



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PRÁXIS PEDAGÓGICA UNITÁRIA:
do conto musical “Pedro e o lobo” à avaliação reflexiva

EUGENIO PACELLI LEAL BITTENCOURT

FORTALEZA
2005

EUGENIO PACELLI LEAL BITTENCOURT

PRÁXIS PEDAGÓGICA UNITÁRIA:

do conto musical “Pedro e o lobo” à avaliação reflexiva

Tese apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira. Núcleo de Educação, Currículo e Ensino. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Ana Maria Iório Dias.

FORTALEZA
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B543p Bittencourt, Eugenio Pacelli Leal.
Práxis pedagógica unitária: do conto musical Pedro e o Lobo à avaliação reflexiva / Eugenio Pacelli Leal Bittencourt. – Fortaleza, 2005.
997 f.: il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2005.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.
1. Avaliação escolar. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Práxis pedagógica. I. Título.
CDD 370
-

EUGENIO PACELLI LEAL BITTENCOURT

PRÁXIS PEDAGÓGICA UNITÁRIA:
do conto musical “Pedro e o lobo” à avaliação reflexiva

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Ana Maria Iório Dias – presidente

Prof^a. Dr.^a Helena Corrêa de Vasconcelos

Prof^a. Dr.^a Ana Elizabeth Bastos de Miranda

Prof. Luiz Botelho Albuquerque, Ph.D.

Prof. Francisco Silva Cavalcante Júnior, Ph.D.

Fortaleza, 29 de março de 2005.

Para Marillac, irmã querida, e
Rômulo, filho do coração, que
viram o início e o meio, mas não o
fim da tese. Saudades!...

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pará, ao Núcleo Pedagógico Integrado e à Coordenação do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. Pela liberação e apoio por todo o projeto de pesquisa.

À Universidade Federal do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Por me possibilitar a aventura de construir outras competências, algumas insuspeitas.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação: Ana Elisabeth; Ana Iório; Ângela Souza; Alex Gomes; Eliane Dayse; Luiz Botelho; Jacques Therrien; Maria de Lourdes Brandão; Juraci Cavalcante. A todos pela competência e dedicação.

Às professoras Ana Maria Iório Dias, pela orientação acadêmica e amizade fraterna; Juraci Cavalcante e Kelma Matos, pela amizade que me entenece; Sílvia Chaves, pela companhia no Estágio de Docência e *apoio moral*, em Belém. Pelo mesmo apoio, também recordo os amigos Ailton Miranda, Paulo Barguil e a amiga Conceição Cabral.

Aos Amigos, colegas do tempo do mestrado, todos no doutorado, especialmente: Dorivaldo; Arimatéia; Magna; Maria; Shara; Josânia e o *jovem* Max. Pelo diálogo, respeito, cumplicidade, solidariedade e companheirismo. *De sempre. Para sempre.*

Aos colegas da minha turma de doutorado, com quem por força do curso, convivi apenas um ano, mas nem por deixei de sentir-me amigo: Andrea; Babi Fonteles; Eduardo; Elvira; Fabiano; Gláucia; Graça Loiola; Izabel; Ernandi; Plácido; Rui; Sandra; Suzana; Tânia; Wagner. Também pela força, diálogo, respeito, cumplicidade e companheirismo.

Aos Amigos e Amigas: D. Ducila; Rosimeire; Joaquim e Emanuela; Milene e Denise; Maria e Cleyton; Dorivaldo e Bia; Neuma; Suzy; Zuleide e Araújo; Paulo, todos do Ceará; Teresinha, do Piauí. Por me receberem em suas casas e – ousou dizer – em seus corações.

Aos professores e professoras da Equipe de Ciências, do NPI: Ailton Miranda; Adalberto Rodrigues; Cristina Queiroz; Ísis Nina; Nazaré Rezende; Vena Moreira; Waldelice Sedovim. Pela confiança persistente nos dois períodos consecutivos da pós-graduação.

Às professoras, coordenadoras, assistentes sociais, supervisoras e orientadoras educacionais que, em 2000, atuavam com a 4ª série: Angelita Costa; Giselle Souza; Graça Balesteros; Isabel Rodrigues; Jeusadete Barros; Josete Dias; Leise Rickmann; Lílían Brito; Nazaré Fonseca. Pela abertura amiga que me permitiu observar uma realidade que pouco conhecia.

Às professoras e ao professor que, no ano letivo de 2001, atuaram na turma em que desenvolvi o projeto de pesquisa: Emília Pimenta; Idilene Vasconcelos; Maria do Carmo Carvalho; Maria Helena Cordeiro; Osmarina Gerhardt; Paulo David; Rosana Padilha.

Aos estudantes da 5ª série que, em 2001, frequentaram a Turma 507: Adrian; Adrielly; Amanda; Arthur; Breno Caio; Breno Pereira; Daniel; Débora; Edson; França; Francisco; Havana; Isabelle; Jamylle; Janderson; João Victor; Joelma; José Carlos; Juliana; Keila; Luah; Luana; Matheus; Nara; Natasha; Pâmela; Paulo Henrique; Tamara; Thaís; Thiago; Thomas. Pela co-operação na pesquisa que resultou nesta tese.

À minha mãe, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas; especialmente, à minha mulher, Sirley; minhas filhas, Amandha e Brendha, meus enteados, Rômulo Fernando (*in memoriam*) e Márcio Rodrigo, e à netinha, Isabele. Pela compreensão com minha presença distante.

Ao Sr. Genésio, Alice, filhos, filhas, genros, noras, netos e netas; também D. Ducila, filhas e filhos, mais Emanuel, o *Amigo*, é claro, membros da minha primeira comunidade na capital cearense. Agradecimentos, *tantos*, que esta folha é até pequena...

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A lógica fragmentada das práticas pedagógicas.	59
Figura 2 – Classificação das pesquisas brasileiras sobre avaliação.	91
Figura 3 – Classificação das pesquisas brasileiras sobre práticas pedagógicas.	92
Figura 4 – Distribuição docente por nível de titulação.	173
Figura 5 – Distribuição docente em regime de formação.	174
Figura 6 – Atendimento nos Estágios Supervisionado e Programado.	175
Figura 7 – Alunos e alunas da Turma 407 em atividade.	181
Figura 8 – Professora da Turma 407 em atividade.	186
Figura 9 – Cenas das fases de pré-intervenção e pós-intervenção.	194
Figura 10 – Momentos fingidos e retratos para a posteridade.	256
Figura 11 – Quadro atual da ação docente.	295
Figura 12 – A lógica unitária das práticas pedagógicas.	296
Figura 13 – A presença da Turma 507 na reunião escola-família.	299
Figura 14 – Capacidades cognitivas avançadas.	331
Figura 15 – Alunos e alunas da Turma 507 em sala de aula.	351
Figura 16 – A Turma 507 em ação de macroplanejamento.	424
Figura 17 – Janylle e Thaís em paz, novamente.	427
Figura 18 – José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França em atividade.	442
Figura 19 – Estudantes de Licenciatura em ação na Turma 507.	464
Figura 20 – Atividades de ensino-aprendizagem na Turma 507.	517
Figura 21 – Pedagogia da “aula copiada”.	559
Figura 22 – Pedagogia da “aula operatória”.	559
Figura 23 – Atividade de leitura das reportagens sobre Universo.	610
Figura 24 – A Turma 507 em leitura dos paradidáticos sobre Ambiente.	614
Figura 25 – Atividades de ensino relacionadas à leitura dos paradidáticos.	616
Figura 26 – Desempenho da equipe coordenada por Luah no debate.	623
Figura 27 – Desempenho da equipe coordenada por Débora no debate.	623
Figura 28 – Cenas da montagem do primeiro mural – e o próprio.	653
Figura 29 – Imagens do mural “Saúde e Ambiente”.	659
Figura 30 – A Turma 507 e colaboradores no Planetário do Pará.	665
Figura 31 – Cenas da aula-passeio no Bosque Rodrigues Alves.	676
Figura 32 – Cenas da aula-passeio no Museu Paraense Emílio Goeldi.	683
Figura 33 – Estudantes da Turma 507 elaborando o teste.	703
Figura 34 – Primeiro estágio da escala numérica.	790
Figura 35 – Terceiro estágio da evolução da escala numérica.	793
Figura 36 – <i>Design</i> do processo avaliativo em sala de aula.	795
Figura 37 – Desempenho discente no dever de casa sobre Hiroxima.	803
Figura 38 – Desempenho discente nas avaliações da aula-passeio ao Planetário.	804
Figura 39 – Desempenho discente na pesquisa de opinião.	805
Figura 40 – Desempenho discente na atividade de leitura e consulta.	805
Figura 41 – Desempenho discente no teste de memória sobre o Planetário.	806
Figura 42 – Desempenho discente na atividade de culminância, em equipe.	807
Figura 43 – A dupla Joelma e João Victor em ação.	833
Figura 44 – A Turma 507 em momento de avaliação.	839
Figura 45 – Análise do grau de exigência cognitiva dos testes discentes.	859
Figura 46 – Ficha de avaliação da montagem do mural.	862
Figura 47 – A Turma 507 em teste.	865
Figura 48 – Resultado qualitativo do teste aplicado em 2 de abril de 2002.	867
Figura 49 – Estudantes em atividade de reprodução.	936
Figura 50 – Cenas de atividades realizadas nas salas ambientes de Ciências.	950
Figura 51 – Processos formacionais e pedagógicos integrados.	951

RESUMO

A tese **Práxis Pedagógica Unitária: do conto musical “Pedro e o lobo” à avaliação reflexiva** resultou do projeto **Pedro e o lobo: da avaliação reflexiva à ressignificação da prática pedagógica**, executado para alterar as práticas no espaço da sala de aula. A avaliação escolar é um tema fascinante, mas teorização, pesquisas, críticas, parecem ter contribuído pouco para superar a pedagogia do exame que grassa nas instituições de ensino. Muitos fatores contribuem para que o processo não sofra a revolução reclamada. Este trabalho defende a alteridade da prática escolar inteira, ao mesmo tempo. Como recorte epistemológico, partiu-se da crítica à lógica fragmentada dos processos e condição de assujeitamento do alunado ao professor à proposição do modelo unitário, com práxis em espaço e tempo reais. O modelo engloba pistas, sugestões e promessas de obras públicas e acadêmicas, acerca do que deve ser feito para mudar as práticas. Fundamental foi o conceito de professor reflexivo, que o pesquisador encarnou como postura metodológica. Ao estudo, foi criado um caminho próprio, a *pesquisa reflexiva de desenvolvimento*, cujos aportes foram a concepção do profissional reflexivo, a fenomenologia, a teoria crítica e o sociointeracionismo. A principal técnica foi a intervenção pedagógica; o principal protocolo, o diário de campo; a meta, a (re)criação de rotinas, processos, estratégias e instrumentos pedagógicos. Objetivou-se a análise – do duplo sentido desse termo: decomposição (para contar a vivência) e interpretação – da proposta de retotalização do planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação, na qual o alunado foi sujeito. O contexto foi o Núcleo Pedagógico Integrado, escola de educação básica da Universidade Federal do Pará, na qual o pesquisador atuou como professor de Ciências, numa classe de 5ª série. A construção dos dados se estendeu de dezembro de 2000 a setembro de 2002. Na pré-intervenção, durante o último bimestre de 2000, o pesquisador observou a rotina da turma de 4ª série que, no ano seguinte, iria trabalhar. Ao final, entrevistou 50% das professoras e da classe. Na fase de intervenção, além da ação pedagógica, outras técnicas e instrumentos foram: a fotografia; o diário de bordo; o portfólio. Durou todo o ano letivo de 2001, com direito a greve de cem dias “no meio do caminho”. Após, foram efetuadas entrevistas com um terço do alunado, seis professoras e um professor da turma, para fixar pontos comuns e diferenciados entre as experiências. A pesquisa teve dois horizontes. O primeiro, que focou a ressignificação do planejamento do ensino (cooperativo), do ensino-aprendizagem e da avaliação (reflexiva), foi atingido. Foi o tempo de reinvenção, com o desmonte dos velhos caminhos e a construção do novo. O segundo, que focou o desenvolvimento de processos, técnicas, instrumentos e formas de análise para se apreciar de forma reflexiva a qualidade das ações docente e discente, em nível de auto e hetero-avaliação, foi alcançado em parte. Um ano letivo não foi suficiente para levar adiante o preceito de que avaliar é comparar (até o que havia sido alvo de *desenvolvimento*). A lacuna foi assim interpretada: na retotalização dos processos, na ressignificação do ato avaliativo, no exercício da condição de sujeito pelo aprendente, o tempo para o ensino-aprendizagem reflexivo é o dos ciclos de formação, em vez do regime seriado. O estudo confirmou a tese defendida. Nas entrevistas, a maioria do alunado da 5ª série não lembrava como fora avaliado em Ciências. Quem lembrou, fez de forma reticente, com citações de outras experiências, que não aquelas vivenciadas na Práxis Unitária. Quanto às atividades de ensino e relação

professor-aluno, aspectos privilegiados na lógica alterada, as lembranças foram ricas em detalhes. Não-lembranças e lembranças confirmam o valor da ênfase no ensino-aprendizagem, em vez de na verificação do que é ensinado, no trincamento do que é “tradição” nas escolas. Outras conclusões: o modelo unitário favorece a interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares e as próprias ciências da natureza; o planejamento do ensino (com o alunado) e a avaliação (com todos avaliando todos) perdem o caráter inicial e terminal que têm e convertem-se em ações e operações de ensino, com tendência de internalizarem-se como formas de pensamento. A pesquisa conclui que o “segredo” para superar os problemas da lógica fragmentada dos processos, está, filosoficamente, na mudança de concepção de ciência e, pragmaticamente, na alteridade das relações entre aprendentes e ensinantes.

Palavras-chave: Práxis pedagógica; Prática pedagógica; Avaliação escolar; Avaliação do ensino; Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

The thesis **Pedagogical Praxis Unitary: from musical tale "Peter and the Wolf" to reflective evaluation** resulted the project **Pedro and the Wolf: from reflective evaluation to resignification the pedagogical practice**, executed to change the practices of classroom space. The school evaluation is a fascinating topic, but theorizing, research, criticism, seem to have a little contributed to overcome the pedagogy exam which propagates in educational institutions. Many factors contribute to the process does not suffer the wanted revolution. This work supports the otherness of the whole school practice, at the same time. As an epistemological snippet, begins the criticism of the fragmented logic processes and subjugated condition of the students to the teacher to the unitary model proposition, with practice in real space and time. The model includes tracks, suggestions and promises of public and academic works, about what should be done to change practices. Fundamental was the concept of reflective teacher, that the researcher incarnated as methodological approach. It was created a proper way to study, reflective research development, whose contributions were the design of the reflective practitioner, phenomenology, critical theory and social interactionism. The main technique was the pedagogical intervention; the main protocol, the field diary; the goal, the (re) creation of routines, processes, strategies and teaching tools. We sought to the analysis – the double meaning of the term: decomposition (to tell the experience) and interpretation – the (re)totalization proposal planning, teaching-learning and assessment, in which the student was subjected. The context was the Integrated Educational Center, basic education school of the Federal University of Pará, in which the researcher worked as a teacher of sciences, in a 5th grade class. The construction of the data extended from December 2000 to September 2002. In the pre-intervention during the last two months of 2000, the researcher observed the routine of 4th grade class that the following year would work. At the end, he interviewed 50% of teachers and class. In the intervention phase, in addition to the pedagogical action, other techniques and instruments were: photography; the logbook; the portfolio. It lasted throughout the school year 2001, with the right to strike a hundred days "on the way". After interviews were carried out with a third of the students, six women teachers and one men teacher of the class, to set common points and differentiated between experiences. The research had two horizons. The first, which focused on the reinterpretation of the planning of education (co-operative), the teaching-learning and evaluation (reflective), was reached. It was reinvention time, with the dismantling of the old ways and the construction of the new. The second, which focused on the development of processes, techniques, tools and forms of analysis to enjoy reflectively the quality of teaching and student actions at the level of self and peer assessment, has been achieved in part. A school year was not enough to carry the precept that review is to compare (up what had been developing target). The gap was thus interpreted: the (re)totalization processes, in reframing the evaluative act, in the exercise of the condition of the subject by the learner, time for reflective teaching and learning is the training cycles, instead the serialize regimen. The study confirmed the thesis defended. In interviews, most of the students of the 5th grade did not remember as was evaluated in Science. Who remembered, made reticent way, with quotes from other experiences than those experienced in Praxis Unitary. As for teaching activities and teacher-student relationship, privileged

aspects in the modified logic, the memories were rich in detail. No memories and recollections confirm the value of the emphasis on teaching and learning, rather than the verification of what is taught, in cracking what is "tradition" in schools. Other conclusions: the unitary model favors interdisciplinarity between school subjects and the very nature of science; planning of education (with the student body) and evaluation (with all evaluating all) lose their original character and terminal that they have and are converted into shares and educational operations, with a tendency to internalize as ways of thinking. The research concludes that the "secret" to overcome the problems of fragmented logic of process, is, philosophically, in changing conception of science and, pragmatically, the otherness of the relationship between learners and teachers.

Key words: Pedagogical praxis; Pedagogical practice; School evaluation; Evaluation of teaching; Evaluation of learning.

SUMÁRIO

PRÓLOGO

1 INSPIRAÇÕES E ASPIRAÇÕES DA TESE E SEU PROJETO	16
2 CONSUMISMO, MINIATURISMO E PRESSISMO	19
3 COMO ESCREVO E O QUÊ ESCREVI – NA TESE	22

INTRODUÇÃO

1 A CIÊNCIA ENTRE A ARTE E A FILOSOFIA	28
2 UMA PAISAGEM PARA MUITOS PROBLEMAS DE PESQUISA	30
2.1 Os ecos em silêncio da Teoria Crítica	30
2.2 Um cenário para muitas pesquisas	32
3 EXPECTATIVAS DO ESTUDO E DO PESQUISADOR	34

CAPÍTULO 1 - A INVENÇÃO DO PROBLEMA E DA PESQUISA

1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	39
1.1 O chamado para outra intervenção	39
1.2 A avaliação reflexiva como analisador <i>inventado</i>	42
1.3 O meu duplo problema da pesquisa	43
1.4 As teses que inspiraram a aventura da tese	45
2 O POTENCIAL DE UM CENÁRIO PARA MUITAS PESQUISAS	47
2.1 Ora, por que estudar avaliação?	48
2.2 Avaliação, um processo em crise	50
2.3 A cultura avaliativa da escola brasileira	54
2.4 Avaliação e a lógica escolar fragmentada	58
2.5 Algumas pretensões de um professor-pesquisador	61
3 OS CONTOS DA LITERATURA SOBRE AVALIAÇÃO	63
3.1 Busca e seleção das obras públicas	64
3.2 Uma análise das obras públicas sobre avaliação	65
3.3 Outras leituras sobre os contos da literatura	80
4 OS CONTOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS	82
4.1 Descrição da busca e seleção das pesquisas	83
4.2 As pesquisas sobre avaliação e prática pedagógica	86
4.3 A classificação das pesquisas brasileiras	87
4.4 Respostas às indagações que animaram a classificação	90
4.5 Teor e metodologia das teses e dissertações	93
5 NOVOS HORIZONTES À PESQUISA ACADÊMICA BRASILEIRA	104

CAPÍTULO 2 - INVENÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

1 AS FUNDAÇÕES DA PESQUISA	108
1.1 Uma base plural e reflexiva para a pesquisa	110
1.2 O problema da pesquisa e a própria pesquisa	111
1.3 Há mesmo pesquisas “básicas”, “aplicadas”?	112
2 A INTERVENÇÃO NA PESQUISA EDUCACIONAL	115
2.1 A intervenção pedagógica é procedimento para fazer ciência?	115
2.2 Dois eventos que motivaram esta discussão	118
2.3 O que é mesmo “intervenção”?	120
2.4 Outra intervenção para quê desenvolvimentos?	121
3 SEMELHANTES SIM. IGUAIS NÃO!	123
3.1 A definição de pesquisa de desenvolvimento	124
3.2 O que é pesquisa-ação?	125
3.3 Abrangência e propósitos da pesquisa-ação	127
3.4 As semelhanças e as diferenças	129
4 COMPARAÇÕES COM OUTRAS MODALIDADES DE PESQUISA	132
4.1 Das experimentações em Ciências Sociais	132
4.2 A pesquisa de desenvolvimento seria uma pesquisa pedagógica?	136

4.3 O professor no papel de investigador	140
5 O PARADIGMA REFLEXIVO	142
5.1 A reflexão para os desenvolvimentos necessários	142
5.2 Por que mais um paradigma?	144
5.3 A invenção dos caminhos possíveis	146
5.4 Revisitando o paradigma qualitativo	147
5.5 Conceitos para um paradigma <i>reflexivo</i>	148
5.6 Afinidade entre a teoria crítica e a pesquisa reflexiva	152
6 DA FILOSOFIA, A MATRIZ DE TODAS AS INSPIRAÇÕES	154
6.1 Uma opção para muitas pesquisas ainda	154
6.2 Construindo um novo fenômeno para a educação	155
6.3 Reflexão e ação fenomenológica na pesquisa de desenvolvimento	158
7 FRONTEIRAS DO PARADIGMA REFLEXIVO NA PESQUISA	160
7.1 Por que a pesquisa reflexiva de desenvolvimento?	160
8 INTERVENÇÃO, INQUIETAÇÕES E OBJETIVOS	168
8.1 Sobre a relevância da intervenção	168
8.2 Sobre as minhas inquietações processuais e conceituais	170
8.3 Sobre os objetivos da pesquisa reflexiva de desenvolvimento	170
9 A UNIDADE DE CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	171
9.1 Caracterização do contexto da pesquisa	172
9.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	178
10 AS FASES, AS TÉCNICAS E OS TEMPOS DA PESQUISA	189
10.1 A descrição das fases da pesquisa	191
10.2 As formas de invenção dos dados	195
11 AS TÉCNICAS, OS TEMPOS E OS SUJEITOS DA PRÉ-INTERVENÇÃO	197
11.1 A pesquisa documental	198
11.2 A observação sistemática e a pesquisa	201
11.3 Detalhes sobre a observação na fase da pré-intervenção	206
11.4 Um questionário para o alunado da 4ª série	209
11.5 As entrevistas com o alunado da 4ª série	210
11.6 As entrevistas com as professoras da Turma 407	211
12 O DIÁRIO DE CAMPO	212
12.1 Ética e negligência sobre os diários de campo	212
12.2 Por que escrever um diário?	214
12.3 Sobre o estilo construído para o diário de campo	215
12.4 As definições e o conteúdo do diário de campo	217
12.5 Como escrevi os conteúdos do meu diário de campo	221
12.6 A importância, vantagens e riscos do diário de campo	223
12.7 Por fim, a emoção (que me fez escrever também)	228
13 AS TÉCNICAS, OS SUJEITOS E OS TEMPOS DA INTERVENÇÃO	231
13.1 A intervenção pedagógica	232
13.2 Sobre as entrevistas com o professorado	233
13.3 Sobre as entrevistas com o alunado	241
13.4 As técnicas auxiliares da pesquisa	251
14 AS TRILHAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	259
14.1 No meio do caminho havia uma tese, havia...	260
14.2 E para tese, precisava haver trilhas...	261
14.3 O <i>modus faciendi</i> da análise	263
14.4 Os dispositivos da análise trilhada	266
14.5 Sobre trilhas analíticas, narração e (auto)formação	270
15 EVOLUÇÕES PRO-CONCLUSIVAS	272
CAPÍTULO 3 - A INVENÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA UNITÁRIA	
1 LIÇÕES TOMADAS PARA A INTERVENÇÃO	278
1.1 A formas de inovação para a intervenção	278
1.2 A intervenção e as lições da História	279
1.3 O conceito de qualidade em meus projetos	281
2 A PRAXIS FUNDAMENTAL	283
2.1 O que é práxis?	283
2.2 O quis e não quis em meus <i>projetos</i>	285
3 O PROBLEMA DA FRAGMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	287

3.1 Notas de uma pesquisa	287
3.2 A caducidade da fragmentação na escola	287
3.3 O cerne da fragmentação pedagógica	289
3.4 Horizontes para a prática desfragmentada	290
3.5 Uma trama de desfragmentação para a práxis	292
3.6 O tecido unitário e o golpe no <i>avaliocentrismo</i>	297
4 PONTOS PARA A RE-ARQUITETURA DA AVALIAÇÃO	299
4.1 Um problema que exige várias mudanças	299
4.2 Recursos teóricos para ressignificar a avaliação	301
4.3 A reescrita das propostas de Celso Vasconcellos	305
5 DECLARANDO AS OPÇÕES	309
5.1 Por que não <i>adotei</i> os termos dos PCN?	309
5.2 Por que a opção por Vygotsky?	314
5.3 Por que não “competências”?	318
6 ASPECTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL	323
6.1 Aprendizagem e apropriação da experiência humana	323
6.2 A ZDP como princípio de inspiração pedagógica	325
6.3 O suporte como princípio de inspiração pedagógica	327
6.4 Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas	329
7 OUTROS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	332
7.1 A participação na condição de sujeito, não de assujeitado	333
7.2 O prazer e a alegria na escola	336
7.3 A afetividade e a socioafetividade	339
8 AS TRANSFORMAÇÕES DE ENTRADA NECESSÁRIAS	341
8.1 A transformação dos currículos oficial e oculto	342
8.2 Da necessidade à transformação dos espaços e os tempos	348
8.3 A mediação pedagógica e o conceito de atividade	351
8.4 O conceito ampliado de aprendizagem	354
8.5 O <i>novo</i> ensino e uma instigante evidência	360
9 A CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO REFLEXIVA	367
9.1 Contexto e apelos para o reinvento da avaliação	367
9.2 Posturas epistemológicas da avaliação reflexiva	369
9.3 Por que reflexiva a avaliação?	370
9.4 Mas, o que é mesmo avaliar reflexivamente?	372
9.5 O silêncio após dois anúncios da proposta	374
9.6 Síntese para o <i>re-percurso</i> das trilhas	376
 CAPÍTULO 4 - CENAS DO PLANEJAMENTO PARA MUITAS APRENDIZAGENS	
1 CAMINHOS PARA REVIVER A PRÁXIS	380
1.1 Como fragmentei o que desfragmentei	380
1.2 Caminhos para reflexão e desenvolvimentos	381
1.3 Súmula dos encontros pedagógicos com a Turma 507	383
2. POR QUE PLANEJAR COM O ALUNADO?	387
2.1 A prática docente, do ensino básico à graduação	389
2.2 Rebeldia e ruptura: o aluno como sujeito do planejamento	391
3 PLANEJAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO NPI	394
3.1 Caracterização de planos de aula, de unidade e de curso	394
3.2 Os planos de curso das professoras da Turma 407	396
3.2 O planejamento do professorado da Turma 507	398
3.3 Concepções e rupturas para novas histórias	407
4 PRIMEIRO ATO DAS CENAS DO PLANEJAMENTO	410
4.1 A ementa da disciplina Ciências	410
4.2 A complexidade dos primeiros encontros pedagógicos	412
4.3 O macroplanejamento da unidade “Ambiente”	431
5 SEGUNDO ATO DO PLANEJAMENTO	439
5.1 Microplanejamentos – as ações necessárias	439
5.2 Como eram planejados os encontros pedagógicos	447
6 TERCEIRO ATO DAS CENAS DO PLANEJAMENTO	464
6.1 Os planos de quem estagiou na Turma 507	464
6.2 Os relatos de Teresinha e Mauro sobre o encontro	472

6.3 Vozes discentes sobre a vez no planejamento	475
7 ETAPAS PARA OUTROS PLANEJAMENTOS	494
CAPÍTULO 5 - CENAS DO ENSINO PARA MUITAS APRENDIZAGENS	
1 ELEMENTOS PARA O <i>MELHOR</i> ENSINO	498
1.1 Da orientação tecnicista à prática curricular co-operada	500
1.2 As atividades de ensino (e avaliação) com a Turma 507	504
2 O ENSINO-APRENDIZAGEM NO NPI	508
2.1 Caracterização do ensino contemporâneo	509
2.2 O ensino-aprendizagem do professorado da Turma 507	512
3 OUTROS CAMINHOS PARA A REINVENÇÃO DO ENSINO	527
3.1 Parâmetros para a autonomia discente	528
3.2 Uma ambiência para várias aprendizagens	532
3.3 A efetividade da emoção e do prazer no ensino	537
4 O NOVO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A TURMA 507	547
4.1 Ora direis: fazer ciência! E a poesia da vida?	547
4.2 O ensino de Ciências na Educação Básica	549
4.3 As necessidades discentes e o ensino de Ciências	551
4.4 Os aportes epistemológicos para o novo ensino de Ciências	553
4.5 O ensino e a pedagogia das aulas operatórias	555
4.6 Concepções de alegria e as atividades de ensino	560
5 PRIMEIRO ATO DAS CENAS DO ENSINO	562
5.1 Um típico dia de ensino na Turma 507	563
5.2 As atividades de ensino e ensino-avaliação da Turma 507	572
5.3 Quatro problemas durante o ensino	576
5.4 O lugar da poesia no ensino alterado	594
6 SEGUNDO ATO DAS CENAS DO ENSINO	598
6.1 Uma atividade de sondagem (e avaliação)	598
6.2 A leitura como estratégia para aprender a pensar	600
6.3 Um lugar para os paradidáticos no ensino	614
6.4 As atividades de produção de texto	639
6.5 Exercícios de fixação como atividade de diagnóstico	646
7 TERCEIRO ATO DAS CENAS DO ENSINO	649
7.1 Os murais de culminância das unidades de ensino	649
7.2 As aulas-passeio	660
7.3 O teste elaborado pelos alunos	697
8 UMA TIPOLOGIA PARA AS ATIVIDADES DE ENSINO	710
CAPÍTULO 6 - CENAS DA AVALIAÇÃO REFLEXIVA	
1 AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL	714
1.1 A perspectiva interacionista de avaliação	714
1.2 A invenção da avaliação reflexiva em processo	715
1.3 As atividades de avaliação realizadas com a Turma 507	717
2 A AVALIAÇÃO NA 4ª E NA 5ª SÉRIE	719
2.1 O processo avaliativo na 4ª série	719
2.2 Como a Turma 407 queria a avaliação na 5ª série	740
2.3 O processo avaliativo na 5ª série do NPI	742
2.4 Das <i>avaliações</i> que encontrei àquela que executei	753
3 OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO REFLEXIVA	757
3.1 Por que a avaliação não muda?	758
3.2 A avaliação reflexiva e as concepções necessárias	762
3.3 Os elementos operacionais da avaliação reflexiva	768
4 O PROBLEMA E UMA <i>SOLUÇÃO</i> À NOTAÇÃO NUMÉRICA	782
4.1 Uma lógica perversa que também (de)forma	782
4.2 Equívocos sobre a notação numérica	784
4.3 Uma escala para “quantificar” a qualidade (e vice-versa)	787
4.4 O <i>design</i> democrático da avaliação reflexiva	796
4.5 Momentos, instrumentos e dados à avaliação reflexiva	799
4.6 Enfim, as formas de registro que utilizei	802
5 PRIMEIRO ATO DAS CENAS DA AVALIAÇÃO	808

5.1 Um <i>clima</i> para a avaliação reflexiva	809
5.2 Dilema entre o convencional e o alternativo	810
5.3 A avaliação reflexiva e a observação	813
6 SEGUNDO ATO DAS CENAS DA AVALIAÇÃO	821
6.1 O caso do teste de memória	822
6.2 A primeira atividade somativa	824
6.3 A avaliação de uma atividade de culminância	833
6.4 Uma avaliação para o primeiro semestre letivo	850
6.5 Meta-avaliação da elaboração do teste discente	855
6.6 Avaliação da montagem do segundo mural	862
6.7 A testagem que elaborei, apliquei...	863
6.8 Opiniões discentes sobre a correção e comentários	868
7 TERCEIRO ATO DAS CENAS DA AVALIAÇÃO	869
7.1 Um efeito da prática de avaliação reflexiva	869
7.2 O diálogo em dois momentos para reflexão	871
7.3 Avaliações <i>várias</i> em conselho de classe	876
7.4 A recuperação dos estudos na avaliação reflexiva	884
7.5 Uma avaliação discente em conselho de classe	895
7.6 O primeiro requerimento, a gente nunca esquece!	903
7.7 Quem encaminhei à recuperação e por quê	906
7.8 E se a recuperação final não fosse pela nota?	908
8 PRINCÍPIOS E ETAPAS DA AVALIAÇÃO COMO TAREFA COLETIVA	909
CONCLUSÃO	
1 INTRODUÇÃO	913
1.1 As construções para os horizontes da pesquisa	914
1.2 As respostas construídas para os horizontes da pesquisa	917
1.3 Respostas ao que não consegui desenvolver	921
2 AS CONQUISTAS DO PROJETO	924
2.1 Os principais <i>desenvolvimentos</i> da pesquisa reflexiva	924
2.2 Uma equação para o problema da avaliação	926
2.3 Uma explicação para o “fracasso” da interdisciplinaridade	928
2.4 A percepção de duas formas de escrita na escola	932
3 OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA	936
3.1 O primeiro significado, um produto: a avaliação reflexiva	937
3.2 Do caráter de cada parte do duplo papel que exerci	938
3.3 Da pesquisa de desenvolvimento com intervenção pedagógica	939
3.4 Da formação dos professores, um caminho para a avaliação mudar	940
3.5 Da otimização parcial das relações entre os aprendentes	941
3.6 Do ensino alterado não compreendido pelo alunado	942
3.7 Do silêncio (discente) e a construção da heteronomia	943
3.8 Do silêncio e dos elogios discentes na avaliação coletiva	946
3.9 De uma nova arquitetura para as salas de aula	947
4 PONTOS PARA UMA NOVA PEDAGOGIA DOCENTE	950
4.1 A evolução do modelo unitário	950
4.2 Princípios para uma filosofia de trabalho na escola	952
4.3 Princípios didáticos para uma (avali)ação transformadora	954
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	955
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA	960

PRÓLOGO

Havia uma tese no meio do caminho
No meio do caminho havia uma tese

1 INSPIRAÇÕES E ASPIRAÇÕES DA TESE E SEU PROJETO

Este trabalho foi pródigo na busca de inspirações: poesia; óperas; romances; tragédias; mitologia; filmes; pinturas; músicas erudita e popular, brasileira e paraense, diversas. Enfim, uma série de manifestações artísticas, consultei, auscultei, declinei, fiz-me sensível, para compô-lo. Foi essa a minha rotina desde o início de *tudo*, em agosto de 1999, até a defesa pública, em agosto de 2005. Recordo que o projeto de tese nasceu da extensão do projeto de mestrado. Na forma de um dossiê que, em setembro de 1999, com um requerimento que apresentei ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, solicitava acesso automático ao doutorado. O que foi aceito pela primeira vez. Já havia ali alguma coisa da ousadia louca de um Dom Quixote a lutar contra moinhos de vento. Mas não eram de vento os meus sonhos. Na raiz deles, havia um furacão de fé em mim, soprado daquela que aceitou o desafio de fazer avançar quem tomou como orientando. Preciso declinar o nome? Pela obviedade, não.

Foram tantas as inspirações artísticas, quanto os aportes teóricos (políticos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos e pedagógicos, nesta ordem) que abriguei sob o teto do repertório que avalio propício à ação reflexiva. Tal como instrumentos musicais diversos que devem tocar em uníssono, com eles objetivei arquitetar um problema de pesquisa que sequer existia – e que exigia uma intervenção na realidade. Como uma criação parte do que existe, o que fiz *invento* já existia, mas fragmentadamente na literatura especializada, pública (livros e artigos) e acadêmica (teses e dissertações). Precisei organizar o que encontrava num todo integrado, imbricado, com o risco – temerário – de produzir uma práxis pedagógica estéril, com fim em si mesma, em vez daquela com que pretendi animar as discussões sobre a transformação da escola. Particularmente, a discussão da transformação das práticas docentes e discentes. A contribuição que trago serve ao debate das práticas escolares afeitas ao espaço-tempo micro da sala de aula, portanto, a cargo do professorado e do alunado que frequenta a unidade do lugar-escola.

Meu foco para a inovação foi a avaliação, *para a* aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, simultânea à alteridade do planejamento do ensino, pela ênfase, em bases reflexivas, no ensino-aprendizagem, no lugar da verificação do fora ensinado.

Verificação, processo utilizado para cômputo de notas bimestrais e médias finais, típicas das funções de classificação e seleção do processo avaliativo. Comum, hoje ainda, a despeito de todo avanço teórico e as respectivas sugestões que lotam de idéias as prateleiras das bibliotecas.

Da avaliação, fiz valer a função reflexiva para a revolução dos processos. Também por isso, este é um trabalho de muitas aspirações. E muitas ambições. O que é da natureza deste nível de formação acadêmica: é uma tese. Mas essas, abstenho-me de enumerar, pois estão no texto. Para todas, busquei respaldo na teorização crítica, na atividade fenomenológica, na concepção do profissional reflexivo e no Sociointeracionismo. Imbriqueei esses aportes numa obra conceitual, com o fito de sintetizar dois modelos à lógica dos processos pedagógicos afeitos à sala de aula. O primeiro foi o modelo com que explico a fragmentação processual que é típica do trabalho escolar, na atualidade. O segundo, apresentado como modelo alternativo, foi aquele com que fui à intervenção em uma classe de 5ª série, como professor de Ciências. Que pesquisava a própria práxis que acionara, para analisar a potencialidade da desfragmentação dos processos pedagógicos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação (reflexiva), ao tempo mesmo que o alunado agilitava a condição de sujeito do processo educativo.

Se “navegar é preciso” (Pompeu, general romano), para quem investisse numa jornada de revolução o mesmo que eu, não restaria senão arriscar-se “por mares nunca dantes navegados” (Camões). O que queria mostrar, na prática? Ao professorado da Educação Básica, meus pares e interlocutores que privilegio, queria deixar explícito que, enquanto perdurar a fragmentação do conhecimento, das disciplinas científicas e das práticas pedagógicas, a avaliação não mudará, mesmo que saibamos o que ela não deve ser e como queremos que seja. Parafraseando Belchior (cantor brasileiro), olhando para trás, diria: “ainda somos os mesmos, e avaliamos como nossos professores”. Por isso, mudar quando? Não sou capaz de esperar pelos outros. Quando me sinto capaz, pois moldado pela História (como mostrarei), faço o que precisa ser feito. Sinto-me como o rato que colocou o guizo no pescoço do gato. E não sei se ele vem atrás de mim...

Título de trabalho acadêmico, eis algo que muda no curso do seu desenvolvimento. O meu teve vários. Em quase todos, a expressão “Pedro e o lobo”, da fábula sinfônica criada por Sergei Sergeievitch Prokofiev em 1936, foi uma constante. Em 31 de janeiro de 2002, por

exemplo, meu trabalho se chamava “Pedro e o lobo: da avaliação reflexiva à ressignificação das práticas pedagógicas”. Duas semanas mais tarde, já mudara para “Pedro e o lobo: da avaliação reflexiva à ressignificação da práxis pedagógica”. Foi o título que perdurou por mais tempo que os demais. Até a segunda qualificação, em 23 de junho de 2004, quando o apresentei com o enigmático título: “Práxis Pedagógica Unitária”. O título com que o torno público é uma síntese de todos, na ordem que a roda da História operou em mim o movimento.

Quem foi Sergei Prokofiev? Nada menos do que o ucraniano que foi o maior compositor soviético de sua época. *Pedro e o lobo* foi uma obra didática que lhe solicitaram as autoridades soviéticas para a educação musical das crianças. Adotava a forma de um conto infantil, com um narrador e uma série de instrumentos. Cada instrumento correspondia a uma personagem: os violinos simbolizavam Pedro; as trompas, o lobo; o fagote, o avô, etc. Na antiga União Soviética, esta obra foi muito apreciada pelo seu caráter didático. No Ocidente, admirava-se o seu frescor e lirismo, embora não se desdenhasse a sua finalidade educativa. De fato, Prokofiev assinou a obra mais popular entre todas as que foram compostas para introduzir os mais jovens na música.

No final da dissertação do mestrado, quando percebi que domara *o lobo mau* – metáfora que utilizei nesse trabalho para designar a avaliação da aprendizagem – ao aplicar a função diagnóstica da avaliação, como defendida por Cipriano Luckesi, percebi que a história do conto musical de Sergei Prokofiev era apropriada à ação e operações que desejava executar. Dado o número maior de personagens, servia como metáfora para o passo seguinte que eu queria à reinvenção das práticas escolares. Naquele trabalho, previ que iria para nova intervenção. Mais importante: que contaria com o trabalho do alunado em regime co-operação, para abordar novamente o lobo. Com fizeram Pedro e seus companheiros, um pato, um passarinho e um gato, desobedecendo às ordens de seu avô, que o avisara que floresta não é lugar de criança.

Até a metade da tese, escrevia os capítulos pensando na historieta. A versão que adoto foi traduzida do alemão para o português por Rômulo Fernando (o filho do coração que se apartou de nós, por motivo de saúde, enquanto eu terminava a tese). Ele trabalhou com o CD da coleção *Klassik für Kinder*, da gravadora *Koch Schwann*, que trouxera da Alemanha a meu pedido, aquando do intercâmbio cultural no país. Com o óbito, em 2 de fevereiro de 2005, após um calvário breve, mas de infinita dor, que durou 44 dias, percebi que não tinha mais sentido manter a história. Apaguei-a do texto. Não foi difícil. Ela já aparecia pouco na tese. Esperava utilizá-la mais na análise da prática avaliativa, porém, como o Capítulo 6 foi escrito

sob forte comoção, não quis mais mexer em algo que, apesar das boas lembranças *Dele* (até por isso mesmo), desfocava a minha razão. Mais do que, com o coração, eu conseguia conter-me para realizar a tarefa.

Com o tempo, mais consolado o espírito, decidi retornar com o texto do conto musical. Afinal, havia (ainda) uma tese no meio do caminho; no meio do caminho havia uma tese (ainda). É com a tradução com que Ele me brindou, em 27 de dezembro de 2001, que abro cada parte da obra, adiante. Como alegoria de entrada, dividi-a em sete partes, que antecedem o anúncio do conteúdo da Introdução e dos Capítulos. Se a fixei assim, foi como homenagem a Ele, a quem tanto admirei. Quando a leio, vejo-O. E penso que está outra vez conosco. Lembrança que curto, de forma ampliada, mas sem a pressa do mundo moderno que grassa na obra humana.

2 CONSUMISMO, MINIATURISMO E PRESSISMO

No capitalismo globalizado, vivemos um fenômeno novo. Ao mesmo tempo, *praticamente tudo* as pessoas fazem correndo: *ficam*; amam; vivem; dormem; comem; lêem; estudam; têm filhos; criam-nos; trabalham; divertem-se. Pressionados por uma avaliação externa, quem está na Academia também é pressionado para escrever mais artigos, participar de mais pesquisas, etc. No caso de pós-graduandos, a pressão é para escrever as monografias em tempos cada vez mais curtos, como se o tempo tivesse apenas a dimensão física, burocratizada.

“O tempo urge” e “tempo é dinheiro” são adágios típicos da miniaturização do tempo. O pressismo, cada vez mais cotidiano, é rebento de outra era. Mal me acostumei à miniaturização, e já sou convidado a viver outra, que veio a reboque do aceleração da informação que, por ser, estar, cada vez mais virtualizada passou à globalidade. Logo, precisa ser consumida com avidez, para não perdermos o jato da pós-modernidade. Incorporamos na vida social e profissional o valor capital da velocidade com que se processa, circula e consome-se a informação. Cada vez mais e mais rápido, graças ao advento da miniaturização e da universalização do computador, com seus circuitos cada vez mais integrados. É a era da pressa.

E pensar que essa história começou com a invenção do transistor, em 1947, que abrigava o trabalho de centenas de válvulas termiônicas, com mais eficiência, no volume menor que uma semente de feijão! Curioso é que, no intuito de reduzir para melhor espionar as nações (as amigas e as inimigas), o transistor foi superado pelos circuitos integrados,

conhecidos com *chips*, menos de uma década depois. *Pressa*. Aproximava-se o tempo da informação global.

Toquei no assunto porque meus pares estranham, alguns censuram, outros riem do volume da tese que escrevi. Vêem-na com os olhos da pressa. Dizem que, exceto a banca examinadora, ninguém mais a lerá. Porque, justificam apressados, ninguém tem tempo a perder, hoje. Para essa categoria de críticos, afianço que o trabalho não sofre de gigantismo. Ele tem sim o tempo da história: da lacuna que encontrei na literatura que autoriza a realização de trabalhos acadêmicos que investiguem a retotalização do conhecimento e dos processos, das práticas – e contem-na; da minha trajetória como profissional inquieto que, interessado em elevar a qualidade social da própria pedagogia, há mais de duas décadas, estuda a avaliação *para a* aprendizagem discente, e docente também; dos anseios do professorado que atua na Educação Básica ante os horizontes que a contemporaneidade lhe apresenta como desafios políticos, epistemológicos e, sobretudo, pragmáticos, concretos, na esfera da alteridade em suas salas de aula.

Minha trajetória de profissional reflexivo, licenciado numa ciência experimental (Física), na esfera da atuação nas ciências humanas, *exigia* de mim mais do que explicar por que a avaliação não muda pela lógica da desfragmentação das práticas pedagógicas. Como todo problema traz embutido a própria solução, pela totalidade mesmo, *sugeria-me* a lógica alternativa. *Dizia-me* mais. Não bastava anunciar o modelo construído abstratamente. Era crucial executá-lo num espaço concreto, em tempo real. Não como *uma* experimentação clássica ou *a* solução pedagógica para o objeto de investigação. Epistemologicamente, precisava ir além das atividades fenomenológica e experimental. Da alteridade das práticas docentes e discentes, propostas pela práxis que chamei – por motivos óbvios – unitária, era preciso interpretar os significados dos acontecimentos e não-acontecimentos, antes, durante e após a intervenção na realidade. Porque (re)criação de processos e procedimentos, relações e conhecimento, também era preciso contá-los. Em detalhes. Em toda a sua extensão. No que deu certo e no que não deu certo, ainda. Com explicações baseadas nas teorizações públicas (livros, artigos, monografias) e privadas (do saber de experiência docente, em particular, do saber recém-construído).

Quem diz que meu trabalho sofre de gigantismo ignora que tem o tamanho autorizado pela História. Coisa de obra pioneira. Recuso os avanços tecnológicos da microinformática como parâmetros para delimitar as dimensões de obras de arte humana. Entre elas, as de cunho científico. Por *arte*, aqui, entendo a capacidade humana de pôr-se uma idéia em prática.

O primeiro computador pesava 30 toneladas e ocupou um andar inteiro do edifício que o abrigava. Os barcos a vapor pioneiros eram mostrengos barulhentos e fumacentos. Oferecidos a Napoleão Bonaparte, ele os recusou como arma de guerra, a conselho da Academia de Ciência. Para Victor Hugo, foi ali que a Inglaterra começou a ganhar a guerra: Sua Majestade comprou a invenção de Robert Fulton. *Guernica*, um óleo sobre tela de 350 x 782 cm, pintado por Pablo Picasso, em 1937, em cores sombrias e traços modernistas, não teria o mesmo impacto de denúncia das atrocidades do bombardeio da cidade de mesmo nome, pela aviação alemã, durante a Guerra Civil Espanhola, se pintado numa tela de 77 x 53 cm. Esse tamanho foi suficiente para Leonardo Da Vinci enquadrar o sorriso enigmático da *Mona Lisa*. Do mesmo modo, um trabalho do porte da retotalização de processos, se pintura fosse, requereria o tamanho de um painel!...

Caso analisasse apenas um dos processos dela, é possível que escrevesse a tese em três centenas de página. Mas eu já fizera isso no mestrado. Foi o *conselho* que recebi de professoras e colegas da Pós-Graduação, colegas do Núcleo Pedagógico Integrado, escola de aplicação da Universidade Federal do Pará, onde sou professor de Ciências. Minha orientadora tentou me seduzir pela mesma via. Assim, terminaria mais rápido a tese, diziam-me. Ouvi todos. Não escutei ninguém. Em grande parte, havia feito o que me sugeriam. E, em 1997, quando efetivei uma avaliação de base diagnóstica durante uma experiência em turmas de 8ª série, o que validei na dissertação. Foi nela que anunciei este “achado”, que pensava original: para transformar a avaliação da aprendizagem, precisaria repensar o processo inteiro. No doutorado, durante a revisão da literatura, em particular, das teses e dissertações produzidas no País nas três últimas décadas, *descobri* que o que anunciara era sugestão de inúmeros estudos, até menos pragmáticos do que o meu. O que fazer se não seguir o horizonte que se descortinava para mim? Como relatar o *novo* de forma sintética, entendida como resumo e não como produção?

A história registra a existência de obras humanas grandiosas. No tamanho e na importância. Em particular aquelas que desafiam os paradigmas socialmente aceitos. Destacarei mais uma. Não da área científica, mas da engenharia civil, cuja importância rivalizou com a dimensão, embora tenha passado para a história recente por razões políticas: as Torres Gêmeas, de Nova Iorque. Elas representam a revolução da leveza na construção de megaedifícios. O que têm em comum obras que quebram paradigmas? Criadores que ousaram fazer o que não existia, a não ser na sua imaginação, com o conhecimento disponível em suas épocas, inclusive aqueles com potencial, mas que não passavam ainda de promessas. Eu não inventei um grande problema para escrever muito sobre a solução que construí para ele. Em

verdade, o problema se apresentou para mim. Escolheu-me por *achar* que tinha o perfil para fazer avançar a ciência pedagógica, do ponto em que a literatura revista sugere como o andar seguinte do edifício do conhecimento.

Concordo que o conhecimento avança, pode avançar, devagar, um passo após o outro. Também acredito que pode dar saltos, se estivermos dispostos a arriscar, buscando respostas para problemas que sequer existem. E, por isso, devem ser formulados com base no olhar crítico da realidade em crise. Como *crise* significa mudança, por si, pressupõe problemas a resolver. Mudar implica antever o futuro. No âmbito das práticas sociais, para inscrever o futuro no presente só há um caminho: o da práxis. Por outra via, a inovação que introduzimos para que se processe a transformação que queremos – radical – apenas maquiará o que se queria ver alterado.

O volume deste trabalho decorre da reflexão sobre esses aspectos que apontava para uma obra em volume épico. Há outros. O problema, de elaboração original, pois precisei formulá-lo das pistas que localizei na teoria, nas pesquisas e nos anseios docentes, era duplo. Precisava ser assim. E com uma solução cujo processo fosse remontado para ser contado. Mas não no tempo do objetivismo requerido pela miniaturização e pela pressa.

Dada a natureza *reflexiva* e o caráter de *desenvolvimento* (também duplos: pedagógico e epistemológico), seus produtos e resultados não poderiam ser apresentados na forma de tabelas e gráficos ou com ilustrações representativas de um ou outro processo. A pesquisa exigia, para o seu relatório, o registro analítico, descritivo-narrativo, do que foi processual. Nas suas minúcias, implicações (e complicações), tanto quanto nos seus significados, como é de praxe nas pesquisas de abordagem qualitativa.

Ora dizer, *a pressa!* Ela atrapalharia o processo, pois, das lições da História, sabemos que qualquer transformação é lenta. Não ocorre no tempo de uma vida, mas de gerações. Muito menos é o tempo das máquinas que a atualidade nos impõe e aceitamos com se natural fosse.

3 COMO ESCREVO E O QUÊ ESCREVI – NA TESE

Quem pensa que, por assumir as funções de pesquisador que investigava a própria práxis que propus nas considerações finais da minha dissertação, eu inventei o duplo problema com que me lancei no doutorado, está enganado. Na verdade, o problema estava à minha espera. Como está à espera de qualquer outra pessoa que combine anseios docentes, próprios e alheios, com a pró-atividade impressa nas obras teóricas e as janelas abertas pelas

pesquisas acadêmicas. O que seria diferente? A porta de entrada à reinvenção das práticas escolares. Por força da história que me fez, escolhi a avaliação. Outro caminho poderia ser a (in)disciplina, por exemplo. A verdade é que me sinto inventado para o problema, tal qual ele se formulou para mim. A trajetória que me fez produzir a práxis pedagógica unitária, no desafio permanente para ressignificar as práticas docentes e discentes no âmbito da minha sala de aula, contei no primeiro capítulo da dissertação.

Ali, conto como, do menino tímido que fui, nasceu o estudante introspectivo; dele, por sua vez, o professor insatisfeito com a própria prática. Até que emergiu o professor que fez da própria prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação. Afinal, ensinam os teóricos da ação reflexiva, não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência. Graduar-me em Física e perceber a contribuição que essa formação poderia trazer à pesquisa em Ciências Humanas, foi algo que me convenci depois, bem depois, de ter-me dito isso a professora Helena Vasconcelos, em setembro de 1997. Quando me preparava para a seleção do mestrado, em Fortaleza. Para consubstanciar essa idéia, adianto aqui um trecho desta tese:

Penso que é uma combinação feliz ser graduado em Ciências e em Física e enveredar pela trama das pesquisas em educação. Há qualquer coisa de “exato” no “social” da investigação que idealizei e realizei (...). Para ilustrar o modo peculiar com que combinei preceitos da minha formação remota com a mais atual, para me fazer *autor* na ciência, reproduzo [mais adiante] um trecho do meu diário de campo.

Vejo a pressa como inimiga do desenvolvimento que sucede o aprendizado, se a tomarmos como necessidade da vida moderna. Minha própria escrita foi moldada para narrar, descrever e analisar o que quis ser revolução pedagógica no espaço micro de uma *única* sala de aula, ainda no meu tempo de menino.

Para dizer todo o estranhamento de quem, comigo, cruzou o caminho do conhecimento em construção, das práticas em revolução (pré-adolescentes e jovens da 5ª série, estagiários e estagiárias de Licenciatura em Biologia), eu, que navegava por “mares nunca dantes navegados”, fiz-me contador de história. De histórias que crio. Em reflexão de 18 de junho de 2001, contei que a minha forma de escrever deve tributo ao menino que fui, apreciador dos fenômenos da natureza. Na ocasião, estava em São Luís do Maranhão, participando do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste...

Do pós-chuva, gostava do cheiro de terra molhada do quintal da minha casa. Gostava de cuidar dos jabutis que papai criava e que, mais dia, menos dia, virariam almoço de domingo. Gostava de ver o orvalho em gotas, pendurado em folhas e flores a cintilar raios roubados do Sol. Gostava de explorar caminhos de mato por onde circulavam apenas os moleques do meu bairro, atrás de papagaios de papel,

sementes de seringueira ou peixinhos. Gostava especialmente de um velho igarapé, já na década de 1960, transformado em esgoto, onde “pescava” os tais peixinhos de vala que minha mãe dizia que virariam sapos. Gostava dos insetos, particularmente das saúvas, dos besouros, dos gafanhotos, das borboletas e das jacintas, que se dizia que se tirássemos as asas teríamos dor de dente, o que às vezes até acontecia comigo.

Do mundo da Entomologia, gostava particularmente dos “louva-a-deus”. Esses insetos “quadrúpedes” e de “dois braços” aguçavam a minha curiosidade. Intrigavam-me. Até hoje me fascinam. São os artrópodes da minha preferência. Sei *tudo* sobre este que, proporcionalmente, é o maior predador do mundo. Encontrar algum deles, como o jovem macho que caçava na pequena pitangueira do meu quintal, cinco dias atrás, é reencontrar tempos de uma meninice nunca passada. Gostava das pedras, dos minerais, das riquezas da terra; gostava dos musgos, das samambaias, dos frutos das árvores, comestíveis ou não. Enfim, paixões pelo ambiente natural ao meu redor, no subúrbio de Belém onde nasci e vivi até a maioridade. Se percebidas por um olhar atento de natureza vocacional, alguém haveria de comentar: – Este menino, quando crescer, vai ser naturalista!

Não sou, porque tinha também o *dom* de aprender Matemática sem dificuldade. Não sou, porque a própria vida, há séculos, tem esse ramo do conhecimento como esteio da sua constituição social, científica e tecnológica. A (minha) vida me fez professor de Física. “Bom – diriam meus colegas –, mas a palavra *física* deriva de um termo grego que significa *natureza*. Não te desviaste tanto da tua curiosidade de menino. Talvez a refinaste para outro aspecto que o contato com o ambiente não propicia com tantas evidências diretas, objetiváveis por meio de leis naturais matematizáveis. És um filósofo natural”.

Não sei se para esconder uma possível frustração futura com a profissão docente, por força da legislação educacional em vigor na década de 1970, quando ingressei na universidade, fiz-me professor... de Ciências, primeiro; só posteriormente, de Física, visto que sou do tempo das licenciaturas curtas. A escolha me permitir um demorado encontro com a Floresta Amazônica, em toda a sua exuberância tropical, quente e úmida, cinco anos depois do meu ingresso na UFPA. Durante três anos e meio, fui professor de Ciências do Centro de Ensino Técnico do Estado do Pará, na Serra dos Carajás, sudeste do Pará. No coração da Serra que desbravou as riquezas minerais daquela província, sobre a canga vermelha resultante da erosão da hematita, concretizou-se, apenas de forma amadorística, *o velho vaticínio*:

– Este menino, quando crescer, ainda vai ser naturalista!...

Ledo engano. Eu queria mesmo era andar pelos matos. Viver o cosmo amazônico. Pôr os pés na terra úmida. Mergulhar o corpo nu no correr lento dos rios e igarapés da minha terra. Para, em seguida, de minha pele molhada, sentir o calor fluir para o verde escuro da mata que encanta tanto pelo farfalhar das folhas de árvores que furtam ao chão os raios do Sol, já que, lá, tudo é sombra, como pela multiplicidade de zumbidos em meio a um ruidoso silêncio que acalma ao se deixar embalar pela música da água que corre incessante. (...)

Há algum tempo, buscava aqueles 10% de inspiração *drummoniana*, capazes de alimentar a percentagem restante da minha transpiração, para expor ou explicar o meu estilo pessoal de escrever meus textos, que rompem com a ortodoxia objetiva dos relatórios científicos. Para mim objetiva, sim, e necessária, mas, sem *a vida* ou *o brilho* da vida, de fazer, ou melhor, de falar e escrever ciência do modo como sei, como gosto e, sobretudo, como agora no tempo em que desenvolvo o projeto de tese.

Sinto que preciso fazê-lo do modo que sei, porque foi assim que o meu espírito naturalista teve o seu desenvolvimento durante os meus tempos de criança e adolescente. Em grau amador, também, mas igualmente elevado e sensível aos detalhes que passariam em branco a olhos não treinados. Por isso, os meus sentidos estão dotados da capacidade de captar a poesia da natureza onde a maioria não nada vê, além de mato, vazio, males, venenos, insetos, deserto, silêncio, desconforto. Ao se formar esse olhar poético, o meu espírito naturalista, nunca profissionalizado, também formou. É com a fusão de ambos que faço uso, percebo hoje, ao escrever os meus textos acadêmicos.

Como ser humano, mas do que candidato a pesquisador *junior*, o modo meu de ser, dizer, fazer e aprender ciência navega contra o que disse John Lennon, para quem “a vida é o que acontece enquanto você está ocupado com outros projetos”. O modo como registro a minha intervenção e os significados seus caminha a favor do que declarou o geneticista Crodowaldo Pavan: “Minha profissão é a melhor do mundo. Alguém paga para eu me divertir”.¹

Fazer ciência sem prazer é “exagerismo” metodológico. A vida acadêmica não deve prescindir a subjetividade de quem pesquisa e alegra-se ao acertar porque errou primeiro. Como nos meus tempos de menino, ainda prefiro as trilhas que quase ninguém percorreu, quase tomadas pelo matagal ou seguir por aquelas criadas pelos habitantes da floresta que o ser humano nunca viu. Como nos meus tempos de menino, evito percorrer as outras já calcadas por tantos pés, em cuja metragem é possível até ouvir os ecos de verdades sempre repetidas, aqui e acolá “dizidas” de uma forma diferente, mas que, no fundo, não trazem muitas novidades pelo tanto que já foram examinadas. Não que duvide que tudo das velhas trilhas já esteja descoberto. Longe de mim o afã das certezas!

O que me move é mais o espírito aventureiro do que o burocrático da ciência. Sé é possível fundir estes espíritos, como cientista quero ser nômade, como nômade quero ser pedagogo e como pedagogo quero ser naturalista. A perspectiva de viver trancado em um laboratório me furtaria o ar com que alimento meus pensamentos divergentes. Quero fazer ciência fazendo poesia. Foi por este motivo que a Física logo perdeu o encanto e deixou de me atrair quando eu estava na primeira metade do bacharelado.

Quero fazer poesia com as matérias-primas do cotidiano, em particular, do cotidiano da minha sala de aula, “mata” em que invento outras trilhas para a pesquisa em educação. Quero para o cotidiano escolar significados outros. Talvez melhores, pois também não tenho certeza, do que aqueles que estão naturalizados entre nós, atualmente. O amor à vida natural, no campo, no meio do mato, penso que está muito bem revertido à causa pedagógica quando elaboro os meus textos, quando redijo cada parte do meu diário de campo. Eles – o amor e o diário – falam do que a Pedagogia tem de mais humano: gente que circula pelo espaço escolar, gente com quem me relaciono ao desenvolver o meu projeto de pesquisa.

Por isso, ao refletir e revelar como escrevo, digo que não o faço como o bom aluno de Matemática (que acho que nunca fui) ou não como o professor de Física (que acho que não sou mais). Tento escrever como o poeta que ainda não sei se serei um dia. Principalmente, escrevo como o naturalista que soube tarde demais o que queria ser e que está aprendendo a divulgar a sua ciência como arte e filosofia da educação. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE JUNHO DE 2001)

¹ “Desbravadores da ciência”, reportagem da Revista Época, Editora Globo, 11 de junho de 2001, p. 52-6, n. 160. Texto de Cristiane Segatto, sobre a vida acadêmica de expoentes da ciência brasileira, setentões e octogenários em plena atividade, a despeito da política de aposentadoria compulsória do atual Governo brasileiro.

Não à-toa, já na Introdução da tese, situo a ciência como a construção de conhecimento no espaço que se estende da arte à filosofia. Anuncio que, na desfragmentação de processos, há muitos problemas de pesquisa. E, da que realizei, discorro sobre as expectativas da pesquisa e do pesquisador. A tese está dividida em duas partes. Na primeira, constituída pelos Capítulos 1, 2 e 3, exponho a inventividade – o lado epistêmico e o lado pedagógico – do professor reflexivo que se fez investigador para ressignificar as práticas pedagógicas na própria sala de aula.

O Capítulo 1 trata da invenção do duplo problema para um estudo reflexivo. O Capítulo 2 trata da invenção dessa metodologia de trabalho, na qual a criação durante o ato pedagógico é a tônica, com o fito de analisar – no duplo sentido do termo: de *interpretar* e de *recortar* para contar – a práxis pedagógica que se fez unitária para alterar a lógica da relação pedagógica entre ensinante e aprendente. O Capítulo 3 trata da invenção da práxis. É um aprofundamento didático daquela que foi a principal estratégia de construção dos dados: a intervenção pedagógica. É o *capítulo* que tem como interlocutor privilegiado o professorado da educação básica.

Na segunda parte, exponho as cenas dos processos pedagógicos que alterei em regime de co-operação com o alunado de uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental, assim como os produtos *desenvolvidos*, as reflexões e uma parcela dos significados das práticas de planejamento do ensino, de ensino-aprendizagem e avaliação do ensino-aprendizagem. No Capítulo 4, apresento as cenas do planejamento que serviu para muitas aprendizagens – a minha inclusive. No Capítulo 5, apresento as cenas do ensino, que integrou tanto o planejamento como a avaliação. Aliás, enfrentei este dilema metodológico para compor a tese: ter que contar de forma fragmentada os processos que desfragmentei. A ousadia era quase uma exigência da dupla análise inscrita nos horizontes da pesquisa. Por isso, mais de uma vez, uma mesma atividade foi objeto de descrição e interpretação nos Capítulos 4, 5 e 6. Já no Capítulo 6, apresento as cenas do processo avaliativo, que fiz reflexivo, para apreciação docente e discente das atividades de ensino-aprendizagem, e das próprias ações e operações de avaliação e auto-avaliação, num todo democrático.

Na Conclusão, por fim, apresento as conquistas do projeto e os significados da experiência praxica. Das abstrações produzidas com o novo saber de experiência, redesenho a evolução do modelo unitário; enumero pontos para *outra* pedagogia docente, além de princípios para uma filosofia de trabalho coletivo na escola e para uma (avali)ação transformadora.

INTRODUÇÃO

Numa bela manhã, Pedro abriu o portão do jardim e saiu para o grande e verde prado. No alto de um galho de uma grande árvore, sentou-se um passarinho que era seu amigo. Ao vê-lo, o pequeno pássaro suspirou alegremente:

– Como está tão tranqüilo e silencioso!

Dos arbustos, surgiu um pato. Ele estava muito feliz, pois, como Pedro deixara o portão do jardim aberto, decidira nadar no lago que havia naquele prado.

Na Introdução, situo a ciência entre a arte e a filosofia. Trabalhos acadêmicos, às vezes, são mais arte do que ciência, senão apenas arte. Em minha dissertação, previ ferramentas teóricas para reinventar as práticas escolares. Mas não estive solitário na produção do paradigma do qual emergiu a avaliação alternativa. Apoiei-me na minha experiência como docente e na troca de idéias com outros educadores. Assim, fiz da tese: *filosofia*, porque tratou de compreender os significados da alteridade das práticas afeitas à sala de aula; *ciência*, porque, acatando os estatutos, tratou de ser precisa, objetiva, coerente, e ter validade e aplicabilidade; *arte*, porque fez da aplicação o caminho da transformação ao teorizar sobre a dinâmica das relações alteradas no âmbito de uma turma do Ensino Fundamental. Para reinventar a realidade, ative-me em preocupações apontadas como fracassos da teoria curricular crítica. Porque embutidos nas críticas estão as soluções para o problema, dentre os fracassos, inverti uma na base das aspirações do projeto: que os professores são intelectuais engajados na sala de aula e no movimento de alteridade social. Dele, o norteador foi a vivência da avaliação que incorporou a reflexão na regulação da aprendizagem. Não basta mudar as regras do sistema de avaliação para mudar a escola. Por isso, a tese que defendo é: para superar a prática avaliativa convencional é preciso alterar a prática pedagógica inteira; todas, ao mesmo tempo. A lacuna que encontrei é tal que não há modelos que incorporem as críticas, as denúncias, as sugestões. E são raras as experiências que as conjuguem em uma prática escolar concreta. As razões para a ausência de um tratamento pedagógico não alinhado aos anseios docentes e discentes e aos avanços teóricos são variadas. A que mais me inquietou é ter o professor como sujeito do processo, enquanto o aluno se acha reduzido à condição de objeto. Produtor de *teorias privadas*, quero torná-las *públicas*. A metodologia significou reinventar procedimentos com os quais os sujeitos da pesquisa passaram de informantes a colaboradores. Significou, talvez sacudir, talvez recriar, o campo em matéria de avaliação da aprendizagem. Meu trabalho é tributário da pesquisa educacional e das crises das práticas sociais contemporâneas. Uma das inovações foi o exercício de desfragmentação das práticas pedagógicas. Paulo Freire, Donald Schön, Cipriano Luckesi e Celso Vasconcellos tiveram um papel forte na gênese desta idéia. Distingo o meu estudo de outros pelo modo como articulei aportes teóricos, “achados” de pesquisas e recursos metodológicos. Não fechei todas as questões que suscitei. Mais do que apresentar uma obra pronta, quero-a que contribua à construção de conhecimentos úteis à educação com qualidade social. É preciso o efeito simbólico para que uma experiência que beneficia somente poucas pessoas sirva de exemplo. Por essa razão, a tese quer ir além dos seus significados e abstrações. Quer penetrar pelo cotidiano escolar e contribuir na transformação das práticas curriculares de planejar, ensinar e avaliar.

1 A CIÊNCIA ENTRE A ARTE E A FILOSOFIA

No encontro do Seminário sobre Currículo e Ensino ocorrido em 14 de novembro de 2000, ao término do meu primeiro ano de doutorado, o professor Luiz Botelho, titular dessa disciplina, indagou às pessoas presentes, mestrandos e doutorandos, se o que fazíamos com o nosso projeto de pesquisa era ciência ou era arte. *Grosso modo*, respondemos que era ciência – e também arte. Para umas, era mais arte do que ciência; por ventura, apenas arte mesmo, para as mais autocríticas – fatos mencionados menos por orgulho e mais por incerteza do valor epistemológico do trabalho proposto. A propósito da indagação, que nunca mais saiu de minha cabeça, até para tranquilizar-me em relação ao desafio que projetara, um ano mais tarde, lendo *A História da Filosofia*, de Will Durant, deparei-me com uma “pérola”. Um trecho da parte sobre os terrenos em que a ciência e a filosofia assentam suas buscas pelo conhecimento, que reproduzo abaixo, acomodou as minhas piores angústias epistemológicas.

Toda ciência começa como filosofia e acaba como arte; surge na hipótese e flui para a realização. Filosofia é uma interpretação hipotética do desconhecido (...) ou do conhecido de forma inexata (...); é a trincheira adiantada no cerco à Verdade. Ciência é o território capturado; e por trás dele ficam as regiões seguras nas quais o conhecimento e a arte constroem o nosso mundo imperfeito e maravilhoso (DURANT, 2000, p. 26).

No livro, essa citação sucede uma provável interlocução de um provável leitor – que Durant chama de *indelicado* – por informar-lhe que “a filosofia é tão inútil quanto o xadrez, tão obscura quanto a ignorância e tão estagnante quanto a satisfação” (*id.*, *ibidem.*). Isso porque a ciência parece estar sempre avançando, enquanto a filosofia parece estar sempre perdendo terreno. No entanto, tudo é “ilusão de óptica”, assegura o autor. Deve-se ao fato que a filosofia aceita a perigosa e árdua tarefa de lidar com problemas ainda não abertos aos métodos científicos, tais como: o bem e o mal; a beleza e a feiúra; a vida e a morte; a ordem e a liberdade. E, quando um campo de investigação gera conhecimento suscetível de uma formulação precisa, é logo adjetivado como *científico*.

Sem me alongar na discussão que o autor faz ao contrapor a linguagem, os meios e os fins da Filosofia e da Ciência, friso que foi o gozo pela experiência estética que me suscitou escrever esses primeiros parágrafos da Introdução em torno do recorte da obra de Will Durant. Queria-os com um pouco de arte no cabeçalho das formulações que atendem ao código acadêmico. E antes de prosseguir segundo os ditames do código acadêmico, previno que a arte, em particular, a poesia, se não mesmo a prosa, comporão mais trechos das páginas desta

tese. Não para amenizar a objetividade do discurso científico, mas para evitar as armadilhas do que ele pode ter de objetivismo, se deixamos de lado a subjetividade de nossas escolhas, preferências, idiosincrasias...

Desde a defesa do projeto para ingresso no mestrado, em outubro de 1997, era minha ambição a construção de uma modalidade alternativa de avaliação. Para esse fim, a conclusão da dissertação me provou que precisava de outras ferramentas teóricas à elaboração de caminhos possíveis à reinvenção das práticas escolares, em especial, da avaliação *para a* aprendizagem, foco do meu interesse. Dentre estas ferramentas, a psicologia histórico-cultural me parecia ser a liga apropriada para acionar uma proposta de intervenção, no âmbito da minha sala de aula.

Bem cedo, portanto, optara em ser pesquisador e, ao mesmo tempo, professor, em algo que combinasse filosofia, ciência e arte. Reconheço que o mundo precisa de doutores. Reconheço, talvez até mais do que competentes acadêmicos, ele precisa de sábios, artistas, amantes. Sábios, porque precisa pessoas que descubram o prazer de buscar a cada dia a compreensão das coisas, nunca explicadas em definitivo; artistas, porque devem ser elaborados artefatos conceituais e concretos que objetivem melhorar as condições materiais e espirituais da humanidade; amantes, porque a vida somente terá sentido positivo se um amar o outro incondicionalmente, e amar primeiro, e amar muito. A amar o outro tão bem como é preciso aprender a amar a ciência, a filosofia, a sabedoria...

Embora minha pretensão pareça uma atividade hercúlea para um só indivíduo, sinto que nunca estive solitário aquando da produção das bases de um paradigma pedagógico, do qual deve emergir a avaliação alternativa ao “modelo” convencional. Como dissera Isaac Newton, físico inglês que foi endeusado em vida pelo valor científico e filosófico de sua obra, eu também me apoiei em ombros de gigantes para olhar um pouco mais longe do que a literatura e a prática cotidiana me apresentaram, no percurso que resultou no reinvento das práticas, que é o que conto nesta tese. Apoiei-me na minha experiência como docente – *na década de 1990, descobri-me professor reflexivo!* Também na troca de experiências com educadores com quem me relacionei em vinte anos de um magistério apaixonado pela causa de uma educação pública com qualidade social.

Esta é uma obra de muitos autores. Meu nome na capa é tanto um detalhe, como uma homenagem aos co-autores de qualquer trabalho acadêmico com viés educacional: pensadores nacionais e estrangeiros dos mais diversos quilates; educadores profissionais que, no Brasil, vivem em verdadeira situação de risco; também alunos e alunas dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior e pós-graduação, gente com quem convivi até o momento.

Assim, esta tese quer ser *filosofia*, porque se empenhou em compreender os significados da avaliação que altera as práticas afeitas à sala de aula como uma interpretação hipotética do desconhecido ou, mais apropriadamente, daquilo que ora torno conhecido ainda em sua forma inexata. Quer ser ciência, porque, acatando os estatutos estabelecidos, tratou de ser precisa, objetiva, coerente, e ter validade, e aplicabilidade. Por fim, quer ser arte, porque fez da aplicabilidade, no espaço *micro* da sala de aula, a vertente capaz de iluminar os caminhos da transformação possível do ato pedagógico ao teorizar sobre o que foi a dinâmica das relações alteradas no cotidiano de uma turma do Ensino Fundamental, na perspectiva da construção social de conhecimento, para educadores e educandos.

Fiz! Sei que não tão bem feito como gostaria, pois são tantas ainda as minhas limitações, assim como várias foram as restrições com que me deparei na execução deste projeto – também *de vida*. Sabendo o que sei, hoje, eu o desenvolveria melhor. Talvez até fizesse diferente algum procedimento. Porém, reconheço que o que exprimo nestas folhas é o melhor de mim vivido numa época que tem forte ainda o cheiro da tinta fresca de um passado tão recente. Sei que ainda não sou “doutor”; sábio, também ainda não. Embora tenha aprendido algumas lições rumo à sabedoria, também não sou filósofo. No entanto, sinto-me um artista! E como tal, para reinventar a realidade, lancei mão de preocupações ignoradas pelos teóricos radicais, apontadas como fracassos da Teoria Crítica, para fundar um cenário para a minha pesquisa de campo.

2 UMA PAISAGEM PARA MUITOS PROBLEMAS DE PESQUISA

2.1 Os ecos em silêncio da Teoria Crítica

Antônio Flávio Moreira (1998), em referência aos trabalhos de Jennifer Gore, de 1993, e Regina Céli Cunha, de 1997, afirma que a Teoria (Curricular) Crítica não conseguiu implementar os seus princípios na prática. As razões são principalmente duas: “a ausência de sugestões para uma prática docente crítica e a utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente são entendidos e operacionalizados pelos professores” (MOREIRA, 1998, p. 13). O autor menciona um trabalho que desenvolveu em 1996, quando investigou como especialistas em currículo percebem os rumos do campo que ajudam a construir. A opinião dominante entre os especialistas era que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente. As discussões realizadas, embora confirmem prestígio ao

campo no meio acadêmico, dificilmente atingem a escola. Logo, não contribuem à sua renovação, como se desejaria e seria de se esperar.

Pensando o ensino como uma arte, conduzo-me para além do pessimismo realista sobre o fracasso da teoria crítica e aproximo-me da visão de educação de Elliot W. Eisner, para quem o progresso da educação não se deve à descoberta de métodos científicos que podem ser aplicados universalmente, mas sim à possibilidade dada aos professores e a outras pessoas ligadas à educação de melhorar a sua capacidade de ver e pensar o que fazem. A prática educacional, como acontece nas escolas, é uma questão complicada e desordenada, cheia de contingências difíceis de prever. O conhecimento na educação, tal como em outras áreas, é a arte da percepção que torna possível a apreciação desta complexidade (EISNER *apud* WOODS, 1995, p. 129).

Henry Giroux e Peter McLaren (1993) denunciam que, incapaz de ir além de uma linguagem de crítica e dominação, a teoria educacional crítica fracassou em explorar e desenvolver preocupações que consideram centrais para uma teoria crítica da escola. Das críticas mais ácidas, pertinentes ou não, é possível antever um lastro de esperança para todo movimento de resistência, que é como caracterizo as minhas intervenções na realidade escolar. Para mim, embutidos nas críticas estão os protótipos de soluções possíveis para o problema devassado. Por trás da crítica radical, antevê-se um lastro de esperança para todo movimento de resistência. Por isso, dentre as preocupações apontadas como os fracassos da Teoria Crítica, cito aquelas que estavam na base das inspirações de meu projeto de doutorado:

- O não desenvolvimento de uma filosofia pública progressista que integre as discussões sobre poder, política e possibilidade acerca do papel que as escolas exerceriam como esferas públicas democráticas. Preocupando-se demais em descrever as realidades das escolas existentes, fracassa em suscitar questões de finalidade e significado com respeito àquilo que as escolas deveriam ser.
- O ignorar de qualquer tentativa para o desenvolvimento de uma teoria ética que forneça um quadro de referência que justifique tanto a própria linguagem quanto legitime as práticas sociais necessárias à defesa de uma visão particular daquilo que as escolas podem se tornar. Ainda que mostre uma indignação moral, esta não se beneficia de uma teoria bem definida de ética e moralidade, impedindo que a teoria crítica avance de uma postura de crítica para uma visão substantiva.
- A indefinição dos papéis que os professores exerceriam como intelectuais engajados tanto na sala de aula como no movimento de alteridade social. Por um lado, somos tratados como funcionários, em vez de agentes autodeterminados da mudança política e pedagógica; por outro, pouco foi feito em relação ao papel que exerceríamos nos problemas de planejamento de medidas políticas e de mudança, como parte de um movimento educacional e sociopolítico mais amplo.

2.2 Um cenário para muitas pesquisas

Em educação, para mudar é preciso arriscar, ferir normas, derrubar barreiras, romper limites seguros, aceitar a penumbra do pouco conhecido. Não é o medo do desconhecido que impede o homem de construir o novo *diferente*, mas, a indecisão. Superá-la é não ter medo do medo de errar. Na invenção, não existe o erro. No que *ainda* não deu certo, o que existe é o conhecimento de mais uma forma de como não fazer (BITTENCOURT, E., 2000).

O aspecto norteador do meu projeto foi a vivência um processo educativo que, abrangendo as funções social e política da avaliação, incorporasse a reflexão para regular a aprendizagem. Assim, espero contribuir para o desmonte do mito da dicotomia entre qualidade e quantidade na avaliação escolar. É importante concretizar estudos que contribuam à produção de conhecimentos que inquietem as crenças e os sistemas de valores, além da consciência e da capacidade de iniciativa transformadora dos educadores. É com essa meta que procuro tornar concreto mais um passo à minha qualificação como professor-pesquisador.

Quero dirigir as minhas reflexões sobre a avaliação escolar à ressignificação das práticas docentes e discentes. Quero um caminho alternativo ao *lobo mau* da escolarização formal, visto que a avaliação é formadora de características pessoais suspeitas, deformantes, negativas que, em vários aspectos, são de superação – e correção – difícil. Por conseguinte, como protagonista nos esforços de transformação social, integrando o que é intelectual com os saberes da prática, assumo o compromisso de conjugar a condição de produtor de *teorias privadas* (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996), como professor do Ensino Fundamental, com a condição de pesquisador, cujo intento resulte na produção de aproximações com uma teoria original. Não basta mudar as regras do sistema de avaliação para mudar a escola. É imprescindível que se proceda a reinvenção das práticas escolares. Para isso, uma intervenção para a mudança não deve desprezar de todo a estrutura existente em nossas escolas. O rompimento deve respeitar certas rotinas já consagradas, após analisar-lhes o valor intrínseco.

Um processo de *intervenção*, seja na escola de 1º grau, 2º grau ou superior, que não saiba partir do que já existe, que procure *romper* com o passado de práticas já consolidadas, que *desorganize* o que já está *organizado*, que desconsidere os *conteúdos* tradicionalmente trabalhados tende rapidamente a falência, pois rompe com o movimento natural da história (FAZENDA, 1995, p. 78-9. Grifos da autora).

O novo jamais é todo inovador. Sempre engloba parte do que existe. Isabel da Cunha não discordaria da advertência de Ivani Fazenda, pelo que se depreende de suas palavras:

Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações vive intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança (CUNHA, 1998, p. 25).

Dado o caráter de desenvolvimento inovador atribuído à pesquisa, ressalvo que ela foi configurada como pesquisa social, em vez de intervenção pedagógico-reflexiva pura, como explicitarei no Capítulo 2. Não que, como pesquisa, não seja o meu trabalho *reflexivo*. Pelo contrário, é reflexivo tanto quanto pedagógico. Foi, aliás, duplamente reflexivo. Fosse apenas pedagógico, por certo que atenderia aos objetivos de fixar no cenário educacional brasileiro uma experiência com ares de teoria privada, passível de reconhecimento público, possível aplicação em algumas situações de ensino. No entanto, tratando-se de um trabalho acadêmico, em nível de pós-graduação, seu fim político, revestido de objetivo geral, foi refletir sobre os significados de uma práxis pedagógica inovadora que se contrapôs à prática vigente, mediante o exercício de um conceito de avaliação que adjectivei de *reflexivo*.

A superação do modelo escolar contemporâneo, em particular, a superação da avaliação usual, pretendo que aconteça tanto por evolução quanto por revolução. Isso porque esse duplo movimento é capaz de tornar os procedimentos, os instrumentos, as reconfigurações e os aportes teóricos, quando submetidos à crítica, e *filtrados*, em meios e expressões para um processo de avaliação *inteiro*. Há, portanto, também um fim prático na minha investigação. Esse é pedagógico e muito caro para mim, professor do ensino básico, licenciado em Ciências e Física. Tal fim é consequência do meu pragmatismo: a decisão de aceitar o desafio de ser duplamente instrumento do próprio trabalho que, em essência, nem é mesmo original e 100% meu, visto que a sua gênese é uma incômoda lacuna existente no cotidiano escolar, denunciada fartamente pela literatura.

Bradam o professorado, o alunado, a família, a escola, as teorias educacionais modernas, de natureza crítica, por uma avaliação alternativa ao modelo posto. Urge uma avaliação efetivamente democrática, construtora de identidades positivas, *pré-ocupada* com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, bem como com a satisfação do profissional docente e a qualidade do processo educativo como um todo – horizonte, largo em expectativas, daqueles que vêm na escola agência social de preparação para a vida...

A lacuna que encontrei no campo de estudo da avaliação é tal que, embora se propale que nas últimas décadas seja significativo o número de publicações e eventos sobre o tema,

afirmo que o fenômeno da avaliação não recebeu ainda o tratamento adequado, no tocante a modelos que incorporem as críticas, as denúncias, as sugestões. Há pouquíssimas experiências que as conjuguem de forma equilibrada em uma prática escolar concreta.

As razões para a ausência de um tratamento pedagógico não alinhado aos anseios docentes e discentes e aos avanços teóricos são variadas. Considero estas as mais significativas para uma revisão que revolucione o quadro pedagógico em nossas escolas: a avaliação é um processo que se *preocupa* com o *produto* resultante do ensino, em lugar de se *pré-ocupar* com o *processo* de aprendizagem; ela foca os conteúdos e configura o que supostamente foi aprendido de forma sintética, ignorando as operações mentais envolvidas na apropriação do conhecimento; é irregular ou mesmo inexistente a prática de auto-avaliação como procedimento para apreciação no curso do ensino-aprendizagem, tanto da ação do professor como da dos alunos; apenas o professor é o sujeito do processo avaliativo, enquanto o aluno é *o outro*, quase reduzido à condição de objeto – deve o professor também ser alvo da avaliação por parte do alunado.

3 EXPECTATIVAS DO ESTUDO E DO PESQUISADOR

Menino, sempre fui introvertido. Acompanhado só de mim, gostava de andar pelo mato para observar as plantas, os diversos artrópodes do reino animal, o chão molhado pela chuva da tarde. Apreciava moldar o mundo em desenhos que deixava na areia. Fosse nas brincadeiras com os poucos amigos de rua e de escola, fosse em casa, com meu irmão e minhas irmãs, sempre gostei de inventar. Crescido, profissional da educação maduro, *reflexivo*, eu continuo gostando de inventar. Com o projeto de doutorado, não foi diferente; mesmo ao escrever a tese, tinha em mente o que escrevera o poeta Manoel Barros (2003): “Tudo o que não invento é falso”.

Na educação, ao integrar o que é intelectual aos saberes da prática, descobri-me produtor de *teorias privadas* (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996), com perspectiva de torná-las *teorias públicas*. Isso resultará tanto da efetivação de novas pesquisas – reflexivas – sobre a ação escolar cotidiana, como da inserção política em questões educacionais. Mas, minhas pesquisas e inserção, devo concretizá-las nas múltiplas relações com o ambiente *micro* de atuação docente – a sala de aula – e expandi-las para além dos muros da escola, alcançando a sociedade, outras escolas, outros professores e professoras e outros pesquisadores e pesquisadoras.

Porque foi criação, a pesquisa se fez realidade na dinâmica entre o ato investigativo e o ato educativo. Exigiu uma flexibilidade da programação de ambos, que se fizeram e foram refeitos com o exercício do papel de pesquisador que ensinava. Levar a contento esse projeto, realizá-lo e aprender a fazê-lo melhor, foi um dos *bons resultados* que esperei concretizar. Para Paulo Freire, na perspectiva libertadora, com a qual me alinhei, pesquisar e educar são ações que se identificam em um permanente e dinâmico movimento. Quem faz pesquisa desse modo, diz Paulo Freire, educa e se educa com os sujeitos da pesquisa (FREIRE, 1984).

Não sei se logrei êxito. Contudo, sei que executar a metodologia da *pesquisa reflexiva de desenvolvimento* significou reinventar procedimentos com os quais os sujeitos dela galgaram um degrau da condição de informante à de colaboradores, como os professores e as professoras da 4ª e da 5ª série, e co-autores, senão cúmplices mesmo, como o alunado da 5ª série, Turma 507, do Núcleo Pedagógico Integrado. Significou, em minha opinião, enriquecer – talvez sacudir; quem sabe, recriar – o campo do saber das pesquisas educacionais, em matéria de avaliação do ensino-aprendizagem. Melhor, *para o ensino-aprendizagem*.

O meu trabalho é tributário de todo um movimento geral da pesquisa educacional e das crises das práticas do tempo atual. Devo, em particular, à Psicologia, à Pedagogia, à Sociologia, à Neurociência. Não esqueço dos trabalhos de outros professores e professoras das escolas em que trabalhei, das revistas de divulgação de experiências pedagógicas, dos contatos com educadores de outros Estados e todo tipo de profissional que me forneceram inspirações para o reinvento de mim mesmo não apenas como educador, mas sobretudo como pessoa humana. Uma das inovações do trabalho, por exemplo, é a aplicação sistemática do conceito de totalidade no exercício de desfragmentação das práticas pedagógicas, permitindo à categoria discente ser efetivamente sujeito do processo educacional. Os pensamentos de Paulo Freire e Donald Schön tiveram um papel forte na gênese desta idéia capital, como também o conceito de avaliação diagnóstica de Cipriano Luckesi e as propostas de Celso de Vasconcellos – que menciono tentado a estender mais a lista de influências.

Minha tese é – e não é – sobre avaliação em processo de mudança. Nem suposto, nem pressuposto, mais apoiada na literatura pertinente à área, teorizações, investigações e orientações técnico-metodológicas, a *tese* que defendo é: para superar a prática avaliativa convencional é preciso alterar a prática pedagógica inteira; todas, ao mesmo tempo – e em tempo real. Nesse sentido, dada a grandiosidade da tarefa que propus como projeto de doutorado, em seu relatório, atingi grande parte das minhas expectativas. Com referência às qualidades política e formal, de Pedro Demo (1999), para a avaliação que chamei de reflexiva, diria que avancei mais na *qualidade política*, isto é, em relação a finalidades e conteúdos da

educação, do que na *qualidade formal*, isto é, em relação a instrumentos e métodos. Nos Capítulos 4, 5 e 6, discorro sobre as minhas vivências como professor de Ciências por todo um ano letivo. Neles, (re)conto, descrevo, justifico, explico, interpreto, explicito, o que fizemos os jovens estudantes da Turma 507 e eu. É a parte com que procuro contemplar a qualidade política do processo pedagógico alterado. Ao final de cada um desses capítulos, discorro sobre os elementos praxiológicos. Apresento-os, ressalto, como um esboço de formalização técnico-metodológica que, em trabalhos futuros, desenvolverão com propriedade a qualidade formal típica da práxis pedagógica unitária.

Reconheço a amplitude das idéias que amealhei para me lançar a píncaros elevados. Sei que produzi pouco de idéias radicalmente novas. Não ousou afirmar que estou prestes a inaugurar um corpo orgânico de concepções apto à revolução da prática pedagógica. Ainda estou longe do fim. Como o ambiciono, deixo-o para vencer por etapas, em novas incursões epistemológicas.

Distingue o meu estudo de outros, o modo como articulei aportes teóricos, “achados” de pesquisas e recursos metodológicos, de modo a construir significados “esperados” e inesperados também. Como obra qualitativa, nem todas as questões suscitadas no curso da experiência foram fechadas. Dentre aquelas que inspiraram a investigação (e a intervenção), quem for vivido nesses campos encontrará algumas intocadas, outras mais ou menos inconclusas. Isso está relacionado à perspectiva de *desenvolvimento* impressa tanto na parte da construção dos dados da pesquisa como para as ações docentes e discentes na lógica pedagógica alterada. Mais do que apresentar uma obra pronta no que prometeu demais, minha *pré-ocupação*, nesta fase de formação acadêmica, é tornar público o relatório da pesquisa, que credito portador de conhecimentos para o avanço de problemas do ato pedagógico que não encontram respostas na teorização existente.

Para recontar a Práxis vivenciada, aceitei o desafio que faz eco à opinião de autores diversos: há tantos tipos de relatórios quanto os destinatários possíveis (LÜDKE, 2001). O meu, por ter natureza acadêmica que aborda práticas escolares de construção inovadora, procurou equilibrar uma quantidade de análises e reflexões teóricas com aspectos descritivos e práticos do problema investigado. Se consegui o equilíbrio, o tempo e a crítica dirão.

Que seja significativa a contribuição dele à construção de novos conhecimentos pedagógicos, úteis àquela educação de qualidade que se quer para todos. *Significativa* porque, ainda que tenha atingido uma fração mínima do professorado e do alunado com quem me relacionei de dezembro de 2001 a agosto de 2002, cada inovação promovida é dotada de uma grande carga simbólica. Para António Nóvoa (1999), em educação, é preciso o efeito

simbólico para que uma experiência que beneficia somente poucas pessoas sirva de exemplo. Por essa razão, desejo que a tese não seja apenas um estudo sobre a alteridade das práticas pedagógicas, que serviu para obtenção de título acadêmico.

Para *inúmeras* aprendizagens, de sujeitos e instituições, desejo que vá além dos significados teóricos e abstrações de toda pesquisa de abordagem qualitativa. Desejo que penetre pelo cotidiano escolar e contribua na transformação das práticas curriculares de planejar, ensinar e avaliar. Lanço no domínio público energias renovadas, quiçá capazes de estender as reflexões suscitadas para outras situações, com fins pragmáticos e epistemológicos. Energias que julgo potencialmente adequadas para provocar ações de caráter inovador na escola.

CAPÍTULO 1

A INVENÇÃO DO PROBLEMA E DA PESQUISA

Quando o passarinho viu o pato, voou da árvore, sentou-se na relva ao seu lado e gabou-se:

– Que tipo de pássaro és tu que não sabe voar?

O pato respondeu perguntando:

– Que tipo de pássaro és tu que não sabe nadar?

E dizendo-lhe isso, mergulhou nas águas do lago. Era assim que eles brigavam entre si. E o pato nadava, enquanto o pássaro voava de um lado para o outro das margens do lago...

No Capítulo 1, abordo os aspectos ligados à invenção do problema de uma pesquisa que interveio na realidade educacional do Ensino Fundamental. Apresentar a tese como filosofia e arte e delimitar as fronteiras da paisagem para muitos outros estudos e, ao se apropriar das preocupações ignoradas pela Teoria Crítica, funda um cenário para a própria pesquisa. Nas últimas décadas é significativo o número de publicações e eventos sobre a avaliação escolar, mas, o processo não recebeu um trato adequado no tocante a modelos que incorporem as críticas, denúncias e sugestões. O chamado à intervenção, assim, teve como fonte essa realidade, um hiato propício a inovações pedagógicas. Dois foram os horizontes aos objetivos do estudo: ressignificar as práticas docentes e discentes e desenvolver uma metodologia para a avaliação em processo, que se chamou de *reflexiva*. Um panorama, completado com análise de 75 livros e 94 teses e dissertações, é delineado para configurar a avaliação educacional como cenário para muitos desenvolvimentos, uma vez que *o lobo mau para os estudantes*, como momento para a melhoria do ensino-aprendizagem, é um processo em crise. O quadro é de estarrecer quem julga que há avanços no campo da prática escolar, haja vista o volume atual de teorias e políticas públicas. Dele, insinua-se a urgência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas originais que aprimorem o caráter formador da avaliação. Há muitas respostas à indagação sobre por que não se consegue mudar a avaliação. A minha é que a avaliação não muda porque a lógica da fragmentação, que rege o trabalho pedagógico, torna estanques os processos educativos, em todos os níveis da ação pedagógica. E a intervenção que idealizei e executei, investiu contra isso. Termino o Capítulo com os novos horizontes à pesquisa educacional brasileira. Para além dos interesses técnico e pragmático, reafirmo um terceiro, o de emancipação, com vista à autonomia dos sujeitos, mas, mediante intervenção, procedimento raro nas investigações acadêmicas. Que, por isso também, vejo-o com um largo potencial para estudos que contemplem os mais sinceros anseios políticos da educação.

1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Da construção do problema da pesquisa, por toda a intervenção para a qual “recebi” novo chamado, até o instante em que redigi este relatório, animaram-me as à ousadia incansável as palavras de Sílvio Gallo, que reproduzo e são parte do meu credo profissional:

Sei que estamos, nós professores, em larga medida com pés e mãos atados pela burocracia escolar. O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros “reprodutores da mesmice” (GALLO, 2001, p. 38).

1.1 O chamado para outra intervenção

No final da década de 1980, Jean Claude Forquin (1995) percebera que, na França, e no mundo, as pesquisas na área educacional demonstravam sinais de esgotamento em relação aos aspectos que olhavam a escola de uma posição distanciada, se não mesmo neutra. Àquele pesquisador que analisava a vida escolar da confortável posição de quem está fora das suas fronteiras, o autor ansiava por trabalhos que perscrutassem o espaço *micro* do mundo escolar, que estudasse a escola do lado de dentro dos seus muros. Era chegada a hora de investigar o que ele chamou de “a caixa preta” da escola – a sala de sala.

De certo modo, isso se concretizou. Pesquisas realizadas no Brasil nas duas últimas décadas evidenciam que a sala de aula é um campo explorado pelo “lado de dentro”. Uma amostra dessas pesquisas é esta relação de teses e dissertações brasileiras que fazem parte de meu arquivo: Josefa Grigoli (1990), sobre a visão de universitários acerca da prática pedagógica na universidade; Maria Iturrieta Leal (1991), sobre o diagnóstico de distúrbios e dificuldades discentes; Maria Mersilda Pinheiro (1995), sobre a emoção e a afetividade no contexto da sala; Milsse Reis (1995), sobre verbalizações docentes durante o ensino em uma classe de 1ª série; Leila Dér (1996), sobre as atitudes de atenção e desatenção em uma classe de 7ª série; Maria Angélica Batista (1997), sobre a convivência e o diálogo em uma classe de 4ª série; Maria Cristina Vilaça (2000), sobre a autonomia em uma classe de 5ª série; Ana Maria Souza (2000), sobre práticas avaliativas em uma classe de 1ª série; Mércia Sacramento (2000), sobre a importância das emoções na convivência professor-aluno; Cândida Alves (2002), sobre indisciplina na sala de aula.

Pelo número e qualidade de pesquisas realizadas no País, pela análise do teor das teses e dissertações sobre avaliação da aprendizagem e demais práticas pedagógicas, já afirmei isso, as investigações sobre a “caixa preta” tal como ela se apresenta para nós são também um campo que demonstra sinais de esgotamento. É preciso reinventá-la. Senão mesmo, como aposto, é preciso inventar um novo artefato que substitua o modelo em uso. Sob o prisma da minha prática como professor do ensino básico que desenvolveu o perfil de professor-pesquisador da prática pedagógica, penso que o pesquisador mais gabaritado para inventar (e investigar) a “nova caixa preta” como campo, hoje ainda, pouco explorado, é o próprio professor que nela atua.

Vejo nele o melhor sujeito para propor, executar, extrair os significados caros à pesquisa e abordagem qualitativa. Antevero, em sua mediação alterada, o gérmen das transformações requeridas pelos críticos do atual modelo escolar. Além, é claro, da injeção de novo ânimo para o debate entre educadores e pesquisadores, com vistas à compreensão e socialização do que foi ressignificado no espaço micro de uma ou algumas poucas salas de aula. Imbuído dessa idéia foi que me lancei ao desafio de fazer de uma sala de aula o cenário para uma pesquisa com o viés intervencionista, com o fito de ressignificar as práticas docentes e discentes. Esse mesmo desafio foi seguido por Neide Bittencourt, na testagem de um instrumento de avaliação formativa no ensino superior, que realizou em colaboração com um professor de Zootecnia...

Proponho que ousemos começar pelo menos por subsídios praticáveis, e assim, quem sabe, poderemos chegar a soluções, modelos originais, reais, com possibilidade de darem certo. Nem que seja apenas para nossa sala de aula, com nossos alunos, ou como ponto de partida para estudos, pesquisas que apontem para novas necessidades na formação de professores, sobretudo do ensino superior (BITTENCOURT, N., 2001a).

E foi bem o que fiz. Conseqüência: o meu problema de pesquisa foi um duplo problema. Precisava ser duplo. Como proposta, foi *resultado natural* da opção pela intervenção pedagógica como parte da metodologia de pesquisa. A opção não foi fortuita. Sequer derivou de arroubos românticos da minha porção professoral. Na verdade, é mais um passo no caminho que trilho desde 1995, à procura de superar a avaliação reduzida à verificação. Que me levou, em 1997, ao esgotamento operacional do conceito de avaliação diagnóstica, de Cipriano Luckesi (1978, 1991, 1995), numa experiência concreta em três turmas de 8ª série (BITTENCOURT, E., 2000).

São quatro os momentos que sintetizam a minha labuta em favor do paradigma alternativo não apenas à avaliação, mas à prática pedagógica na educação básica. O primeiro momento aconteceu entre 1995 e 1996, quando, mediante a apropriação dos pensamentos de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo, Paulo Freire e outros, e sua incorporação no cotidiano da minha sala de aula, superei o autoritarismo da prática avaliativa. O segundo momento, dado em 1997, foi uma intervenção pedagógica com base no conceito de avaliação de Luckesi, cujo projeto se chamou “A nota como expressão da qualidade do processo ensino-aprendizagem” (MIRANDA; BITTENCOURT, 1996), com que enfatizei a função diagnóstica do processo em vez da de classificação, como é usual. O terceiro momento foi a reflexão sobre as causas e os efeitos, os resultados e os significados desta intervenção, apresentada em minha dissertação de mestrado, defendida em fevereiro de 2000. O momento mais atual é o que relato nesta tese.

Deduzido o esgotamento do conceito de avaliação diagnóstica na experiência de 1997, inspirado pelas obras de Vygotsky e sobre o pensamento dele, como o artigo de Ingrid Lunt (1995), mais o conceito de professor reflexivo de Donald Schön (1982, 1987, 2000), desafiei-me com uma nova intervenção. Dela, a base foi o conceito de *avaliação reflexiva*, uma ferramenta metodológica que elaborei para o uso no processo de ressignificação das práticas docentes e discentes. Por que “reflexiva” a avaliação? Trato dessa questão com detalhes no Capítulo 3, mas eu a respondi para mim mesmo, no dia 29 de abril de 2002. Naquela ocasião, conforme o registro do diário de campo, dizia que adotava o adjetivo “reflexivo” tão-somente para distingui-la de outras modalidades bastante conhecidas. E citei: somativa, formativa e diagnóstica, desenvolvidas por Benjamim Bloom, J. Thomas Hastings e George Madaus (1983); diagnóstica, por Cipriano Luckesi (1995); emancipatória, por Ana Maria Saul (1995); dialógica, por José Eustáquio Romão (1998); mediadora, por Jussara Hoffmann (1995b). *Todas* – friso – produzidas no contexto de práticas, das demais práticas fragmentadas que critico, conformadas ao modelo pedagógico vigente. Mas a *avaliação reflexiva* é o que dizem que a avaliação é (ou deveria ser): processo!

No reinvento da prática avaliativa, em 1997, percebi que o diagnóstico dá conta apenas do que o alunado já sabe, do que consegue fazer sozinho. Portanto, a avaliação nessa dimensão é apropriada para uma apreciação do *produto* do ensino-aprendizagem. Daí, no projeto “A Nota como expressão da qualidade”, a ênfase na verificação do aproveitamento escolar, mediante a efetivação das etapas de *discussão dos resultados*, *refazimento* e *reavaliação*, na construção de uma qualidade superior... ao rendimento, à quantidade. No delineamento de novos rumos à avaliação, como expressei na dissertação, detectei um vácuo

que me conduziu para outras inquietações. A avaliação diagnóstica, como executada conceitualmente, não conseguiu fazer uma apreciação do que estava em processo. Ela ainda não era a ferramenta apropriada para avaliar o que estava em *movimento* com o ensino-aprendizagem, uma vez que necessitava recorrer a momentos estanques para avaliar o que fora feito – e apenas o que fora feito. Avaliar o que estava *sendo* feito e o que *ainda não havia* sido feito, então, não era tarefa para aquela modalidade de avaliação. Não da forma como fora desenvolvida, que seguia as “orientações” contidas na obra de referência.

Passei a desejar uma avaliação que apreciasse o que um aluno ou aluna faz com a ajuda ou orientação de outrem, em bases socioafetivas e com o conflito natural de toda relação humana. Passei a querer um ensino-aprendizagem que se concretizasse na *inter-ação* com o outro. Que tanto poderia ser um adulto, no caso, o professor ou a professora, como parceiros diversos, no caso, os colegas de classe. Foi para esse processo que me propus investigar a avaliação que, na dimensão reflexiva, servisse de *analisador* para a alteridade das práticas afeitas à tríade professor-aluno-conhecimento. Uma avaliação que também preenchesse o vazio conceitual da apreciação do ensino-aprendizagem em pleno curso de sua ocorrência, com toda a complexidade possível e (in)imaginável. Foi nesse desafio que inscrevi um projeto de doutoramento com “dois problemas em um”, a abarcar os alguns dos desafios teóricos da prática escolar contemporânea.

1.2 A avaliação reflexiva como analisador *inventado*

Define-se *analisador* como o fato, situação, conceito ou processo que, pela introdução de um elemento novo, como também a sua assimilação, produz uma abertura no conjunto-instituído que quer, ciente ou não disso, transformar. Mas, frisa Francis Imbert (2003), o efeito analisador raramente é desencadeado; surge em ocasiões excepcionais. Mesmo aquelas inovações, das quais se esperaria que facilitassem um desprendimento do *habitus* instituído ou uma percepção menos opaca da situação, esgotam-se na recondução de sentidos e de práticas herdadas.

À inércia das imagens, concepções e representações que circulam no meio pedagógico, pesa-nos um inominável embotamento de nossa capacidade analítica. Fato que anula outra capacidade – a inventividade. Interpreto-o como circunstância gerada pelo velho e fragmentado modelo das práticas escolares, que tem por “princípio” recalcar impulsos de natureza praxica, portanto, criativa, capazes de fomentar rebeliões contra o *statu quo*. Não obstante os discursos de emancipação social, o modelo pedagógico vigente mais domestica o

aprendente do que emancipa o sujeito, que primeiro ele é. Foi dessa visão crítica que “inventei” o processo avaliativo como *analisador* e propus a função reflexiva como o elemento novo de origem intencional.

Como exemplo de analisador *inventado*, a avaliação reflexiva se insere no conjunto-instituído que quer, de forma ciente, transformar. Ela visa bem um fim específico no âmbito de um “programa prático” para muitos anos: a ressignificação das práticas escolares, docentes e discentes, no espaço *ampliado* na sala de aula, no tempo *alterado* da hora-aula. Tal ressignificação foi a parte de uma etapa, *a primeira*, dentre outras que pretendo realizar. Quero, com a avaliação reflexiva, que as mudanças operadas no quadro das inovações e microreformas produzam rupturas no imaginário dos sujeitos que circulam pela escola.

Quero melhor *armar* uma trama de outros valores e novas regras, de modo a assegurar o caráter de construção, de *desenvolvimento* de rotinas, processos e dispositivos, como definido no Capítulo 2, que sejam capazes de corporificar as positivities do tecido pedagógico fragmentado que me propus retotalizar.

Para além de mudanças organizacionais, o analisador *avaliação reflexiva* quer promover novos “arranjos” dos sujeitos escolares, como também dos seus afazeres; quer novas combinações de elementos que, t(r)ocados, produzam efeitos de sentido que trinquem o imaginário em ação nas práticas cotidianas. A avaliação reflexiva foi o *novo* que introduzi no novo, no caso, a prática pedagógica em regime alterado, em via de desfragmentação. Até mesmo para eu estranhar o que fazia, fiz, faço, farei. Num gesto de quem, como testemunha do tempo da história, renega qualquer ato de repetição inconfessada e clandestina em cenário de saberes acabados, práticas pré-moldadas, qualquer aplicação maquínica de uma *totalidade caída do céu*, como escrevera Imbert.

1.3 O meu duplo problema da pesquisa

A avaliação, nas suas formas somativa, formativa e diagnóstica, é um instrumento exclusivo do professor, regido e delegado pelas determinações escolares, e pela história. Por conseguinte, na perspectiva da transformação das práticas avaliativas, não vejo como é possível formar o sujeito crítico, criativo, autônomo, se o papel dele no ensino-aprendizagem não é efetivamente ativo na totalidade do processo. Mas, antes, de assujeitado. Porque dirigido por comandos docentes de qualidade questionável e que, assim, alterna uma atividade pequena com uma passividade muito maior em diferentes momentos dos encontros pedagógicos, que o professorado comparece para “dar suas aulas”.

Como parte de um programa de autoformação anterior à entrada na pós-graduação, para desmontar as incongruências da prática pedagógica convencional sistematizei em cinco pontos o desenho dos problemas teóricos do processo avaliativo: 1) ressignificar os papéis docentes e discentes para superar a avaliação que, reduzida à verificação, alimenta a cultura da nota; 2) aprender a elaborar testes e outros instrumentos de hetero e auto-avaliação, segundo os objetivos do ensino-aprendizagem, e com fins de formação humana; 3) elaborar uma avaliação que desloque a ênfase em testes, notas, médias, etc., para reflexões individuais e coletivas *na ação e sobre a ação* pelos professores e alunos; 4) problematizar as práticas docentes e discentes para inovar o ensino, com vistas a uma educação de qualidade formal e política, em base socioafetiva diferenciada; 5) vivenciar uma avaliação com o princípio inalienável de tomada de decisão a favor da apropriação significativa do conhecimento e do desenvolvimento do educando.

Exceto pelo “aprender a elaborar testes” que não fez parte do programa da pesquisa, porque é uma tecnologia que domino, a descrição e a compreensão – do significado – das soluções para esses problemas têm por meta contribuir para o lançamento das bases de uma nova teorização para a avaliação. *Têm*, porque são soluções ainda em fase de aprimoramento. E avaliação em bases ampliadas. Porque, na perspectiva da totalidade do processo educativo, tenta alinhar os limites de uma teorização para as práticas pedagógicas afeitas à sala de aula, mediante uma diluição das fronteiras dos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação, de modo a atribuir novos sentidos tanto às práticas docentes, como às práticas discentes.

Assim como a luz se comporta como onda eletromagnética, visível aos olhos humanos, e também como pacote de energia sem massa, a partícula fóton; assim como o elétron se comporta como partícula massiva, eletricamente carregada, e também com onda energética, o meu duplo problema pode ser visto como uma transgressão epistêmica à impenetrabilidade, uma das propriedades gerais da matéria. Isso é “consequência” do duplo papel de professor e pesquisador, desempenhado simultaneamente, como planejara. Durante a investigação, enquanto o professor havia de cumprir as obrigações inerentes à docência, ao ensino-aprendizagem, o pesquisador se responsabilizaria pelos registros e análises, com a melhor estranheza possível, dos acontecidos e não-acontecidos em classe, pertinentes às práticas em processo de alteridade, segundo os *horizontes* do meu duplo-problema de pesquisa que, no projeto, anunciei assim:

1. **À ressignificação das práticas escolares:** análise da transformação e dos significados da transformação das práticas docentes e discentes, em particular, o planejamento do ensino e o

ensino-aprendizagem, mediante o processamento da avaliação em bases reflexivas numa turma de 5ª série do Ensino Fundamental.

2. **À avaliação em processo:** desenvolvimento de uma metodologia (processos, técnicas, instrumentos e formas de análise) para a avaliação reflexiva apropriada às ações docente e discente, com a finalidade de apreciar a qualidade do ensino-aprendizagem durante a sua ocorrência.

Para resolvermos problemas que afligem a avaliação (e a educação, em nível mais amplo), devemos ser ousados. Devemos traçar horizontes para construir soluções nunca experimentadas, por isso mesmo mais complexas, e também mais criativas. A ponto de permitir – no sonhar – um desenho novo para o futuro. Por isso, para alterar o processo avaliativo, é preciso retotalizar os processos afeitos ao espaço da sala de aula (tese que defendo), três foram os desdobramentos que deram corpo ao estudo que acionou o conceito de *avaliação reflexiva* como ferramenta à alteridade das práticas pedagógicas. A base da (re)invenção foi a avaliação ocupada com o desenvolvimento sociocognitivo do alunado, enquanto a ênfase estava no ensino-aprendizagem.

1.4 As teses que inspiraram a aventura da tese

Três foram as teses que deram alma à investigação que fez da ação pedagógica a principal ferramenta metodológica, de forma colaborativa com uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental, da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará, em 2001. Três foram as teses cujos resultados e significados se querem inscritos na cultura pedagógica brasileira. Que sejam conhecimentos relevantes para repensar o cotidiano escolar. Conhecimentos sintonizados com interesses de quem fez opção pela escola pública de qualidade para todos. Conhecimentos que querem ser não a pedra fundamental da nova escola, mas um tijolo a mais na reinvenção da sociedade que antevejo mais bem sustentada pelo espírito de solidariedade humana e justiça social. Chamei os desdobramentos de tese *motor*, tese *combustível* e tese *ignição*.

A tese motor

O professorado aplica mais intensamente o conceito de “avaliação tradicional”, nativo da pedagogia do exame, do que qualquer outro com o qual tenha se deparado no curso de sua formação. Thereza Penna Firme (1981) diz que, assim como ensina como foi ensinado, da mesma forma avalia: tal como foi e é avaliado. Para tanto, penso, os anos da escolaridade básica parecem determinantes à internalização do referido conceito de avaliação pela

categoria discente – futuros educadores profissionais. Então, a tese *motor* pode assim ser redigida:

Penso que avaliamos (também) como fomos avaliados.

O professor (também) resiste às mudanças, porque os cursos dos quais participa, seja durante a sua formação, seja depois, quando já em sala de aula, não provocam transformações significativas nas formas como ele aprende ou mesmo nas práticas que efetiva(rá) em classe. Ele vai pouco além de uma motivação (passageira) para a mudança, que parece estar num horizonte próximo. Mas, porque é passageira, a motivação logo se desvanece, derrotada pela desesperança de um quadro educacional desolador: da esfera das políticas públicas à da relação aluno-escola, escola-professor, professor-aluno, aluno-curriculo, etc.

A tese *combustível*

Por que o professorado resiste? Por várias razões. Uma porque o conceito de “avaliação tradicional” foi profundamente enraizado pela prática concreta ao longo da sua escolarização básica, também. Troca de concepções não ocorre da noite para o dia. Se para modificar o ensino é preciso mudar o modo como o professor aprende, como afirmou Alícia Fernandez (1994), para transformar a avaliação, é imprescindível experimentar uma modalidade diferenciada quando o “professor” ainda frequenta os bancos escolares como aluno. Em especial, nos anos da Educação Básica. Logo, pela tese *combustível*:

Para transformar o modo como o professor avalia é preciso propiciar-lhe experiências diferenciadas de avaliação, desde o ponto da partida da sua formação escolar.

No atual estágio da Ciência, em particular os avanços da Física e as inovações tecnológicas quânticas, sei que é contra-senso alterar o passado de qualquer pessoa. Como refazer no presente um acontecimento solidamente fundado? Porque voltar no tempo não é (ainda) possível, é necessário que a tese *combustível* seja *re-escrita*. Talvez deva ser apresentada nestes termos:

Para superar a avaliação tradicional é preciso mudar a forma como os alunos de hoje estão sendo avaliados, afinal, alguns serão professores em futuro bem próximo.

A tese *de ignição*

Segundo a teoria histórico-cultural, a internalização de um conceito, cotidiano ou científico, processa-se por meio das experiências sociais que o indivíduo tem (VYGOTSKY, 1991a, 1991b). No caso do conceito de avaliação, isso ocorre, então, graças às práticas escolares que ele vivencia. Assim, como prática social, a avaliação reduzida à verificação

seria *responsável* pela internalização desse conceito reduzido em cada aluno; em cada professor, um ex-aluno. Portanto, uma prática alternativa que empregue outro conceito de avaliação, de natureza reflexiva (como proponho), diagnóstica (LUCKESI, 1995) ou prognóstica (LUNT, 1995), *deve* provocar a revisão social do conceito e, por extensão, as alterar as futuras práticas avaliativas. Assim, pela tese *de ignição*:

A avaliação é uma função cognitiva superior avançada, internalizada pelo sujeito escolar no âmbito das relações com o conhecimento, mediadas *pedagogicamente*.

Ainda que a avaliação reflexiva seja o conceito para mediar um ensino voltado para a aprendizagem, é preciso ampliar também o conceito de ensino. À renovação conceptual e ao refinamento do conceito alternativo de avaliação que seja produto do processo pedagógico como um todo, o ensino precisa ser redimensionado até a categoria de ensino-avaliação. Acredito que é impensável mudar uma prática, pela via reflexiva, sem não experimentar a fusão de processos fragmentados do trabalho escolar. Na verdade, como resultado da revisão das práticas por essa via, exige-se até mais que isso. Para ser coerente com a modalidade de avaliação colocada em movimento, também o planejamento, como o ensino, deve ser revolucionado. Para ressignificar todas essas práticas, fragmentadas na atual ação docente, deve-se esperar que implique superar as *malignidades* do que é *velho* nas escolas, bem como, com criticidade, manter e, se possível, ou necessário, aprimorar aspectos que o *velho* tem de positivo.

2 O POTENCIAL DE UM CENÁRIO PARA MUITAS PESQUISAS

Por que estudar a avaliação da aprendizagem, e não as políticas públicas de avaliação? – indagou-me Ernandi Mendes, colega de doutorado, em Seminário de Tese, com o Professor Jacques Therrien, no último encontro de março de 2000. Afinal, elas estavam ganhando largos espaços no cenário educacional do País desde a sanção da Lei n.º 9.394 que, em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu novas diretrizes à educação nacional. Já a avaliação escolar, era um tema que amplamente debatido, se não desgastado mesmo. O que poderia eu trazer de novo para o campo do conhecimento? – indagava aquele Amigo para me provocar.

É o conjunto de práticas reinventadas que pretendo passíveis de serem construídas de forma colaborativa, mediante o exercício de um contrato estabelecido em base *autoritativa* –

pela democratização do poder partilhado, que dá voz e vez ao alunado² – entre ensinante e aprendente. Papéis que professor e aluno, aluno e aluno, devem alternar durante a ação pedagógica. Que as teses apresentadas, ora como inspiração de uma jornada epistêmica, mais tarde, com base nos dados e resultados da pesquisa, sejam embriões de outras investigações, tanto para mim, como para qualquer pessoa interessada na revolução das práticas escolares.

2.1 Ora, por que estudar avaliação?

Ora, por quê! Discutir a avaliação, como ensino e currículo, significa discutir o sistema social, o projeto da escola, a formação dos professores, além das políticas educacionais de forma geral. Por isso, concordo com Luiza Cortesão e Maria Arminda Torres, que afirmaram que “a avaliação pedagógica é um tema que está na encruzilhada de todos os aspectos da educação; ela é um ponto crítico do sistema. Daí o facto de se desencadear um sem-número de questões que é urgente debater” (1990, p. 7). Estudar a avaliação, porque as práticas avaliativas servem “de referência aos currículos, às formas de organização do ensino, aos padrões de competência e comportamentos dos alunos e mesmo aos mecanismos formais de avaliação, entre outros; e vice-versa, essas mesmas práticas se preservam por meio das relações cotidianas” (DALBEN, 2003, p. 17).

Não ignoro a necessidade de continuarmos a problematizar o que legou à avaliação escolar um viés legítimo, mas contraditório, capaz de produzir ações segundo os ditames da cartilha política neoliberal. Não ignoro que as atividades avaliativas estão coladas nos fins da educação que almeja preparar nossos jovens para o mercado de trabalho, de forma competente para o fazer, mas alienada para o questionamento das estruturas. Atualmente, mais do que em qualquer outra época, avaliação ocupa uma posição central no cenário político mundial.

Nunca se falou tanto na necessidade e na importância da avaliação, braço visível e invisível das reformas educativas necessárias em face dos ajustes econômicos que caracterizam a sociedade globalizada. Tomada como garantia de qualidade, vende-se hoje a idéia de que quanto mais se avalia, mais se caminha na direção da pós-modernidade (DE SORDI, 2003, p. 65).

² O adjetivo é derivado do neologismo “autoritativismo”. O termo, que *aparece* na obra “Estudos socioculturais da mente”, de James Wertsch, Pablo Del Río e Amelia Alvares.(1998), na minha interpretação, significa o emprego da autoridade competente e comprometida politicamente com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando com vistas à passagem da hetero para a autonomia.

As implantações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), do Exame Nacional de Cursos (ENC), o chamado “Provão”, da Avaliação de Condições de Oferta (ACO) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também a adoção de Ciclos de Formação, progressão continuada e classes de aceleração, não têm posto em xeque a avaliação, ao contrário do que afirma Benigna Villas Boas (2003a). Em minha opinião, essas políticas mais alimentam a inércia ou o torpor docente ante a imperiosa palavra de ordem que, transmutada em necessidade, se empenha em fundar um sistema de avaliação da educação nacional, do que contribuem para renovar a nossa cultura de avaliação que signifique conquistas sociais, tanto para os profissionais dos ensinos básico e superior, como para os cursos e instituições de ensino.

A pauta dessas avaliações do sistema público é determinada, em escala mundial, pelos interesses econômicos das reformas sociais que imprimem ao processo o papel de instrumento controlador da autonomia das instituições educacionais. Em execução, embora isto esteja em seus estatutos, ela parece não levar em conta os interesses – políticos – de uma educação com qualidade social para todos.³

Apesar de conhecer essa problemática, de julgá-la um precioso campo para investidas de natureza acadêmica, a minha decisão de investigar avaliação escolar não seguiria a lógica da crítica radical às determinações sistêmicas. A não ser que descobrisse um filão pouco ou mesmo inexplorado, pouco poderia acrescentar ao que já é público em teses e dissertações, livros e artigos. Mas, o meu caminho tinha outra direção. A minha ambição epistêmica era alimentada por outros interesses. Pretendia desenvolver em meu projeto uma lógica raramente utilizada em trabalhos acadêmicos: a práxis. A práxis é capaz de reinventar o mundo. É apropriada para dizer coisas novas sobre o que existe e o que ela própria cria. A escolha por esse caminho é fruto do intento de um professor que também faz pesquisa, para legitimar uma modalidade de avaliação que implique cismas epistemológicos nas relações cotidianas da escola – do currículo, da hora-aula, da sala de aula, do ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno e, na extensão desses, da avaliação escolar como processo. Quem sabe até chego às políticas públicas!

Para ressignificar o processo avaliativo de forma profunda, portanto, era preciso uma abordagem do total das práticas afeitas à sala de aula, simultaneamente. Refiro-me àquelas

³ O SAEB foi criado em 1990 e sucedeu o Sistema de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau (SAEP), criado em 1988. O PAIUB data de 1993. O ENC, o chamado “Provão”, e a ACO são de 1995. E o ENEM, que também dada de 1995, foi aplicado pela primeira vez em 1998. Sobre as finalidades e estratégias do SAEB, ENC e ENEM, sugiro o artigo “Das avaliações exigidas às avaliações necessárias”, de Ângela Dalben (In: VILLAS BOAS, 2003c).

que estão nas mãos do professor, e que compartilhei com o alunado. Consciente do risco e da grandeza da missão que propus, fui ao encontro de construir respostas plausíveis às inquietações de muitos docentes que Ângela Dalben assim expressou:

Como estabelecer um diálogo franco com o aluno e orientar o trabalho docente com base nas necessidades apresentadas por eles, se o aluno é indisciplinado, não sabe ainda o que quer, se existe um programa a cumprir, um vestibular no horizonte e, além disso, se o aluno só estuda para as provas? Como fica a relação da escola com a família e com o futuro dessas crianças ou desses adolescentes, no que se refere ao conteúdo a ser transmitido? Como trabalhar o conteúdo escolar de maneira interessante para o aluno, se existem aqueles que não conseguem estabelecer vínculos de sentido e significado com os conteúdos preestabelecidos do programa, se suas vivências são restritas e se eles não têm estímulos nos ambientes socioculturais em que vivem? O que fazer com os resultados dessas avaliações? Que ações pedagógicas empreender? [2003, p. 16].

Essas questões, respondi no curso da pesquisa. E, nos Capítulos 3, 4, 5 e 6, apresento os resultados da intervenção que atenderam essas e outras questões.

2.2 Avaliação, um processo em crise

Como procedimento para a compreensão e melhoria do ensino-aprendizagem, a avaliação, *o lobo mau para os estudantes*, é um processo em crise. Inúmeras pesquisas sobre a prática avaliativa mostram isso. Destacarei os resultados da investigação de Silvana Ferreira da Silva (2001), cujos sujeitos foram trinta professores do Ensino Fundamental. O que constatou é de estarrecer quem julga que há avanços no campo da prática escolar, haja vista que o volume da teoria pública sobre a temática, bem como os discursos, do professorado inclusive, de cunho progressista, moderno, crítico. Os professores consultados acreditavam que a avaliação se restringia à prova, um dos instrumentos mais presentes no imaginário docente. Eles não identificavam a diferença entre avaliação processual e avaliação formativa nem percebiam a pertinência dos instrumentos e critérios da avaliação com os conteúdos e objetivos da aprendizagem. As evidências confirmam a tese de Cipriano Luckesi (1991, 1995) de que, na escola brasileira, não se faz avaliação propriamente dita, mas tão somente verificação da aprendizagem.

Mas para que servem as crises? Para otimistas e idealistas como eu, serve para transformar. Do grego *krísis*, o significado etimológico da palavra é “mudança”. E isso exige participação coletiva. Na esfera da educação escolar, entre outros atores, é imprescindível a participação efetiva do professor e do aluno. O meio oferece todos os motivos à mudança, como também aponta para soluções plausíveis. É só estar atento às oportunidades oriundas do contexto *em crise*, afirma Patrícia Vieira (2002). Ao investigar a produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar, ela percebeu que os desafios do cotidiano escolar “oferecem” os motivos para que o professorado construa novos saberes. Para Vieira, isso ocorre quando o professorado se reconhece – e reconhece também os alunos – como sujeito ante o ato pedagógico.

Como educador que pesquisa as práticas de sala de aula, ajo imbuído da crença de que maiores são as chances de rompimento com o modelo pedagógico vigente quando professores e alunos, no ato pedagógico, se apresentarem como sujeitos coletivos, isto é, participando. Se não em igualdade de poder, porque é a relação professor-aluno é assimétrica, mas, de uma forma solidária e colaborativa. No que concerne aos graus de formação, conhecimento e habilidade pedagógica, não há qualquer chance à igualdade entre professores e alunos. Para Barbara Freitag (1994), admiti-la, seria aceitar a versão populista do “bom” professor, do professor “bonzinho”. “A relação professor-aluno parte da desigualdade com a pretensão de reduzir os desníveis, equiparar as competências” (*ibidem*, p. 25). Há um desnível, portanto. E a assimetria da relação é estrutural. No entanto, ela não autoriza o primeiro a adotar posições autoritárias. Sequer impede que ambos estabeleçam um diálogo. Ao contrário, autoridade e competência, boa educação e disponibilidade para o diálogo são os requisitos indispensáveis para que a relação professor-aluno seja bem sucedida, ensina Freitag. Do modo como o opere, o ato pedagógico deixou de ser isolado e direcionado descendentemente para se tornar compartilhado, construído a dezenas de mãos, sem que isso tenha significado para eu abdicar da função social de profissional da educação, de ensinante, orientador, mediador, dentre outros papéis imputados ao professor.

Na mudança, é decisiva a percepção de que existem tarefas que ele pode fazer e que, como todo processo, ela se dá por aproximações sucessivas, e não de uma vez só, verticalizada. Essa compreensão do papel docente na ressignificação da prática avaliativa elimina (ou reduz) a sensação de impotência, eleva o senso de responsabilidade, resgata a dignidade do professor e propicia a construção de uma nova qualidade para o ensino. É absolutamente essencial a participação do professor no processo como sujeito, em vez de objeto ou executor de diretrizes traçadas nos gabinetes (VASCONCELLOS, 1998a).

A capacidade de criticar os números da realidade escolar não implica geração de políticas, práticas e saberes condizentes ao nível da crítica. Segundo Sueli Mazzilli (1989), mesmo a Pedagogia, como instância de produção e transmissão de conhecimento responsável pela orientação dos atos educativos, ainda não produziu teorias que fundamentem o trabalho docente na perspectiva de um projeto histórico de sociedade e dêem sustentação à práxis.

No Brasil, apesar do discurso crítico ser um dos mais avançados do mundo – fato que imputo como efeito ou resposta dos nossos intelectuais aos ditames autoritários do governo militar que dirigiu o País por mais de duas décadas –, as práticas vigentes em nossas escolas ainda se pautam em recursos tecnicistas para estruturação e funcionamento da atividade escolar, como demonstrarei na análise dos livros, teses e dissertações, adiante. Qualquer inovação no atual modo de organizar e fazer escola mais contribuirá para uma transformação conservadora do que para a instalação da crise que leve à alteridade completa das práticas. Por essa via, não conseguiremos quebrar as rotinas instaladas, que matam a curiosidade na sala de aula e são o pano de fundo para a exclusão de uma parcela dos estudantes.

Infelizmente, o que vemos muito, hoje, são professores desanimados, alunos apáticos e desinteressados. Alunos que, se algum dia foram curiosos, criativos e interessados, a própria escola parece ter-se encarregado de destruir estes sentimentos tão necessários para se buscar o conhecimento (BITTENCOURT, N., 2001a).

Por onde começar a mudança? Esperar que a Pedagogia, num momento de iluminação, sintetize a teoria ou as teorias capazes de orientar as novas ações pedagógicas? Não creio que esse seja o melhor caminho. A leitura que faço da realidade apontou-me outro, mais radical do que a espera. A situação exige uma quebra de paradigma. O caminho que proponho é o mesmo trilhado por tantas teorias: a intervenção no mundo concreto; a observação do como se faz para começar a ver e a fazer diferente. Desse modo, pela objetivação das técnicas, construir processos, atividades, informações, tantos ou até mais do que os necessários (julgados suficientes pelos mais vividos), mas com apreço aos princípios da produção do conhecimento científico, é a grande tarefa de quem – também – quer contribuir para a transformação de qualquer prática.

Grande parte dos livros e pesquisas que analisei para escrever as seções “Os contos da literatura sobre avaliação” e “Os contos das dissertações e teses brasileiras” encerra esta idéia comum: que se efetive uma prática que democratize o processo e supere seus aspectos autoritários, classificatórios, sentencivos, excludentes.

Dentre esses aspectos, destacam-se: o professor é quem avalia, determina os instrumentos, sabe o que e quando avaliar, em suma, é o condutor único do processo; o conhecimento discente acerca das aulas ministradas é o objeto a ser avaliado, isto é, medido, quantificado; a avaliação é o processo que, no caso de resultados satisfatórios, expressa o sucesso do professor, mas, no caso de resultados insatisfatórios, o fracasso do aluno em aprender o que foi ensinado.

Se ensinar é um ato essencialmente coletivo, por que a avaliação, que nele está inserida, é concebida sob a ótica exclusiva do professor? Por que seu “destino” é averiguar a retenção dos conteúdos por parte dos alunos, e somente o desempenho desses? Esses questionamentos não têm a finalidade de banalizar determinadas práticas inerentes ao processo. Servem para ilustrar que o modelo vigente de prática avaliativa contribui para atrofiar o processo de aprendizagem. Não basta, portanto, que se conceba a avaliação a partir da ótica do coletivo. É preciso que se desenvolvam ações realmente coletivas, para que todos, indistintamente, possam participar e sintam-se integrantes *do* e *no* processo educativo (VIVEIROS, 2001).

Em vez do discurso, a prática. Proponho a via da ação, isto é, a teoria na prática, como promessa de avanço da crítica sobre o modelo pedagógico vigente em nossas salas de aula. Neste trabalho, mal chego aos esboços de uma nova teorização. Não tenho a pretensão de realizar sozinho o que é melhor como obra conjunta, resultado de muitas discussões e implicações de outras experiências. No máximo, bato à sua janela ao abstrair do cotidiano alterado os elementos teóricos da práxis alternativa que desenvolvi. É a minha contribuição para alimentar o debate capaz de produzir ou estimular fatos pedagógicos condizentes aos discursos progressistas e ideais sociais e históricos, impressos nos livros, teses e dissertações sobre o problema.

A pesquisa de Silvana Ferreira da Silva (2001), por exemplo, sugere que a compreensão e a mudança de prática avaliativa pode ser eficiente na modificação do fazer pedagógico, ou seja, que a apropriação acerca de um corpo teórico e prático sobre a avaliação pode ser a matriz da alteração das demais práticas escolares, no espaço da sala de aula. Na pesquisa, sobre o uso da avaliação formativa como auxílio à aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental, uma vez que os professores envolvidos demonstraram ter adquirido competências para compreender a função da avaliação formativa na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o fazer pedagógico como um todo ganhou em qualidade. Por causa dos estudos que realizou com o grupo, ao final da pesquisa, observou que os professores diferenciavam avaliação processual de avaliação formativa; já construíam instrumentos com critérios definidos na identificação e análise das competências trabalhadas e desenvolvidas

pelo alunado. E, o mais importante, reconheciam a importância da avaliação para interpretar o próprio fazer pedagógico.

Insinua-se, assim, uma urgência para a constituição de práticas originais que aprimorem a compreensão do caráter formador da avaliação. A avaliação formativa é um caminho promissor. Compreender os seus pressupostos e dinâmica é uma tarefa que exige do educador romper com a tradição das práticas avaliativas vigentes. Eu tracei outro caminho para mim. Que situo além da avaliação formativa, por julgá-la mecânica, já que é específica para a avaliação do estudante, ou seja, de apenas uma das aprendizagens em jogo no contexto da sala de aula. Escolhi o caminho da avaliação que chamo de reflexiva, que bem poderia ser caracterizada como avaliação processual. Reconheço essa aproximação. No entanto, apontar semelhanças e diferenças entre uma e outra forma ainda é prematuro no atual estágio do desenvolvimento desse conceito. Seja pela indefinição dos seus contornos como ferramenta teórica, seja por ser um *invento* novo que foi empregado para alterar as práticas pedagógicas, foco maior da minha pesquisa.

Por que um novo conceito de avaliação? Porque, da reconceptualização, é possível alterar as práticas de sala de aula, no todo ou em parte. Pensar em alterações profundas na prática avaliativa necessariamente deve levar a repensar a prática pedagógica, como também nas relações entre professor e aluno e no redimensionamento do ensino-aprendizagem (BERTAGNA, 1997). Também porque um conceito é ferramenta útil para abrir *um caminho*.

E há vários caminhos – e conceitos – possíveis. Os que escolhi, em função da minha história profissional, são dois deles. Há outros, repito. Arlette D’Antola (1981), Léa Depresbiteris (1989), Ana Maria Saul (1995), Jussara Hoffmann (1995a, 1995b, 1998), Edmar Rabelo (1998) e Neide Bittencourt (2001a, 2001b) são propositores de experiências que mostram a viabilidade de transformação das práticas escolares pela via da avaliação, como mostrarei adiante. São trabalhos pontuais. Não explicam por que a avaliação não muda, a despeito de uma crise que dura décadas. Também não era esse o objetivo de seus trabalhos. Todos mostram caminhos de mudanças possíveis, mudanças construídas, que não esperaram respostas definitivas para iniciar a reinvenção do cotidiano escolar.

2.3 A cultura avaliativa da escola brasileira

As pesquisas de Maria Celina Melchior (1999), Mere Abramowicz (1990, 1996), Lucinete Ferreira (2002) e Sandra Zákia Lian Souza (1997) evidenciam o pouco ou nenhum

peso das condições objetivas da escola e do professor na composição de práticas avaliativas diferenciadas.

Celina Melchior investigou o que docentes da 1ª à 5ª série, de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, entendiam por avaliar, também o que, por que, quando avaliar e quem deve avaliar, dentre outras questões. A pesquisadora se ateve apenas à concepção do professorado sobre o processo avaliativo. Mere Abramowicz realizou um estudo com alunos-trabalhadores de uma faculdade particular noturna da cidade de São Paulo. O intento foi captar a percepção desses alunos acerca dos principais procedimentos de avaliação, os momentos, os objetos e os objetivos, o significado, os papéis dos sujeitos, as reações discentes, o uso dos resultados da avaliação, dentre outros aspectos. Também *ouviu* os professores. Já Lucinete Ferreira teve como campo empírico uma escola da rede privada de ensino, confessional. Estudou as concepções subjacentes ao processo de avaliação da aprendizagem manifestadas por professores, alunos da 7ª e 8ª série, técnicos educacionais e também pais de alunos, que as expressaram com base na experiência vivida naquela escola. E Sandra Zákia relata uma pesquisa cujos resultados reforçam os achados das pesquisas de Melchior, Abramowicz e Ferreira. A investigação teve como objetivo principal caracterizar e analisar como era vivenciada a avaliação da aprendizagem, com base nas representações de professores e alunos de duas escolas de 1º Grau, de 5ª a 8ª série, da rede pública estadual da cidade de São Paulo. Os sujeitos foram professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, orientador educacional e assistente de direção.

Essas investigações permitem constatar que a avaliação se constitui num reflexo histórico. São as concepções de mundo, de educação e de ensino dos diversos profissionais que integram a escola que podem gerar práticas avaliativas diferenciadas. A diversidade, quando existe, não é uma característica instituída do sistema escolar. Pertence mesmo à esfera da ação profissional. E quase sempre é uma iniciativa isolada, haja vista que, dentro de uma mesma escola, os professores têm concepções distintas. Entretanto, apesar de diferentes, essas concepções não definem uma prática avaliativa não-convencional. A prática convencional é condicionada pelas prescrições da legislação, tanto quanto pelos rituais cristalizados no cotidiano escolar.

Confirmando certa “cultura avaliativa” da escola brasileira, que se concretiza de modo nada subterrâneo, determinando e direcionando as relações e a práxis escolares, das análises emergem que: o processo pedagógico é todo centrado na classificação do aluno e controlado pela avaliação do rendimento; a avaliação é um meio a serviço da manutenção da ordem e da disciplina, mediante o controle e a adaptação das condutas sociais dos alunos a padrões e

normas estabelecidas no interior da escola; a avaliação reproduz as relações de poder e subordinação presentes na sociedade; a avaliação é uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção e manutenção da hierarquia social (SOUZA, S., 1997).

Desde a substituição dos exames orais pelos testes escritos, em meados do Século XIX (SCHEEFFER, 1970; HAYDT, 2002), quando a atividade avaliativa passou a integrar o processo de ensino, ela não sofreu grandes ou significativas alterações. Exceto aquelas que procuraram aperfeiçoar os instrumentos. Como a primeira aplicação dos testes objetivos pelo mestre-escola inglês George Fischer, por volta de 1860, para os quais adotou uma escala numérica de 1 a 6 para classificar os alunos, segundo o grau de aproveitamento nas matérias escolares. Ou, mais recentemente, as inovações que geraram todo um movimento pedagógico durante a década de 1940, nos Estados Unidos, que ficou conhecido em nosso país como Tecnicismo.

Apesar do empenho de educadores em reverter o procedimento usual, o aperfeiçoamento tecnicista continua; poucas são as invenções de caráter político-progressista. Talvez não sejam as invenções que sejam poucas. Escassa é a literatura sobre elas, como deparei da análise de 75 livros sobre avaliação e 196 teses e dissertações brasileiras sobre avaliação e práticas pedagógicas. De acordo com a análise da literatura que procedi, *grosso modo*, as funções de classificação e seleção se sobrepõem às demais – diagnóstico, reflexão, reformulação ou reorientação do ensino-aprendizagem. E, por isso, embora preencha grande parte do tempo do trabalho pedagógico, a avaliação como ritual é improdutivo, além de não servir como mecanismo para o seu aperfeiçoamento. Serve, a não ser como contra-exemplo. Como ritual, a avaliação tem como fim da educação, não a formação do homem, mas um bom desempenho... nas provas.

O trabalho de Eliana Fabron e Sadao Omote (2002), sobre o significado da avaliação do desempenho escolar para 355 alunos do Ensino Médio, de uma escola estadual paulista, comprova essa realidade. Fabron e Omote revelam que os professores têm uma preferência provas dissertativas, sem consulta, com aviso prévio, mensal e bimestral, às provas objetivas nas mesmas condições. Embora apliquem uma ampla diversidade de instrumentos de avaliação, principalmente trabalhos escritos, individuais e em grupo, a prova permanece como instrumento privilegiado para julgar o rendimento escolar. Portanto, a avaliação se caracteriza ainda como um processo retrógrado, não condizente com as proposições proclamadas de reflexão e valorização dos conhecimentos, muito menos com a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. E isso não é um fato exclusivo das escolas brasileiras. Veja esta nota publicada no Jornal O Liberal, de Belém do Pará, em 6 de janeiro de 2001:

Expulso de casa por notas baixas

Jesús Cueva Minchán, de 8 anos de idade, está desaparecido, depois de ter sido expulso de casa por sua madrasta como castigo por ser reprovado em seus exames escolares, na cidade peruana de Chiclayo. O drama de Jesús Cueva se complicou quando ele fugiu do Juizado de Família. Estudante da terceira série primária, o menor foi abandonado na noite de 31 de dezembro por sua madrasta Maria Céspedes, em um supermercado após recriminá-lo pela reprovação.

A notícia fala por si sobre a cultura avaliativa da qual estamos impregnados!...

Já a pesquisa de Roseli Teixeira e José Diniz (2001), sobre a percepção de estudantes secundaristas de Lisboa, Portugal, sobre o processo de avaliação, também nada mostra de novo em relação ao que sabemos: constatou que a prova escrita é o instrumento mais utilizado na avaliação, embora apenas 25% dos alunos entrevistados julguem-na como a forma mais adequada. Ora, essa nos é uma realidade familiar. Talvez eu nem precisasse mostrar.

Em Portugal, como no Brasil, os alunos consideram que outros instrumentos de avaliação poderiam ser utilizados pelos professores, como provas práticas e trabalhos escritos, reduzindo assim a ênfase nas provas teóricas. Acreditam que os aspectos mais relevantes a serem observados pelos professores no processo avaliativo devem estar voltados para as competências relacionadas à aplicação do conhecimento e à resolução de problemas, em lugar do conhecimento compreendido como assimilação dos conteúdos curriculares. Desse modo, seriam avaliados pelos progressos pessoais em relação aos objetivos do ensino-aprendizagem. Mesmo que 75% considerem que é o conhecimento o aspecto mais relevante para o professor na apreciação do desempenho discente, a nota também tem um papel destaque. Ela é recebida como recompensa pelo trabalho realizado por 100% dos alunos. Àquelas atribuídas às provas escritas, 25% dos alunos entrevistados julgam que elas conferem com o desempenho que tiveram. No entanto, 75% consideram as notas como a forma de comparar uns com os outros.

Uma das justificativas mais alardeadas pelos professores para manter a prova como principal instrumento de avaliação ficou seriamente comprometida por um “achado” da pesquisa de Mere Abramowicz (1990, 1996). Ao indagar sobre como os alunos se sentiam quando tiravam notas boas nas provas, as respostas de que elas serviam para *liberar sentimentos* de alegria, de felicidade e de realização, nessa ordem, suplantaram, em muito, o item “aplicar provas para fazer o alunado estudar mais e melhor”. Esse “estímulo” do professorado, existente somente para o professorado, assim se fez indefensável, de vez.

Como os professores que foram sujeitos dos estudos mencionados apresentavam diferentes concepções do processo, o resultado é o mesmo que pode ser apreciado no

cotidiano de qualquer escola: a coexistência de procedimentos diferenciados, conforme a visão de cada docente, e as condições estrutural, econômica e burocrática que a instituição propicia. Também porque, a despeito da filosofia de educação que toda escola têm nas primeiras páginas de seus regimentos, elas não têm uma proposta de avaliação da qualidade do ensino-aprendizagem sistematizada, com parâmetros comuns para o coletivo docente. O professorado reconhece que é necessária a revisão dos fundamentos e técnicas de avaliação. Dada a sua importância, eis um processo do qual ele não pode fugir. Logo, que precisa ser repensado de modo contínuo. E precisa mesmo, como também toda a lógica que estrutura o funcionamento da escola.

2.4 Avaliação e a lógica escolar fragmentada

Há muitas respostas à indagação sobre por que não se consegue mudar a avaliação. Aprecio sobremaneira a explicação dada por Ana Maria Saul (1999). Afirma que não avançamos porque não temos sido radicais no tratamento do problema, isto é, as inovações em avaliação têm sido muito periféricas. A distância entre as novas perspectivas de avaliação e a prática avaliativa, frisa a autora, ainda é grande. Os docentes até conhecem os princípios das novas modalidades, porém, as práticas continuam convencionais. Por isso, discursos e práticas não se cruzam no mesmo horizonte de ação. Fundi-los, é um caminho complexo – que pressuponho como promissor.

Porque investigou docentes que romperam com o paradigma tradicional de ensino, garante Maria Isabel da Cunha (1998) que há docentes, tanto na sua condição pessoal quanto profissional, dispostos a trilharem os caminhos da insegurança, correrem riscos, exporem-se, movidos por uma insatisfação com o seu trabalho anterior. O traço comum entre eles é a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de modo a promover uma ruptura com as formas dominantes de ensinar e aprender. Incluo-me entre esses insatisfeitos. Por isso, o caminho que propus para mudar a avaliação seguiu a esteira da crítica que faço à prática pedagógica no âmbito da sala de aula.

Dentre outras razões, a avaliação não muda porque a lógica da fragmentação que rege o trabalho pedagógico torna estanques os processos em todos os níveis da ação pedagógica. Herança do modelo fabril que emergiu com o Século XX, a rígida divisão de tarefas impede que qualquer medida de revolução – de políticas públicas bem intencionadas a iniciativas particulares de docentes idealistas ou escolas insatisfeitas – seja bem sucedida, instalada de forma definitiva, com dinâmicas não-convencionais para a sala de aula, por exemplo. Philippe

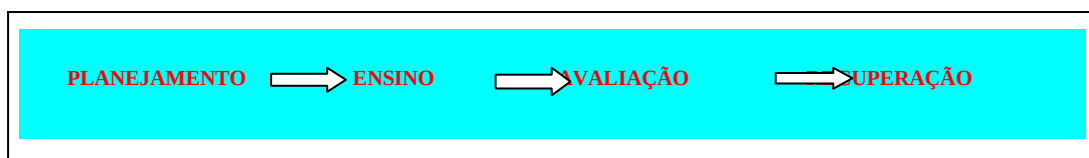
Perrenoud (1999a) explica que as políticas para transformar as práticas de avaliação falham porque os modelos propostos exigem do professor a renúncia do que ele é, faz de boa vontade e crê justo e eficaz.

A escola exerce um controle sobre todos os aspectos da vida estudantil: tempos; espaços; espírito; intelecto; sexualidade; relacionamentos; etc. A organização curricular, com disciplinas estanques, conteúdos, em geral, distantes dos interesses e das necessidades do alunado, contribui para a formação de indivíduos alienados (PAULA, 1991). Em vez de indivíduos críticos, criativos, autônomos, questionadores, como anunciam os projetos escolares. Alonso Santos (1998), que estudou o papel do professorado na construção da resignação discente, identificou certo desequilíbrio nas relações professor-aluno. Afirma que a resignação é uma atitude produzida pela prática pedagógica usual. Logo, a mediação pedagógica como desenvolvida na atualidade pode estruturar no aluno o conformismo. Esse é um problema que, sem dúvida, tem causas complexas. E várias explicações.

Uma, em minha opinião, pode ser imputada ao modo fragmentário das práticas escolares que, em nome da racionalidade técnica, representa um campo naturalmente fértil às práticas pedagógicas ditas “tradicionais”, cujas características são bastante conhecidas. Em meu diário, registrei uma reflexão sobre a desfragmentação que estava em execução, que introduzi com este questionamento-título: Uma proposta construtivista de ensino ou pedagogia para a avaliação?

Minha proposta não tem o viés psicologista que marcou a educação até mais da metade do século XX. Ainda que se declare embalada pela teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, enamore-se por certos conceitos de sua obra e inspire-se neles para o reinvento das práticas discentes e docentes, no âmbito da sala de aula, essa não é uma proposta de cunho construtivista. A matriz da intervenção em jogo é pedagógica. Aproxima-se mais da ergonomia do que da psicologia, ainda que não tenha me aprofundado nos princípios daquele conhecimento. Afinal, o conjunto formado pelas opções teóricas é finito, tem limites e, portanto, será sempre incompleto.

Figura 1 – A lógica fragmentada das práticas pedagógicas.



A atual prática pedagógica tem uma lógica “velha” e multifragmentada. E é linear, seqüencial e autoritária, como mostra a Figura 1. Linear e seqüencial, porque os processos de planejamento, ensino, avaliação, recuperação, transformados em etapas, sucedem um ao outro. Um começa quando o outro termina por completo. Autoritária, porque à concretização desse fragmentado percurso é algo que

compete ao professorado. Nele, dele, o alunado tem papel passivo; ativo somente algumas poucas vezes. Nele, dele, o alunado não é 100% sujeito do ensino-aprendizagem, mas, alguém assujeitado ao ensino, reduzido a processo de aquisição de informações e de formação de *competências*, escolhidas, organizadas e dirigidas pelo professorado.

Se a avaliação é precedida pelo ensino e esse pelo planejamento, por sua vez, os estudos de recuperação, nesta lógica, requer outro planejamento, outro ensino e outra avaliação, o que acaba por resultar em uma superfragmentação das práticas pedagógicas, sem trazer qualquer prazer verdadeiro a docentes e discentes. Os estudos sobre avaliação apontam para um contexto escolar em crise. Crise que se manifesta pela ênfase da educação formal na avaliação reduzida à verificação, em vez de na aprendizagem e desenvolvimento discentes, e pela deterioração do processo recuperativo, que acaba por se constituir na fragmentação da fragmentação da fragmentação...

No atual quadro da ação docente, praticam-se estes absurdos: uma avaliação e uma recuperação deslocadas do ensino e do planejamento do ensino, da relação professor-aluno, da relação aluno-professor-conhecimento. E assim o que temos? Mais uma avaliação *contra a* aprendizagem do que *para a* aprendizagem. Que é necessário recuperar o sentido da avaliação e dos estudos de recuperação, não há quem duvide. Porém, para isso, uma tarefa primeira precisa ser executada. É imprescindível recuperar a totalidade nunca conhecida do processo escolar caso se almeje que ele seja efetivamente educativo na perspectiva de uma nova ordem social (progressista, crítica, emancipatória), mediante a fusão do discurso com a ação, da teoria com a prática, do desejo com o concreto, da utopia com a realidade possível...

Para o exercício de uma avaliação reflexiva, o quadro apropriado que antevio como capaz de ressignificar a ação docente é dotado de um duplo movimento tanto do planejamento como da avaliação em sentido politicamente favorável à aprendizagem e desenvolvimento, não apenas da categoria discente, mas também do professorado. A nova lógica para as práticas docentes e discentes que procura “recuperar” a totalidade nunca alcançada do processo educativo, eu [apresento no Capítulo 3]. (DIÁRIO DE CAMPO. 26 DE JUNHO DE 2001)

Processos estandardizados de planejamento, ensino e avaliação, cuja condução cabe de modo exclusivo ao professorado, não apenas dificultam a mudança do processo avaliativo, como também inibem a curiosidade de aprender do educando. E, também, como efeito perverso, a do próprio docente que, entregue a procedimentos que impedem, dificultam ou domesticam a curiosidade discente, termina por tolher a sua própria. Não há curiosidade que se sustente com a negação da curiosidade do outro, afiança Paulo Freire (1998a). Não há mudança sem curiosidade. Nunca haverá inovação onde a curiosidade é pálida. Onde a totalidade seja apenas um conceito emoldurado nos discursos progressistas. Recuperá-la é crucial para transformar a avaliação, como parte de um processo maior. Qual o caminho? Proponho uma práxis que, estruturada de modo unitário, centra as ações docentes e discentes na aprendizagem por meio de ações de ensino em que a *participação ativa* do aluno é um dos diferenciais em relação às práticas convencionais.

2.5 Algumas pretensões de um professor-pesquisador

Desafio para docentes, administradores, estudantes, pais, sociedade, a avaliação escolar tem lugar de destaque nas pesquisas, políticas públicas e discussões contemporâneas sobre educação. O consenso de que *ela* ou *nela* existe um problema se desmancha quando se indaga qual é mesmo a questão central da avaliação como problema. As respostas indicam diferentes visões. As mais superficiais ficam nos efeitos; as mais conseqüentes tratam de aprofundar as causas. Há queixas específicas para cada segmento citado, como também existem enfoques diferentes entre eles.

Até mesmo há preocupações sobre a avaliação “que não se conhecem” para uma mesma pessoa, de acordo com o papel social do qual fala, como conta Celso Vasconcellos (1998a). É o caso de uma professora que, em diferentes momentos de um encontro de educadores, expôs três preocupações sobre a avaliação. Primeiro, falou como professora, depois como mãe de aluno e, por fim, como estudante universitária. E as falas refletiam três visões distintas de avaliação. O fato ilustra o alto grau de complexidade do problema.

Considerando a avaliação como problemática que não tem *uma*, mas *inúmeras* questões, todas igualmente importantes, nenhuma periférica, julguei apropriado manufaturar uma moldura teórico-prática capaz de abrigar uma realidade escolar alterada, no espaço micro da sala de aula. O fim? Provocar mudanças no processo avaliativo como efeito da revolução das práticas inerentes à tríade professor-aluno-conhecimento. Para isso, adotei a perspectiva de conhecimento como uma produção humana, social e historicamente situada, bem como fruto de inquietações, contradições, desejos e sentimentos. Que não são apenas coletivos, mas também pessoais – *meus* e de quem tenho perto de mim, no contexto em que exerço minhas atividades profissionais. O que pretendo é teorizar sobre a práxis reflexiva, não apenas na avaliação, como pode sugerir o conceito de avaliação reflexiva adotado como instrumento intelectual para emprestar seus serviços à resignificação das práticas pedagógicas, no âmbito da sala de aula. Pretendo torná-la uma ferramenta eficaz para o trabalho escolar, orientando-lhe por uma direção mais propícia a transformações maiores e verdadeiras. “Não em direção à Verdade absoluta, mas em direção a trabalhos precisos e discussões igualmente precisas” (THUILLIER, 1994, p. 187).

Quero desenvolver um método correspondente a uma teoria útil. Quero ser o homem de uma situação determinada. Considerando os avanços teóricos deste tempo atual, quero a fortuna da idéia – da recuperação da totalidade do processo educativo no âmbito dos acontecimentos da sala de aula – que se revele operatória e construtiva. Não importa que,

mais tarde, o conceito de avaliação reflexiva passe por novas metamorfoses. Serão bem-vindas. Assim, garantirão reanimar o debate, incentivar o reinvento e consolidar a alteridade da ressignificação das práticas docentes e discentes, mediante o exercício da avaliação que chamo de reflexiva. Mas por que ressignificar as práticas pedagógicas mediante o exercício de uma modalidade de avaliação? Porque mudar uma fração da escola implica mudar a escola inteira!

Para mudar não bastaria ressignificar a prática avaliativa? Respostas, vejamos nas palavras de eminentes pesquisadores brasileiros. As primeiras são de Benigna Villas Boas: “Não se muda isoladamente a avaliação; muda-se o trabalho pedagógico, do qual a avaliação decorre” (2003b, p. 137). Logo, a intenção política, se sincera, de mudar as práticas avaliativas implica a intenção de mudar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola inteira, inclusive os aspectos burocráticos às práticas de sala de aula, que compreendo como tempo-espço para múltiplas aprendizagens. Para Kester Carrara (2002), o fazer é determinado pela natureza do objeto, ou seja, o ato avaliatório é contextualizado no projeto educativo. Faz sentido. A prática pedagógica não se dá em separado do projeto pedagógico, mas o retrata (LUCKESI, 1995).

A educação retrata um projeto social. Não é possível repensar a avaliação de forma isolada, uma vez que ela reflete concepções de educação, escola e sociedade. Entretanto, repensar a avaliação é caminho possível para trilhar em busca do redirecionamento da totalidade do processo pedagógico, sugere Sandra Souza (1997). Para arrematar o imbricamento da avaliação com as demais práticas pedagógicas, vejamos o que diz Luiz Carlos de Freitas.

Em a “Crítica da organização da organização do trabalho pedagógico e da didática”, Freitas (1995) caracteriza os dois pares dialéticos que organizam o trabalho pedagógico: o par objetivos – avaliação e o par conteúdos – método. O primeiro par modula o segundo e é crucial para compreender e transformar a escola. Os reais objetivos da escola estão inscritos na organização do trabalho pedagógico global, bem como nas práticas avaliativas, que sustentam a própria organização da escola. A avaliação é, portanto, uma forte categoria na organização do trabalho pedagógico, chegando mesmo a norteá-lo. Não à-toa os regimentos escolares dedicam expressivo número de artigos para discriminar o sistema de avaliação, enquanto nada ou quase nada orientem à aprendizagem. Exceto ao discriminar o que o aluno deve evitar fazer para não sofrer sanções, que variam com o grau da falta cometida. O que não deixa de ser uma aprendizagem pelo que há de avesso na educação formal.

Embora possa parecer estranho nos primeiros momentos, o problema com a avaliação não é *da* avaliação. A avaliação em si não é geradora de conflito, percebeu Ilma Machado (1996) ao aprender os fatores determinantes dos conflitos nas vivências de avaliação da aprendizagem em um curso de Pedagogia. Os conflitos são uma consequência da forma e da finalidade com que a avaliação é realizada, visto que ocorre na perspectiva autoritária e excludente, freqüentemente.

O problema da avaliação é problema de todo o sistema de ensino (VASCONCELLOS, 2001). Portanto, não basta mudar a avaliação e esperar que o restante altere por si só, *naturalmente*. Hoje, não precisamos tanto de nova relação de idéias sobre a realidade. Precisamos sim de uma nova relação *com* as idéias e *com* a realidade. Críticas e sugestões, há o bastante para a revolução, a meu ver. Vasconcellos mesmo, em sua pesquisa de doutorado, partiu da constatação de que já há uma elaboração teórica nova sobre avaliação, além de muitas críticas, diagnóstica, formativa, transformadora. “A questão é fazer com que [essa elaboração] se concretize em sala de aula!” (VASCONCELLOS, 1998, p. 15). “Novas idéias abrem possibilidades de mudanças, mas [por si sós] não mudam. O que muda a realidade é a prática” (VASCONCELLOS, 2001, p. 54).

3 OS CONTOS DA LITERATURA SOBRE AVALIAÇÃO

Analisei 75 livros sobre avaliação escolar e assuntos correlatos como erro, fracasso e reprovação, dentre outros, com o objetivo de identificar obras, disponíveis em livrarias e bibliotecas, idéias, sugestões, princípios, orientações, em qualidade e quantidade, para o professor alterar a sua prática avaliativa. Além de buscar em cada obra possíveis elementos para a mudança da avaliação, no espaço *micro* da sala de aula, queria também localizar experiências diferenciadas de avaliação, em qualquer nível de ensino que, executadas no âmbito da sala de aula, subsidiassem a própria intervenção que propus e realizei. Isso era de suma importância, uma vez que o objetivo principal da análise do conteúdo dos livros era identificar modelos de avaliação apresentados de forma conceitual ou desenvolvidos de forma alternativa ao modelo vigente, principalmente em relação ao ensino-aprendizagem.

Mapear experiências inovadoras de avaliação em obras disponíveis ao público docente, era preciso – professor gosta disso. Elas testemunham transformações possíveis, experiências reais, para além da classificação e do autoritarismo que caracterizam as práticas escolares, das quais a avaliação é apenas parcela. Embora aquela que, pelas perversas relações de poder que a marcam, adquiriu foro de *a mais importante como parte da ação escolar*. A avaliação do

ensino-aprendizagem – que é só da aprendizagem – não apenas subjaz nas rotinas administrativas das instituições de ensino, mas estrutura todos os seus ritos pedagógicos, como se depreende das pesquisas e reflexões de Nêda Mattos (1989), Mara De Sordi (1993), Ilma Machado (1996), Regiane Bertagna (1997), Augusto Ratti (2002) e Celso Vasconcellos (1996, 1997, 1998a, 1998b, 2001).

Precisava registrar objetivamente o que, para mim, era empírico: a urgência de pesquisas com intervenção pedagógica para animar o pálido campo da avaliação educacional, no que tange a concepções revolucionárias. Justifico assim a análise que procedi dos livros: para situar a minha tese no que há de lacuna na literatura sobre avaliação escolar. Com ela, lanço e torno público um conceito de avaliação, *novo*, de base reflexiva, criado para ressignificar não apenas a prática avaliativa, mas o ato pedagógico, como um todo, nos limites da sala de aula. Ela e as abstrações que produzir, como efeito de sua aplicação, serão as minhas contribuições para os debates, especialmente, acerca da qualidade das instituições de ensino, redução dos índices de evasão, reprovação e repetência, eliminação da insatisfação discente com a escola, como também do mal-estar docente causado por práticas absoletas e da transformação da avaliação convencional. Nos Anexos, o conjunto dos livros analisados pode ser apreciado no Anexo 01 – Síntese das obras públicas sobre avaliação escolar.

3.1 Busca e seleção das obras públicas

À seleção das obras públicas, que é como me referirei aos livros daqui por diante, “visitei” a Biblioteca da Área de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, e a Biblioteca da Universidade da Amazônia (Unama), em Belém. Ambas completaram o que não tinha em minha biblioteca. A busca foi concretizada pela consulta do termo “avaliação” nos acessos ao catálogo das bibliotecas universitárias. Das Ciências Exatas e Naturais às Ciências Biológicas, das Ciências Médicas às Engenharias, de *software*, inclusive, a listagem de avaliações “disso e daquilo” era extensa; das Ciências Humanas, da Administração à Economia, o número de obras não era menor. Ative-me, é claro, apenas à literatura da área educacional. Na Biblioteca da Unama, onde passei mais tempo, procurei também selecionar obras que, mesmo tratando de outros aspectos, tinham o conteúdo associado à avaliação da aprendizagem, como os estudos sobre a reprovação escolar e os manuais de medidas educacionais.

Talvez a listagem pudesse ser numerosa. Talvez mais completa. Como pretendia, não pude consultar o acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará. No período da busca, a Biblioteca estava em obra para manutenção do prédio e etiquetagem eletrônica dos

livros. Tarefas que se estenderam de meado do primeiro semestre de 2003 até janeiro de 2004, quando, no último dia desse mês, foi reaberta ao público, solenemente, segundo convite enviado por *e-mail*.

3.2 Uma análise das obras públicas sobre avaliação ⁴

Agrupei as obras sobre avaliação em quatro conjuntos. Do desdobramento da indagação inicial, que procurava saber se, na literatura pública, disponível em livrarias e bibliotecas, havia idéias, sugestões, princípios, orientações, em qualidade e quantidade, para o professor alterar a sua prática avaliativa, surgiram estas indagações norteadoras: qual a contribuição de cada obra para um projeto de mudança?; todas têm com o que contribuir? Foram as primeiras questões que formulei à ventura de analisar o *contributo* de cada livro encontrado à causa da transformação do *processo avaliatório* – isso num bom português lusitano.

Por saber da existência de trabalhos acadêmicos que, em um número considerável, tratam dos aspectos epistemológicos da avaliação e apresentam revisão da literatura ou estado da arte sobre a avaliação como objeto de estudo, optei por uma análise do teor dos livros e pesquisas não-convencional. Isso até o ponto em que estiquei meu olhar inquieto, elasticamente. Em relação aos objetivos anunciados, outras questões assumiram ares de critérios mais precisos, refinados, à análise, como: que livros apresentam sugestões para alterar a prática avaliativa?; quais propõem modelo alternativo à avaliação convencional?; quais relatam o desenvolvimento de experiências inovadoras de avaliação da aprendizagem?

Todavia, isso ainda não era suficiente ainda para completar a minha *leitura*. Durante a busca das obras, tomei ciência de obras sem modelos ou intervenções, quanto mais sugestões! Assim, mais uma pergunta perscrutadora se fez: na ausência de sugestões articuladas, que obras poderiam servir como fonte de inspiração para o professor que deseja a mudança? Também notei um número expressivo de manuais de avaliação, isto é, livros que enfatizavam os aspectos instrumentais da avaliação – de programas, de currículo, da aprendizagem, etc. Portanto, cabia mais uma questão à análise, que já iniciei quando ainda identificava os títulos

⁴ Uma primeira análise precisou ser feita para que eu cumprisse os objetivos da segunda, que é que apresento. Pela elaboração das intenções de pesquisa, não imaginei (ou não podia imaginar) que isso seria necessário. Demorei a entender esse processo. Por isso, consumi um tempo considerável entre o momento em que concluí o protocolo com a síntese e os comentários sobre os livros encontrados, que permanece manuscrito, e o dia em que fechei a segunda análise. O trabalho começou nos primeiros dias de outubro de 2003, quando atravessava o final de um estado depressivo que me desanimava o espírito desde as férias de julho. Na época, males físicos me afligiam o corpo. Somatizações, disseram-me. Em parte, tinham razão. Porém, havia algo mais, além do *distress* transformado em problemas. Dr. Cleonardo Silva, meu pneumologista que o diga! Em meados de novembro, escrevi a última

sobre avaliação mais apropriados aos objetivos de entrada: o que significava o número expressivo de obras que privilegiam a dimensão técnica do processo avaliativo?

Da análise, o título de cada conjunto explicita o critério utilizado para agrupar as obras. As perguntas mencionadas foram importantes nessa composição. O primeiro conjunto abarca obras teórico-reflexivas, com ou sem sugestões articuladas para uma avaliação diferenciada; o segundo, obras com sugestões que compõem um modelo que, se efetivado, é capaz de ressignificar a avaliação da aprendizagem; o terceiro, obras com um modelo de avaliação que foi aplicado pelo seu propositor; o quarto, obras que são fontes de inspiração para mudanças.

3.2.1 Obras pedagógicas, com ou sem sugestões

Obras teórico-reflexivas são de natureza pedagógica. Têm teor variado de teorização, críticas, sínteses, revisões, reflexões, além de sugestões diretas ou indiretas ao processo avaliativo. Porém, para efeito desta análise, o teor mais significativo do conteúdo para (in)formação docente é a presença de sugestões, articuladas ou não em torno de propostas de ação, que não constituem nenhuma modalidade diferenciada de avaliação e sequer foram exercitadas por quem as propõem. Assim, das obras teórico-reflexivas para pensar sobre a alteridade da avaliação escolar, compus dois conjuntos. Um, com sugestões sistematizadas; o outro, com sugestões não-sistematizadas, mas “diluídas” ao longo do texto.

Das obras localizadas, classifiquei 15 como teórico-reflexivas. Pela riqueza de abordagens, o gênero abre trilhas tanto a estudos mais pragmáticos acerca da prática escolar, como à erudição dos profissionais que atuam na docência, supervisão escolar, orientação educacional, coordenação pedagógica e gestão. Sua leitura atende mesmo à conscientização e engajamento na causa da educação pública de qualidade, uma vez que alarga horizontes para ações socialmente comprometidas, pela apropriação do conteúdo que trata.

Do primeiro conjunto, apreciei cinco obras de quatro autores: Paulo Barguil; Pedro Demo; Maria Estrela Fernandes; Celso Vasconcellos. Como referência, e deferência, apresento sumariamente as sugestões dadas. Em geral, as sugestões estão nas penúltimas páginas, como na obra que foi a dissertação de mestrado de Paulo Barguil (2000). Também doutorando da Faced - UFC, esse Amigo compôs cinco fundamentos de cunho filosófico para a emergência de uma nova avaliação, sem chegar a detalhes operacionais. Na perspectiva da avaliação pautada na autonomia, na criatividade e na espontaneidade, para gerar práticas

distintas do que tem a escola, o primeiro fundamento diz respeito ao diálogo; o segundo, ao movimento; o terceiro, à curiosidade; o quarto, à diversidade; o quinto diz respeito à dúvida.

Também no final da obra em que polemiza sobre algumas mitologias da avaliação, Pedro Demo (1999), apresenta cinco pontos para uma pedagogia da avaliação: evitar a prova (o que significa usá-la como expediente eventual); avaliar o aluno pelo que ele reconstrói (o que significa compará-lo apenas com ele mesmo); socializar o aluno e cultivar a aprendizagem coletiva interdisciplinar (o que significa que ninguém aprende sozinho e que a escola tem o compromisso da cidadania coletiva, também); pensar de modo elaborado (o que significa argumentar com base, escutar com atenção, contra-argumentar com firmeza e polidez, ler criticamente e refazer os argumentos, não apenas para fazer ciência, mas também para fazer-se cidadão); duas são as funções básicas da avaliação: diagnóstico e prognóstico. A primeira é uma radiografia da realidade, do modo mais preciso possível; o que implica trâmites técnicos e rigor. A segunda, o compromisso de entrar em cena toda vez que o diagnóstico assim requisitar; o que implica compromisso político para garantir a aprendizagem do aluno.

Maria Estrela Fernandes (1996) pauta seus encaminhamentos em Celso Vasconcellos. No entanto, é original ao descrever três condições essenciais à construção de um processo avaliativo de qualidade: a construção de uma dignidade do profissional da educação e o resgate da sua dignidade; a criação de condições favoráveis para o trabalho educativo; o estabelecimento de um plano de qualificação docente continuada. Os subsídios teóricos e as orientações práticas que oferece ao longo da obra são favoráveis à emergência de uma avaliação humana, com qualidade social, voltada à construção da cidadania.

Quem debate e aponta caminhos para a superação da lógica que denuncia, à escola, sala de aula, comunidade e sistema escolar, é Celso Vasconcellos (1998a). Sua obra serve muito bem aos profissionais que buscam orientações para a mudança. À superação da avaliação classificatória e excludente, sugere que a escola redirecione a intencionalidade da avaliação, altere o conteúdo da avaliação, construa novos vínculos pedagógicos e desencadeie alterações na instituição. Quanto ao sistema de educação, sugere a implantação dos ciclos de formação humana como alternativa de organização do ensino e o estímulo à participação do professor no processo de mudança da avaliação, na condição de sujeito.

Vasconcellos (2001) é autor de outra obra rica em sugestões e orientações para o professor e para as escolas transformarem a prática avaliativa. Na perspectiva da prática pedagógica inteira, essas transformações devem atingir as relações epistemológicas em sala de aula, a burocracia escolar, as relações com a comunidade escolar, a avaliação da

aprendizagem e a avaliação da escola. Para tanto, é didático ao discorrer sobre cinco propostas que refletem uma nova concepção de avaliação: alterar a metodologia do trabalho em sala de aula (que está intimamente ligada à concepção de conhecimento como produto histórico-social em permanente estado de incerteza e inacabamento, que se constrói em redes); diminuir a ênfase na avaliação classificatória (em todos os níveis de ensino); redimensionamento do conteúdo da avaliação; postura alterada diante dos resultados da avaliação; trabalho de conscientização da comunidade educativa.

Do segundo conjunto, Hamilton Werneck (2000, 2002a, 2002b), Vasco Moretto (2002), Carlos Rosales (1992) e Charles Hadji (1993) são autores de seis obras que apresentam sugestões não-sistematizadas para alterar o processo avaliativo. Críticas bem formuladas constituem excelentes fontes de inspiração para transformar qualquer prática, o que deve ocorrer em meio a inovações daquela que já é cultura. Críticas têm o germen de soluções para os problemas que ora, criticam. Esse é o mote das quatro obras de natureza teórico-reflexiva que, mesmo sem sugestões articuladas, talvez por isso mesmo, podem inspirar medidas transformadoras da prática avaliativa, como aquelas organizadas por Maria Teresa Esteban (2001a) e Albano Estrela e António Nóvoa (1993) e escritas por Philippe Perrenoud (1999a) e Nimpha Sipavicius (1987).

Mesmo diluídas no texto, pouco trabalho terá qualquer docente em ler Hamilton Werneck (2000, 2002a, 2002b). Em três ensaios, Werneck apresenta sugestões e orientações, sem a preocupação de organizá-las. O primeiro ensaio é constituído de reflexões teóricas e críticas sobre as práticas escolares, principalmente avaliação e cultura avaliativa. Também currículo, motivação, relação professor-aluno, etc. O segundo ensaio, uma crítica bem-humorada aos sistemas de avaliação, contém propostas para que o professor repense sua prática e coloque em ação idéias para uma avaliação diferenciada. Assim, orienta uma ação avaliativa por meio de: perguntas dos alunos, debates dos alunos, síntese verbal dos alunos, sínteses grupais, tarefas sequenciais, como também provas, auto-avaliação, avaliação interna e avaliação do não-cognitivo. Também com humor, o terceiro ensaio brinca com esta “tese”: se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é aquele que mata. Nele, discutem-se vários aspectos da prática pedagógica, em particular, currículo, ensino, avaliação, motivação pessoal (discente e docente) e paradigmas. É prático, com sugestões, orientações para o professor repensar a ação pedagógica, e reflexivo (como um espelho) para promover auto-avaliação e meta-avaliação.

No estilo de Werneck, como quem conversa com o leitor, Vasco Moretto (2002), além de sugestões, não para mudanças na avaliação, mas para a prova, como o título da obra

sugere, tem propostas para alterar o ensino inteiro, na perspectiva construtivista sociointeracionista. Um exemplo é a “inclusão” das competências, além de outros conceitos teóricos “cooptados” pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Eis um manual moderno de como ensinar e avaliar de acordo com as orientações políticas e epistemológicas mais atuais e antiautoritárias!

Com base no princípio de que avaliar é refletir sobre o ensino, Carlos Rosales (1992) objetiva a renovação conceptual da avaliação escolar em três modalidades – da aprendizagem, docente e institucional. Tem toda uma parte de epistemologia da avaliação – para o professor e para o supervisor. Suas orientações têm por finalidades auxiliar o professor a aprender a aprender e aprender a avaliar, uma vez que concebe a avaliação como função característica do professor que consiste, basicamente, em uma atividade de reflexão sobre o ensino.

Da categoria de obras com sugestões não-articuladas, a que avalio como de mais alto grau de dificuldade para um professor (iniciante) que ensaja por mudanças é a de Charles Hadji (1993), sobre *as regras do jogo* da avaliação, das suas intenções aos instrumentos utilizados. Apontada como de cunho filosófico, as questões de ordem prática que ela responde, com base em sólida e precisa formalização teórica é útil à formação política do educador, base de toda transformação. A obra tem um consistente aporte teórico-instrumental acerca da avaliação escolar, que se for executado, mesmo o que é básico pode chegar ao topo das mudanças pretendidas.

A avaliação é uma prática em busca de novos sentidos, escreveram Maria Teresa Esteban (2001a) e demais autores da obra que ela organizou. Os textos não sistematizam sugestões para o professor; estão diluídas sobretudo no último artigo. Tratam da avaliação e suas implicações no fracasso e sucesso escolar; discutem o exame, um problema de história e sociedade; debatem a relação da escola pública com a comunidade e a avaliação, que resgata a avaliação formativa como instrumento de emancipação social. Por sintetizar os conhecimentos de seus autores, é uma obra com pistas para outras, *digamos*, mais epistemológicas e orientadoras. Parece-me pouco significativa para aprendizados favoráveis à mudança. É um “aperitivo” para assimilar no entremeio de leituras mais densas, como a de Philippe Perrenoud (1999a).

De cunho sociológico, político e reflexivo, essa obra de Perrenoud é formada por capítulos que podem ser lidos fora da sequência. A avaliação é analisada como parte de um sistema de ação, isto é, ligada a outras práticas como ensino, aprendizagem e relação professor-aluno-família-conhecimento. Se é complexo o problema da avaliação, isso se deve à diversidade das lógicas em ação e aos antagonismos. Obra de leitura densa também é a que foi

organizada por Albano Estrela e António Nóvoa (1993). Sobre novas perspectivas das avaliações em educação (de currículos, de programas, dos professores e da aprendizagem), ela se situa na área de abrangência da renovação conceptual. Centra-se nos programas, currículos, escolas, sistemas de ensino e políticas educativas, num panorama sobre a avaliação educacional, no qual a avaliação do ensino-aprendizagem é um aspecto pouco abordado. A expansão do cenário teórico e do horizonte de reflexão do professorado sobre a importância da avaliação é a maior contribuição dessas duas obras. Induzem um repensar da avaliação que se faz, para construir-se aquela que se deseja ver como realidade noutras esferas da escola, mediante reformas institucionais e políticas públicas.

Um exame da literatura sobre rendimento escolar, enriquecido de pesquisas e experiências, principalmente brasileiras, sobre a mesma temática, também pode ser fonte de inspiração para a mudança da prática escolar. E quem a fez foi Nimpha Sipavicius (1987), com o objetivo de oferecer para professores, especialistas e diretores uma visão de conjunto dos fatores que afetam o desempenho discente, facilitando, dificultando ou mesmo impedindo-o, para que conheçam, atualizem-se, aprofundem ou melhorem a prática pedagógica. A obra não tem um corpo de sugestões específico. Porém, elas podem ser pinçadas do texto por um profissional, experiente ou não, que anseie por práticas novas, diferentes, coerentes com seus ideais.

3.2.2 Obras paradigmáticas, com modelo

Entre as sete obras com sugestões que “fecham” em torno de um modelo de avaliação apresentado como opção ao convencional, mas que, também, não é posto em jogo por quem o propõe, identifiquei dois conjuntos. São obras paradigmáticas. Um conjunto tem como característica a exposição de um “programa” para ressignificar a verificação do aproveitamento escolar. É o caso das obras de Cipriano Luckesi, Clarilza Prado de Souza e Celso Antunes. O outro apresenta modelos de avaliação com “nome”, “sobrenome” e “filiação”. Teórica, inclusive. Refiro-me a José Eustáquio Romão, e sua *avaliação dialógica*, Jussara Hoffmann, e sua *avaliação mediadora*, Charles Hadji, que “apadrinha” a *avaliação formativa*, e Pedro Demo, e uma avaliação *sob o olhar propedêutico*.

Cipriano Luckesi (1995) é autor de sugestões capazes de ressignificar o que critica: a verificação da aprendizagem. Minha afirmação não é leviana, mas baseada em experiência que desenvolvi em 1997 e que, três anos depois, validei com minha dissertação de mestrado. Ele ensina como aferir o rendimento escolar, sem perder de vista o fim político do processo,

que é estar interessado em que o aluno aprenda e se desenvolva. Orienta o professor, teórica e tecnicamente, para uma metodologia de avaliação que, de caráter *diagnóstico*, mas, uma análise mais acurada, mostra bem as semelhanças com a *avaliação formativa*, sobre a qual trata Hadji (2001), em obra que comento adiante. Para conferir qualidade à verificação, Luckesi propõe a assimilação ativa de certo volume de conhecimentos, demonstrada pelo alcance igual ou superior de um padrão de aproveitamento mínimo em cada instrumento de avaliação, estabelecido de forma prévia. Meu projeto de doutorado nasceu desta obra. Melhor: do que percebi que o conceito de “avaliação diagnóstica” deixava de construir, no que tange à revolução das demais práticas da relação professor-aluno-conhecimento.

No livro que é de leitura sobre avaliação, organizado por Clarilza Prado de Souza (1997a), um artigo dela própria expõe uma proposta que define propósitos e objetos da avaliação e utilização política dos resultados, com o projeto de construir novos significados ao rendimento escolar. Na mesma linha, Celso Antunes (2002) escreveu uma obra que combina epistemologia da avaliação com pressupostos, funções, diretrizes, procedimentos, além de orientações, mais do que sugestões, para o professor pôr em marcha um projeto de mudança da avaliação dos rendimentos individual e em grupo. Contém reflexões e estratégias para ajudá-lo a interpretar dados sobre o rendimento com mais critério e julgar o aproveitamento escolar com mais propriedade. Também orienta a avaliação do desempenho de grupos por meio de jogos operatórios, de modo a diversificar os procedimentos de ensino e avaliação, como também para construir um sentido positivo à competição intelectual, afirma o autor.

Na linha de modelos com “sobrenome” e “filiação”, José Eustáquio Romão (1998) é proponente da concepção que designa como *avaliação dialógica*, o que faz da identificação do objeto da avaliação até a análise dos resultados. Bem delineada operacionalmente, essa avaliação nada mais é do que verificação da aprendizagem. O autor focaliza apenas aferição do rendimento discente na educação básica. E para subsidiar a ação do professor, combina os ideais políticos de Paulo Freire, a dimensão técnica de Benjamin Bloom, as orientações paradigmáticas de Cipriano Luckesi, além de aportes docimológicos, por mim identificados.

A *avaliação mediadora*, uma proposição de Jussara Hoffmann (2001), é outro modelo com “sobrenome” e “filiação” e que tem a sua conceptualização (conceito, característica, aplicação e implicações) refinada como modelo nessa obra. Em comparação com obras da mesma autora, ainda a comentar, é mais “teórica” do que “prática”. Por isso, classifico-a como paradigmática, em vez de praxiológica. Creio que ela serve melhor ao professor que quer mudar do que as demais, nas quais deve buscar exemplos, resultados e significados da avaliação mediadora.

Charles Hadji (2001) não é mentor de modelo nenhum, mas apadrinha um sobejamente discutido. Sob o manto do termo “avaliação formativa”, congregam-se teorizações que, embora designadas pelo mesmo nome, são preconizações tão diversas quanto díspares, visto que vinculadas a vários modelos avaliativos distintos (BONNIOL; VIAL, 2001). Hadji, ao citar Philippe Perrenoud, ressalta ser melhor falar de *observação formativa* em vez de *avaliação formativa*. Sua obra traz elementos que permitem a compreensão dessa modalidade como utopia promissora e um agir à construção de uma aprendizagem assistida pela avaliação. Assim, responde com folga à questão básica que motivou minha análise, isto é, contém elementos para ajudar o professor a superar a avaliação convencional. Mesmo dotada de um raro equilíbrio entre as dimensões teórica e técnica, vejo-a como um autêntico “manual” para fazer formativa a avaliação.

Por fim, obra voltada para a avaliação escolar, que também serve para outros contextos, como a avaliação de programas universitários, cursos de capacitação e atualização permanente, tem como autor Pedro Demo (1996a). Como proposta, destina-se a alterações reconstrutivas que garantam a oportunidade de aprender bem, mediante substituição ao da “aula copiada” pela pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996b, 1997b), num processo que agiliza a *avaliação sob o olhar propedêutico*. Há toda uma parte teórico-prática, espécie de fundamento epistemológico sobre avaliação e mudança em avaliação. Destaco a parte sobre a avaliação no 1º Grau, com filosofia e orientações para avaliar com qualidade formal, critérios de aprendizagem, critérios de julgamento, dentre outras recomendações.

É igual a 22 o número de obras teórico-reflexivas, com sugestões articuladas ou não, em torno de “programa” para alterar o processo ou mesmo um “modelo” de avaliação, apresentadas aqui. Isso perfaz 29,33% daquelas analisadas que, disponíveis ao público docente, atendem à condição de apoio à cultura avaliativa como prática social, da escola como um todo – da aprendizagem, de professores e de cursos. É um valor expressivo. Mas será que ele reflete o que de concreto já se fez em favor de práticas diferenciadas? Vejamos.

Chamo de *praxiológica* a obra com sugestões que se articulam em torno de uma modalidade de avaliação, que é objeto de desenvolvimento por meio de situações concretas, em tempo real, na escola. Em comum com as obras descritas nas duas seções anteriores, além do sentimento de insatisfação com a prática avaliativa convencional, tem a junção teoria-prática e a intervenção pedagógica como princípios norteadores para superação da lógica autoritária e de exclusão social que a governa. Mas, além de discutir (criticar, refletir, teorizar) a avaliação usual, com o fito de estabelecer as bases de uma epistemologia e uma prática alternativa, de forma incondicional, uma obra praxiológica executa um modelo que é

diferenciado, progressista, *construtivista*. Foi o que fizeram Jussara Hoffmann, Arlette D'Antola, Léa Depresbiteris, Edmar Rabelo e Benigna Villas Boas, cujos trabalhos descrevi sinteticamente.

3.2.3 Obras praxiológicas, com intervenção

Em obras *com* modelo que, por meio de intervenção pedagógica, foi *desenvolvido* no espaço da sala de aula, *mais* sugestões para realizar a avaliação diferenciada, Hoffmann é imbatível. Sua avaliação mediadora foi objeto de outras três obras, além daquela já mencionada.

Na primeira, Jussara Hoffmann (1995a) lança as bases para a construção de uma avaliação realmente formativa (*formadora*) e não castradora. A avaliação deve acontecer como uma mediação que favoreça a reorganização do saber; deve significar a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo por meio de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. A autora não conceitua avaliação como mediação, mas a caracteriza como ação que adota os pressupostos piagetianos por meio de situações concretas, que problematiza e teoriza. A avaliação mediadora está pautada: na conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos; na interpretação das opções de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem; na execução de tarefas intermediárias e sucessivas, sem a função de registro periódico por questões burocráticas; no compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando, numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.

Na segunda obra, Hoffmann (1995b) estabelece o campo semântico para a avaliação que mediatiza a (re)construção do conhecimento, da pré-escola à universidade, por meio de atividades de aprendizagem cada vez mais complexas. Funda o princípio fundamental da *sua* avaliação: a ação avaliativa, como mediação, não está no final do processo, mas presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. Descreve também duas experiências desenvolvidas por professores do 2º e do 3º Graus, dois graus mais impermeáveis à discussão da prática tradicional do que o Primeiro. A experiência do Ensino Superior aconteceu num curso de Licenciatura em Matemática, em 1992. Foi um estudo que Hoffmann desenvolveu com a professora, Vera Carneiro, do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No 2º

Grau, a experiência aconteceu numa escola estadual, com os professores de Física, Química, Biologia e Matemática.

Na terceira obra, Hoffmann (1998) amplia o debate iniciado nas anteriores. Relata com mais detalhes a experiência que desenvolveu com a Vera Carneiro. Dentre sugestões, orienta a postura mediadora diante dos testes em educação, ao redefinir a finalidade deles na concepção que elaborou. No caso, adotou os pressupostos da teoria de medidas com referência a critério que julga coerentes e complementares com os estudos na perspectiva mediadora da avaliação. Em vez de execrar, ela “recria” o teste. Humaniza o que parece ser apenas técnica; como se aportes técnicos não fossem ferramentas sob o arbítrio de quem as utiliza. É mais realista do que Pedro Demo (1999). Ele, na pedagogia da avaliação que preconiza, sugere que se evite a prova, porque, como “regra”, resulta em uma nota definitiva e tende a retratar domínios de conteúdo que podem ser obtidos por reprodução mecânica ou cola.

Arlette D’Antola (1981) é autora de um estudo experimental singular. O projeto de que coordenou, e empregou a observação como instrumento de avaliação da aprendizagem discente, estava em sintonia com o texto da Lei n.º 5.692, de 1971, que fixava diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º Graus e apregoava a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como também dos resultados obtidos durante o ensino sobre os da prova final. A intervenção, relatada bimestre a bimestre, do planejamento à avaliação, privilegiou a avaliação dos comportamentos ligados a atitudes, valores, crença, participação, responsabilidade, sociabilidade, em suma, aqueles de ordem afetiva. A observação não foi somente de dados descritíveis; havia também a quantificação. Bem ao gosto da época. O que exigia um tratamento estatístico para análise de parte do que fora observado.

Dentre as intervenções relatadas nas obras que analisei, a mais extensa foi objeto da obra de Léa Depresbiteris (1989). Ela esmiúça uma prática inovadora de avaliação da aprendizagem realizada num contexto específico de formação profissional, que também trilhou caminhos para desenvolver uma postura crítica no alunado. A experiência começou pelo diagnóstico sobre o planejamento do ensino e da avaliação da aprendizagem, que resultou em 26 diretrizes para o trabalho pedagógico, cujo fundamento era a dimensão técnica. O projeto foi desenvolvido entre 1983 e 1986, em 10 escolas de 1º e 2º Graus, de São Paulo, mantidas por uma instituição de formação profissional para a indústria. O relato das ações é técnico, que não apenas era a linha da instituição, como também a tendência pedagógica dominante à época. Pena que não descreve a experiência, que não conta os detalhes das ações!

Edmar Rabelo (1998) é professor de Matemática, autor de várias intervenções pedagógicas. A principal matéria de sua obra é uma pesquisa que iniciou nas séries iniciais, envolveu várias áreas de conhecimento e avançou pelas séries finais do 1º Grau. Relata ainda outras experiências diferenciadas sobre avaliação escolar. Situa-a no nível de Jussara Hoffmann (1995a, 1995b). No entanto, a dele diz mais ao professor da educação básica, porque desenvolve as intervenções no Ensino Fundamental. Não tem “receitas”, orientação, sugestões, mas, do que relata, esmiúça o que, como e por que tratou de ressignificar a verificação com testes intervalares e de culminância.

Na esfera da avaliação formativa, a obra organizada por Benigna Villas Boas (2003c) inclui um artigo, de sua autoria, que conta uma experiência concreta de avaliação. Trata-se de um trabalho em andamento, desde 1999, no Colégio Marista de Brasília. Ali, o conceito de avaliação formativa é o orientador das práticas pedagógicas, do planejamento ao registro dos resultados. O artigo não explicita os passos pedagógicos. Pelo que apresenta da intervenção, percebe-se que foram alteradas a concepção de conhecimento, a relação entre professor, aluno e conhecimento e, sobretudo, as rotinas da prática avaliativa.

O número de obras do gênero praxiológico – sete, 9,33% do total – indicaria um índice de esperança, promissor e verdadeiro, em direção à transformação do quadro geral, caso três delas não fossem obras de uma mesma pessoa: Jussara Hoffmann. Assim, considerando apenas o número de autores, o percentual cai para 6,67%. O que vai parecer pouco para alguns, vi como oportunidade para inscrever um projeto de doutoramento, na perspectiva intervencionista. Uma pretensiosa pesquisa de desenvolvimento epistêmico-pedagógico para o campo pedagógico brasileiro! Vi como possibilidade para avançar nos estudos que querem contribuir para debates, sobre a renovação da cultura de avaliação, que já duram duas décadas. Até com um modelo para as práticas de planejamento, ensino e avaliação, inclusive, para a educação básica.

3.2.4 Obras inspiradoras para mudanças

Dois conjuntos compõem a linha de obras inspiradoras à mudança do processo avaliativo. O primeiro é formado por quatro obras que criaram modelos de avaliação aplicáveis a contextos que não o da aprendizagem; o segundo, por doze estudos empíricos que elegeram a prática avaliativa como problema. Para distingui-los, considere o teor mais forte dentre os três mais evidentes nas obras. Para compor o primeiro conjunto, o “critério” foi a proposição de um modelo avaliativo àquela dimensão da realidade escolar sobre a qual se

debruçam, como nas obras praxiológicas de Ana Maria Saul e Estrela Fernandes e nas paradigmáticas, uma de Teresinha Diniz, a outra de Maria Amélia Goldberg e Clarilza Souza.

Na linha de modelos para contextos que não o da aprendizagem, a tese de Ana Maria Saul (1995) é um clássico em matéria de avaliação – e um *clássico* “é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). O paradigma *avaliação emancipatória*, Saul o aplicou na avaliação de um programa de estudos pós-graduados em supervisão e currículo. Pensada para a avaliação curricular, a conceptualização é inspiradora para quem quer ousar fazer diferente o ensino e a avaliação do ensino-aprendizagem. Certamente o educador desembocará numa avaliação democrática, uma vez que não somente o aluno será avaliado, mas o avaliador também. Situo Estrela Fernandes (2002) no mesmo patamar de Ana Maria Saul. A obra de Estrela enfoca os fundamentos da avaliação institucional, além de orientar a elaboração e execução de um projeto de avaliação do sistema e da escola, na perspectiva humanizadora, reflexiva, construtiva. É um trabalho redigido para professores em formação. Não trata de avaliação da aprendizagem, mas amplia o horizonte teórico-crítico dos profissionais da educação que (in)forma. Já Teresinha Diniz (1982), em obra de natureza técnica, sistematiza *um programa de avaliação* para qualquer nível de ensino – para alunos, professores, pessoal técnico, etc. É um trabalho que orienta professores, administradores e técnicos educacionais na tarefa de avaliar o sistema de ensino-aprendizagem, da fase do planejamento geral do sistema à tomada de posição e comunicação dos resultados. Também técnica, com ênfase na medida educacional e na testagem, a obra de Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado de Souza (1979) traz ensaios que traduzem lições da experiência das autoras como avaliadoras educacionais. É pioneira na divulgação de experiências brasileiras de avaliação, inclusive de um modelo de avaliação curricular para o 1º Grau e avaliação no contexto de desenvolvimento de materiais instrucionais e de elaboração de testes de um programa de recuperação. A metodologia do plano de avaliação curricular abarca as decisões do planejamento, definição dos problemas e fases dos procedimentos de avaliação. E lembra os escritos de Teresinha Diniz.

Como inspirador de medidas para inovar a pedagogia escolar, o segundo grupo é formado por estudos que elegeram a prática escolar como problema de investigação. No que proponho, a avaliação da aprendizagem, ou temas relacionados, é o objeto em destaque. Estudos empíricos têm a propriedade de sensibilizar para o quadro que retratam; têm a capacidade de despertar o senso de indignação; mostram que há soluções para as mais diversas dificuldades, que hão de ser parte de projetos coletivos. Por isso, avalio as pesquisas

convertidas em obras públicas como potencialmente úteis à revolução educacional. Essa mesma objeto de futuras investigações!

Os estudos de Maria Helena Patto, Vitor Paro, Maria Teresa Esteban, Adriana Lima, Menga Lüdke e Zélia Mediano, Clarilza Souza, Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro, Lucinete Ferreira, Zacarias Gama, Mere Abramowicz, Celso Vasconcellos e, por fim, Hélia Raphael e Kester Carrara, são exemplos de obras que classifico como interpretativas. Não posso seguir na análise das obras pública sem oferecer um panorama sobre essas pesquisas.

Como uma paisagem que passa pela janela de um ônibus na estrada, inicio o panorama apresentando as obras que elegeram o insucesso na escola como problema de pesquisa. A primeira é tese de livre docência de Maria Helena Patto (1999), um estudo sobre o fracasso escolar, processo psicossocial complexo responsável pela exclusão das camadas populares na escola pública de 1º Grau. Sobre a temática é uma das mais consistentes investigações conduzidas no País. O texto é denso, vigoroso, provocante. Vitor Paro (2001), por sua vez, vê na reprovação escolar uma renúncia à educação. Sua pesquisa revela que os determinantes da reprovação são complexos, múltiplos e abrangem dimensões sociais, culturais, psicológicas, institucionais e didático-pedagógicas. O que equivale dizer: todos temos culpa – Estado, sociedade, educadores, administradores, etc. Ao denunciar o apego docente à reprovação, Paro desmonta os discursos de uma prática voltada para o sucesso “que só depende do aluno”. Numa reflexão sobre a avaliação e o fracasso escolar, ao indagar o que sabe quem erra, Maria Teresa Esteban (2001c) relata a pesquisa que desenvolveu com professoras de alfabetização de classes populares. O objetivo do estudo foi encontrar novas pistas para tecer o complexo entramado que relacionasse fracasso (ou sucesso) escolar, avaliação e formação docente. Leva qualquer professor interessado a compreender como a avaliação pode se constituir em instrumento de exclusão, tanto quanto de inclusão social, aspecto abordado também por Adriana de Oliveira Lima.

Ao investigar uma avaliação que ora atua como mecanismo de julgamento, ora como de construção, Adriana Lima (1996) responde por que estudar a avaliação. Soma provas ao fato da avaliação, na escola brasileira, ser utilizada como instrumento para o exercício do poder, seleção e exclusão, além de fortes indícios de que a pedagogia do exame é um problema fácil de ser equacionar, mas difícil – e demorado – de resolver. Como outros que desnudam a realidade, esse estudo nos faz pensar sobre a avaliação que se faz. Que fazemos em nossas escolas de educação básica e também nos cursos superiores, como mostra o panorama do próximo grupo.

Sobre a realidade da avaliação nos primeiros anos da educação básica, localizei quatro obras. Menga Lüdke e Zélia Mediano (1994) coordenaram uma pesquisa de enfoque sociológico sobre a avaliação na escola de 1º Grau. Acompanharam o processo em três escolas municipais de 1ª a 4ª série. Na coletânea de Clarilza Souza (1997a), o segundo artigo de Sandra Zákia Lian Souza, apresenta os resultados de uma investigação sobre as representações de professores e alunos de 5ª a 8ª série acerca da avaliação da aprendizagem. Ampliando o leque panorâmico sobre a prática avaliativa no Ensino Fundamental, Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro (2000) foram executoras de uma pesquisa sobre como alunos de 5ª a 8ª série vêem a avaliação e como seus professores pensam e praticam essa avaliação. Lucinete Ferreira (2002), por sua vez, retrata o que ocorre na prática da avaliação da aprendizagem de alunos da 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, segundo as concepções dos alunos, pais e professores de uma escola confessional. Sobre a realidade dos últimos anos da educação básica, é exemplar a obra de Zacarias Gama (1997) sobre a avaliação 2º Grau. Ele analisou o processo a que foram submetidos 605 alunos do 1º ano, de uma escola pública. Seu trabalho denuncia mais uma vez práticas autoritárias e castradoras. Ao mesmo tempo, detecta as contradições que podem levar à alteridade! Outra obra exemplar é a de Mere Abramowicz (1996), que relata uma investigação realizada em uma faculdade particular noturna. Ali, ela captou a percepção de alunos-trabalhadores acerca da avaliação da aprendizagem, contextualizando-a no quadro mais amplo da sociedade em que atuam, em uma análise que extrapola a facticidade descritiva.

Celso Vasconcellos (1998b), autor já *apresentado*, na sua tese de doutoramento, tratou de compreender a participação do professorado na mudança da avaliação da aprendizagem, por meio das suas representações e práticas em sala de aula, na escola de Ensino Fundamental e Médio, pública e particular. Ao questionar a realidade do processo de distorção da avaliação da aprendizagem, identificou as distorções que ela tem provocado no ensino, *localizou* o núcleo do problema da avaliação e analisou a participação docente nesse processo.

Para finalizar a análise das pesquisas que, como obras públicas, têm o potencial de fonte inspiradora para mudanças, comentarei a coletânea organizada por Hélia Raphael e Kester Carrara (2002), um autêntico exame da avaliação. Como é afeito às obras que classifiquei como interpretativas, há relatos de pesquisas em maior número do que textos teórico-reflexivos. O artigo de Rita Araújo e Sadao Omote, por exemplo, mostra como as notas obtidas pelos alunos de diferentes disciplinas podem variar em virtude da série escolar, sexo dos estudantes e preferência pela matéria; Eliana Fabron e Sadao Omote apresentam o significado da avaliação do desempenho escolar segundo o alunado; Sadao Omote e Miguel

Chacon estudaram como variáveis estranhas ao desempenho demonstrado por alunos influenciam a atribuição de notas em redações; Alda Marin, Cláudia Guilherme, Josely de Oliveira, Maria Cristina Zancul e Maria Iolanda Monteiro discutem resultados de pesquisas sobre a representação e, conseqüentemente, a prática avaliativa de professores da rede pública – avaliação como processo classificatório, a prática da quantificação, os aspectos normativos; já Rosaly Garita analisou instrumentos formais e informais de avaliação, de modo a expor a teia de relações que influem sobre os procedimentos dos professores que, muitas vezes, são contraditórios por conta dos conflitos teórico-práticos.

Em todos os campos empíricos visitados pelas pesquisas que apreciei nas obras públicas, as conclusões sobre a realidade da avaliação nas instituições de ensino são similares nos três níveis da educação brasileira. O que é preocupante, mas também um excelente campo à proposição de experiências diferenciadas no vácuo do que não existe, nas falhas do que é cotidiano!

Essa constatação, na verdade, mais uma chamada, demonstra a dimensão hercúlea da *multitarefa* de inovação das práticas pedagógicas, em qualquer nível de escolaridade. No entanto, creio que um passo positivo à transformação é dado quando nos apropriamos dos resultados dessas e outras investigações. Ao tornarem-se públicas, mesmo que não sistematizem orientações para o professor fazer ou aprender a fazer diferente, elas tem certo “programa” embutido na análise dos problemas estudados, com certeza. Às vezes, é só preciso atentar para o que fica à sombra dos “achados” para encontrar inspiração ou ter ou *insights* que iniciam o processo.

No caso da avaliação, resultados de pesquisas interessam porque permitem compreender como esse processo se constitui tanto instrumento de exclusão, como de inclusão social. Nesse sentido, obras interpretativas são políticas. Como também são pedagógicas. *Servem* à docência que quer mudar a própria prática. Dados de uma realidade que conhece como ninguém, análises dos resultados e significados atribuídos pelos sujeitos levam o professorado a refletir sobre o processo. Tanto o que foi tema da pesquisa que leu, como aquele que ele próprio realiza.

Dessa que é a terceira linha de obras inspiradoras de mudanças, as obras que analisei contribuem à emergência de um movimento favorável por duas vias: pelos resultados que explicitam o que ocorre quando se verifica o que foi ensinado em vez de avaliar-se a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, como também pelas sugestões que apresentam nas considerações finais, de natureza teórica e técnico-metodológica para a avaliação e, por vezes, para o *layout* da prática pedagógica inteira. São ainda um filão para o mercado

editorial. Perfazem 26,67% das obras que localizei e analisei. Certamente, o percentual é maior. Devo lembrar que outras, originalmente pesquisas, foram alocadas em outros conjuntos da análise. É o caso dos estudos de Vianna (2000), Barguil (2000), Arlette D'Antola (1981), Léa Depresbiteris (1989), dentre outros. E aumentaria mais ainda se somasse àquelas obras que não entraram nessa análise dos 75 livros que localizei. E que encerro com mais algumas leituras sobre os contos da literatura sobre avaliação relativa à coisa pedagógica.

3.3 Outras leituras sobre os contos da literatura

Encerro a análise das obras públicas com passagens daquelas que focam a dimensão técnica do processo avaliativo. Comentarei os três conjuntos que encontrei. O primeiro é formado por obras voltadas à formação do avaliador profissional, mais do que à formação docente. São livros técnicos, *manuals* sobre o processo de medida em Educação, com forte respaldo da Estatística. O enfoque psicométrico prevalece nos mais antigos; já o educométrico é típico nos mais recentes. O professorado e estudantes da graduação e da pós-graduação são apontados como público-alvo.

Têm títulos pertencentes a esse conjunto os seguintes autores: James Bradfield e H. Stewart Moredock (1963); William Popham (1977); Peter Airasian, Richard Wolf e Emil Haller (1977); Norman Gronlund (1979); Vathsala Stone (1980); Richard Lindemann (1987), *referência obrigatória de bons livros sobre o tema*; além de Heraldo Vianna (1989), o único brasileiro nesse time de autores cujas obras interessariam mais ao avaliador externo do que ao educador profissional.

O segundo, e o mais numeroso, conjunto sobre a dimensão técnica da avaliação discrimina, sobretudo, a elaboração de testes e itens de teste. Como avaliar o ensino-aprendizagem é outro tema recorrente. O objetivo é sempre a excelência do processo de verificação da aprendizagem. Dos 75 livros que analisei, inclusive o de Richard Lindemann, de enfoque educométrico, doze são dedicados exclusivamente à testagem, isto é, à elaboração de testes e itens de teste, ou dedicam-lhe um número considerável de suas páginas. O percentual de 16% é um forte indicador de quão é ainda presente a herança do movimento tecnicista no pensamento pedagógico brasileiro. Dessas obras, oito são de autores nacionais. O que perfaz 10,67% das obras analisadas. Compõem o segundo conjunto os trabalhos de: Octavio Martins, Ruth Scheeffer, Maria Helena Novaes, Riva Bauzer, Kilda Monteiro e Elisa Dias Velloso (1970), uma coletânea sem um organizador específico; Ceres Santos da Silva

(1992); Benjamin Bloom, J. Thomas Hastings e George Madaus (1983), outro clássico, reúne as técnicas de elaboração de testes para as avaliações somativa e formativa; Norman Gronlund (1974); Heraldo Vianna (1976); António Ribeiro e Lucie Ribeiro (1990); Ethel Medeiros (1983); Ilza Sant'Anna (1999); Vasco Moretto (2002); Maria Celina Melchior (1999) e Regina Haydt (2002). Os quatros últimos, com uma linguagem mais atual, trazem orientações sobre outras técnicas para a avaliação escolar, e o de Melchior ainda mescla achados de pesquisa sobre como a avaliação é concebida pelo professorado com considerações sobre como avaliar, levando-se em consideração os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor.

O terceiro contém o que há de novo em técnicas para avaliar o ensino-aprendizagem. Na linha de novos instrumentais, localizei pouca informação. Três artigos de duas coletâneas e um livro, somente. Na obra organizada por Hélia Raphael e Kester Carrara (2002), Léa Depresbiteris é autora do artigo que apresenta instrumentos de avaliação, na linha construtivista. De forma sucinta, são descritos mapas conceituais, portfólio, projetos individuais e em equipe e provas operatórias (aliás, a elaboração de provas operatórias é matéria do livro de Vasco Moretto, mencionado). Por seu turno, a técnica do portfólio é apresentada por Elizabeth Shores e Cathy Grace (2001), num guia sobre sua elaboração e uso na Educação Infantil. O manual enriquece as informações dos artigos de Idália Sá-Chaves e Carolina Souza, ambos da obra organizada por Leandro Almeida e José Tavares (1998). Elas caracterizam o instrumento como uma poderosa ferramenta de investigação, formação e intervenção em uma avaliação diferenciada.

Ainda com base no olhar do que havia de técnico nas obras sobre avaliação, também não posso deixar sem registro a comparação entre o número de obras que tratam da avaliação dos aspectos ligados ao domínio cognitivo com aquelas que, em parte ou inteiramente, discorrem sobre aspectos do domínio afetivo. Oscar Serafini (1981) é autor de notas para a avaliação de aspectos não-cognitivos do currículo. Seu manual instrui como avaliar a dimensão afetiva do educando. Afora pontos encontrados em Bloom, Hastings e Madaus (1983) e brevíssimas passagens em António Ribeiro e Lucie Ribeiro (1990), Ceres Santos da Silva (1992) e Celina Melchior (1999), Serafini é o único que orienta a avaliação de objetivos do domínio afetivo, de forma exclusiva! No campo da prática concreta nesse domínio, única também foi a intervenção coordenada por Arlette D'Antola (1981) que, mediante a observação, avaliou comportamentos ligados a atitudes, valores, crença, participação, responsabilidade e sociabilidade. Privilegiou a avaliação dos aspectos afetivos, e não dos cognitivos como é mais comum.

A diferença numérica de obras públicas dedicadas a um e outro domínio diz do que a sociedade, em última instância, espera da escola: uma formação intelectualista, *tecnológica*, do educando, sobretudo. No Brasil, a tese de Sandra Zákia Lian Souza (1994) corrobora esse fim da educação. Ao explicitar a natureza e as contribuições das pesquisas, desenvolvidas aqui, de 1980 a 1990, à construção do conhecimento sobre avaliação, a pesquisa confirma um ensino com ênfase no caráter cientificista da avaliação e em métodos e procedimentos operacionais. Como não houve grandes avanços no campo da prática pedagógica na última década, como atestarei na próxima seção, é fato que outras formações são secundarizadas, como a humanista, por exemplo. Seja qual for a concepção de educação que rege o ensino, ela objetiva o desenvolvimento de habilidades intelectuais ou, *mais atualmente*, das competências para o saber fazer.

Julgo não ser preciso responder àquele que foi o critério norteador da análise das obras disponíveis em livrarias ou bibliotecas: se há na literatura pública idéias, sugestões, princípios, orientações, em qualidade e quantidade, para o professor alterar a própria prática. Quem chegou nesta página, sabe muito bem, que sim. Entretanto a apropriação do conteúdo não é condição suficiente para inaugurar uma nova cultura de avaliação. Celso Vasconcellos, em especial, indicou o complexo caminho que se deve trilhar para construir uma prática pedagógica alternativa – inclusiva, democrática, diferenciada, enfim, *humanista*, como expressou Estrela Fernandes. Há que se criar um embate de concepções para enfraquecer aquela que é hegemônica. E o conceito – e a prática – da “avaliação reflexiva”, ao lado dos conceitos da “avaliação dialógica”, “avaliação formativa”, “avaliação mediadora”, “avaliação diagnóstica”, “avaliação prognóstica”, “avaliação propedêutica”, “avaliação emancipatória”, é mais uma ferramenta para a guerra de trincheiras que é a revolução das práticas pedagógicas social e historicamente instituídas.

4 OS CONTOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS

A Revista Em Aberto (1995) publicou uma extensa bibliografia sobre a área de avaliação, exatamente teses e dissertações produzidas no Brasil entre 1980 e 1995. Para tanto, consultou acervos e catálogos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como também de algumas instituições de ensino superior, no caso, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Como amostra da riqueza da bibliografia, menciono apenas os números de trabalhos, cuja referência completa pode ser encontrada na Revista: sobre avaliação de instituições, programas, projetos, cursos, currículo e disciplinas, estão relacionadas 139 dissertações e teses; sobre avaliação de métodos, procedimentos didáticos ou metodológicos e materiais instrucionais, 88; sobre avaliação da aprendizagem ou rendimento cognitivo, 71; sobre a construção e a validação de instrumentos de medida, como testes, fichas e escalas, 40; sobre avaliação do profissional, produção acadêmica, treinamento, atividade ou experiências, 54 e sobre documentos e normas acerca da avaliação, 11 teses e dissertações. Ao todo, 403 trabalhos. Entre 1980 e 1995

Num período de tempo maior, localizei nas bibliotecas virtuais do País um número similar sobre os diversos tipos de avaliação. Detive-me, é claro, nos trabalhos sobre a avaliação da aprendizagem. Aqueles afeitos ao meu estudo. Foi uma árdua busca. Quanto mais buscava, mais encontrava; quanto mais encontrava, mais queria-porque-queria continuar buscando. A procura se retroalimentava. Até que, vencido pela exaustão, “ouvi” os ecos do conselho de minha orientadora: lá dispunha de um banco de dados suficiente para o projeto de tese e para a própria tese. Parei, embora não tenha ficado satisfeito. Volta-e-meia... Fiquei viciado. Estou sempre alerta para qualquer relato que se assemelhe à pesquisa com intervenção pedagógica. Como a que realizei. Uma modalidade rara de pesquisa na área educacional, como será mostrado.

Reproduzir com fidelidade o frenesi cibernáutico para descrever tantas partidas e retornos na teia de informações na *internet*, fosse em casa ou nas bibliotecas reais que freqüentei à procura de material sobre teses e dissertações, é tarefa tão ingrata quanto foi extensa e demorada. Diria mais: se não mesmo impossível. Por isso, sumariamente, apresento o caminho percorrido, como forma não-usual de introdução ao panorama sobre as pesquisas acerca de avaliação e prática pedagógica produzidas no Brasil, nas últimas três décadas.

4.1 Descrição da busca e seleção das pesquisas

No mundo da rede de computadores, para localizar o que precisava, utilizei os verbetes avaliação escolar, avaliação do professor, rendimento discente, fracasso e evasão escolar. A lista aumentou quando a busca, superando o desejo de localizar pesquisas sobre avaliação, abarcou também certo interesse por textos relacionados à prática pedagógica. Isso era

necessário para contemplar aspectos caros à minha investigação, em particular, aqueles relativos à afetividade, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, relação professor-aluno-conhecimento e formação docente. Alguns dos novos verbetes que acrescentei à busca foram: educação básica; ensino fundamental; formação docente; formação continuada; currículo; indisciplina; mediação pedagógica; práxis pedagógica; afetividade; processo ensino-aprendizagem; cotidiano escolar; prazer na escola; relações interpessoais; formação conceitual; ensino de Ciências, dentre outros.

Durante a exploração, o critério elementar que direcionava o meu olhar foi esta pergunta: há pesquisas na área educacional que adotam a mediação pedagógica como parte da metodologia de investigação, com o intuito de ressignificar a avaliação da aprendizagem ou mesmo as práticas de sala de aula? Lógico que outras questões foram formuladas para que eu aprimorasse a seleção. Assim, tinha em mente as perguntas: do que tratam os estudos que têm a avaliação escolar como objeto de estudo?; que pesquisas traçam um panorama sobre as práticas de ensino e avaliação desenvolvidas na educação básica e no ensino superior?; que práticas pedagógicas, que não o processo avaliativo, têm sido os alvos preferenciais de pesquisadores e pesquisadoras brasileiras?

Essa empreitada não foi concretizada da noite para o dia. Muito menos, eu pré-conhecia os percursos a trilhar. Semi-analfabeto em informática, meu tateio começou pela Biblioteca de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, quando, em 2000, era neófito no doutorado. Avançou por 2001, aquando da minha atuação como professor-pesquisador em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental da escola de aplicação da UFPA. Mas, foi em 2003, que configurei definitivamente os meus arquivos após analisar, na tela do computador, cerca de cinco mil títulos de teses e dissertações, para resgatar aqueles que avaliava como pertinentes aos objetivos.

Selecionei 196 pesquisas defendidas no País, do final da década de 1970 até 2003. Poucos são os Programas de Pós-Graduação e instituições de divulgação científica que lançaram na *internet* as produções acadêmicas dessa década. Localizei apenas três investigações: uma, de 1977, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); uma, de 1978, na mesma PUC paulistana; a outra, do mesmo ano, no *site* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Dissertações e teses das décadas seguintes também estão nos *sites* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Consultei os resumos de teses e dissertações, além de alguns trabalhos completos, de sete endereços eletrônicos. A Unicamp é a única instituição que disponibiliza as pesquisas na

íntegra. Do endereço do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), captei um trabalho. Eram mais. No entanto, por causa de buscas posteriores bem sucedidas, troquei-os por resumos mais completos. Da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, captei 11 trabalhos; da Universidade Federal de São Carlos, 18 trabalhos; da Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia, Instituto de Física e Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, 20 trabalhos; da Universidade Estadual de Campinas, 26 trabalhos; da PUC paulistana, 42 trabalhos. Por fim, do *site* do INEP, captei 74 trabalhos de 14 instituições – Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Universidade Metodista de Piracicaba, Instituto de Assuntos Avançados de Educação da Fundação Getúlio Vargas, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ao conjunto, somei quatro pesquisas captadas na Biblioteca da Universidade Federal do Ceará. Na minha universidade, esperava encontrar um número maior. Mas isso não foi o que aconteceu, porque, à época da busca, dentre as dissertações que pré-selecionara numa listagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, poucas estavam disponíveis ao público.

Com esse material, montei o primeiro arquivo com pesquisas científicas brasileiras na área educacional. E fiz mais. Enriqueci-o com trabalhos dos Anais de reuniões estaduais, regionais e nacionais. À síntese das 196 teses e dissertações, juntei artigos, sínteses e relatos de experiência publicados em outros meios para completar o primeiro arquivo. Assim, recortei: 32 trabalhos dos CD-ROM de duas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizadas em Brasília e Salvador, em julho de 2000 e 2001, respectivamente; 31 artigos dos CD-ROM de dois Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), realizados em São Luís (MA) e Aracaju (SE), em junho de 2001 e 2003, respectivamente; 7 sínteses do Livro de Resumos do Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, realizado em Teresina em dezembro de 2000. Com o material, fechei o meu arquivo maior que, impresso, ficou com 208 páginas. Mas não foi tudo ainda. Buscava pesquisas que tivessem realizado intervenções de natureza pedagógica. Porque “figurinha rara”, dos últimos 70 trabalhos, apenas uma pesquisa com intervenção pedagógica: a de Creuza Silva, Elenir Santos e Marinalva Santos (2001), com resultados de uma proposta para sanar dificuldades de alunos da 5ª série na resolução de problemas de Matemática. Fora apresentado na 53ª Reunião Anual da SBPC.

Também consultei as páginas virtuais Anped, entre março e abril de 2002. E, nelas, os trabalhos das Reuniões Anuais realizadas em 2000 e 2001, disponibilizados naquela época. Foram mais 40 trabalhos que aloquei em um arquivo à parte. Apenas um – Ufa! – divulgava pesquisa *com intervenção*; era o artigo de Neide Bittencourt (2001a). Aliás, essa forma não parece bem-vinda aos encontros da Anped. A Associação se previne da inscrição de relatos de experiência. Porém, não foi por esse motivo que não os incluí no arquivo principal. O teor deles é que me convenceu de uma saturação já anunciada. As temáticas se repetiam há algum tempo; eu é que insistia em acessar outros bancos de dados. E nada de novo encontrava em relação ao que já possuía. *Nada de novo* não significa pesquisas de pouca relevância. Significa que, especialmente, pesquisas com mediação pedagógica, eu não localizava um relato sequer. Nada que me fizesse assim murmurar: – *Hum! Isso aqui eu ainda não tenho...*

Foi aí que “fechei” o primeiro grande arquivo com o material obtido nos sete *sites*, quatro CD-ROM e no Livro de Resumo mencionados. Era o mais sensato. No entanto, pela necessidade premente de recorte (mais um incisivo recorte), efetuei uma segunda busca. Agora interna. Naquilo que selecionara. Era imprescindível classificar as pesquisas, sobretudo as dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre docência. Precisava recompor o que selecionara em um novo arquivo. Como objetivo terminal, queria identificar pesquisas com *modus operandi* similares a que realizei; até para dizer o que a minha tinha de lugar-comum, como também de original e diferente. Ao concluir a tarefa, o que era matéria de 208 páginas ficou impresso em 97, “apenas”.

4.2 As pesquisas sobre avaliação e prática pedagógica

Debrucei-me sobre esse o novo material. Era necessário reclassificá-lo. Como resultado de um exaustivo e demorado arranjo mental, preparei dois quadros, durante o qual foi consumida muita melanina da minha cabeleira cada vez mais grisalha. Ficaram prontas no final de janeiro de 2004; desde julho do ano anterior, debatia-me com a necessidade de produzi-las sem saber como. Sabia o que queria, mas não como chegar lá. Construir o caminho foi penoso, só eu sei! Não foram poucas as ocasiões em que pensei em desistir. Achava que não conseguiria classificar as pesquisas e até mesmo que não era capaz de levar a cabo a tese. Nos estados de crise, navegava entre a análise que procedia dos livros e a análise das teses e dissertações. Fazia as duas, quase ao mesmo tempo. O que criava para uma servia à outra. E assim fui avançando. Mas, voltemos aos quadros, com quase uma centena de pesquisas produzidas no Brasil, nas últimas três décadas. Um organiza as pesquisas sobre

avaliação da aprendizagem e temas correlatos; o outro, as pesquisas sobre aspectos pertinentes ao meu trabalho sobre as demais práticas pedagógicas.

Porque nos Anexos não há “problema de espaço” como no corpo da tese, lá inseri os dois quadros. Ambos têm a forma abreviada, em comparação aos originais de meus arquivos materiais e virtuais. O Anexo 02 contém as 65 pesquisas pertinentes ao que necessitava sobre avaliação da aprendizagem. São 48 dissertações de mestrado, 15 teses de doutorado, uma tese de livre docência e uma pesquisa pedagógica. Já o Anexo 03, com 29 trabalhos, reúne seis teses e 23 dissertações sobre a prática pedagógica. É dado destaque ao nome do autor ou autora, título da pesquisa e uma síntese com objetivo, metodologia, “achados”, além de elementos da conclusão. Discrimino também a classificação de cada pesquisa, que elaborei inspirado no pensamento de Antonio Muniz de Rezende (1990), sobre o método fenomenológico em educação, bem como a indicação do problema de pesquisa, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. Tem ainda comentários úteis para o agrupamento de trabalhos com aspectos comuns, segundo o que precisaria, por exemplo, para mencionar neste e outros escritos meus.

Mas as pesquisas sobre avaliação não estariam inclusas nas “práticas”? – perguntar-me-ia você, leitor(a). Sim e não são as minhas respostas. *Sim*, porque *todas*, de uma forma ou outra, versam sobre práticas que materializam no interior da escola ou os seus efeitos. E a avaliação da aprendizagem é uma das mais importantes práticas escolares. Como constatou Mara De Sordi (1993), ela é determinante na organização do trabalho pedagógico e inscreve-se como principal evidência do projeto político-pedagógico adotado pelos cursos e disciplinas, como pode se depreender de Antônio Pagotti (1992), Ilma Machado (1996), Cláudia Costa (1996), Renata Vasconcelos (1998) e Augusto Ratti (2002).

E *não* é a segunda resposta àquela pergunta, porque, para compor o material sobre as práticas pedagógicas, privilegiei as pesquisas que não tinham a avaliação, problemas e temas correlatos em primeiro plano. São pesquisas sobre formação de conceito, metodologia de ensino, relação professor-aluno, desenvolvimento da autonomia discente, ensino de Ciências, a forma de ensino, dentre outras ações mostradas mais adiante.

4.3 A classificação das pesquisas brasileiras

Como fizera para os livros, elaborei uma classificação para as dissertações e teses brasileiras sobre avaliação e práticas pedagógicas. É uma classificação muito simples, por dois motivos, com igual ordem de importância. Primeiro, porque baseada nos resumos

disponibilizados nos acervos reais e virtuais de bibliotecas universitárias e *sites* oficiais de organismos nacionais ligados à educação, em grande parte, mais algumas poucas teses e dissertações captadas na íntegra. E em quantidade que já reconheci como amostra do que foi produzido no País, tão-somente.

Segundo, porque inspirada nos momentos que estão relacionados aos três sentidos da palavra *sentido*: a constatação descritiva da realidade; o tratamento interpretativo dos dados constatados; a manifestação projetiva das conseqüências e alternativas possíveis (REZENDE, 1990). Logo, algo direcionador à tarefa de classificação das pesquisas. Isso adiantou bastante a minha tarefa. Era muito mais do que dispunha à classificação dos livros, que fiz tão-somente com a ambição de elaborar uma taxonomia para aqueles que consultei.

Uma vez que aceitei como pressuposto que a Fenomenologia da Educação traz conseqüências importantes à metodologia de pesquisa, como afirma Rezende, pensar a avaliação e a prática escolar como fenômenos significou um meio facilitador à “elaboração” da segunda taxonomia pretendida. Como trato desse assunto no Capítulo 2, sugiro à leitura da subseção “8.2, Construindo um novo fenômeno para a educação”. Nela, escrevo sobre a matriz filosófica das inspirações epistemológicas e desenvolvimentistas da minha investigação. Penso que pode servir para elevar a compreensão sobre o que exporei em seguida.

Porque sugestão é algo que você segue ou não, reproduzo um fragmento dela. Para Antonio Muniz de Rezende, as pesquisas em educação – e nas Ciências Humanas – deveriam apresentar três momentos, correspondentes aos sentidos da palavra *sentido*. No primeiro momento, *fase de constatação*, tratar-se-á de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação de mundo que foi escolhida como objeto de pesquisa. Ressalto que importa saber o que os dados significam, como *uma boa e velha* pesquisa qualitativa. No segundo momento, *fase de compreensão*, tratar-se-á de considerar a realidade constatada, não apenas para explicá-la, mas para compreendê-la, sobretudo. Para tanto, tentar-se-á evidenciar as diversas relações internas e as manifestações de suas contradições, bem com a descoberta das possibilidades de superação. No terceiro momento, *fase de projeção-prospectiva*, tratar-se-á de mostrar como essas contradições e possibilidades podem ser exploradas, em vista da construção de uma realidade outra, de uma situação histórica singular, julgada preferível e desejada pelos sujeitos – e para eles mesmos.

“Muitas pesquisas em educação têm-se limitado à primeira dessas três etapas, embora nem sempre de maneira significativa, sem atingir a segunda e muito menos a terceira” (*ibidem*,

p. 58). Essa afirmação de Rezende era o que tinha em mente ao classificar as pesquisas. Pelo que definira o autor e porque não há estudo da área que não tenha ao menos uma sugestão à reconstrução da realidade escolar, fundi as características da segunda e da terceira fase. Mormente, considerando o tipo de pesquisa que me animara à busca, organizei as teses e dissertações em quatro categorias de uma modesta tipologia: pesquisa de constatação; pesquisa de elucidação, pesquisa de intervenção e pesquisa de registro.

Marina Marconi e Eva Lakatos (1990) apresentam oito tipologias de pesquisas elaboradas por autores diversos. Como contribuição, a tipologia que elaborei tem o intento agrupar o que localizei segundo o enfoque filosófico que me inspira como professor-investigador da ação educativa onde ela acontece: a minha própria sala de aula. Por quê? Para oferecer uma resposta plausível ao critério elementar que direcionou a busca apresentada como indagação no segundo parágrafo da seção “Descrição da busca e seleção das pesquisas”.

A leitura das classificações citadas por Marconi e Lakatos, autoriza-me dizer que somente o décimo esquema tipológico da extensa classificação de Perseu Abramo é o que mais se aproxima do que eu elaborei. Mas, aproxima-se, apenas isso. Nesse esquema, a pesquisa pode ser descritiva, explicativa, mensurativa ou identificativa. Vê-se logo que ele não contempla o essencial de minha tarefa: nada relacionado à mediação. Nem inclui o que, Ezequiel Ander-Egg chama de pesquisa aplicada; J. W. Best e Herbert Hymann, em tipologias distintas, de pesquisa experimental; J. Francis Rummel, de pesquisa tecnológica ou aplicada. Todos, autores mencionados por Marconi e Lakatos; todos, tipos com algumas características em comum com a pesquisa que eu desenvolvera. A razão da diferença que sublinho entre a tipologia de Abramo e a minha está no critério de classificação que adotamos. Minha opção frisa o ato do pesquisador para a construção dos dados, enquanto a dele diz respeito ao nível de interpretação das informações obtidas.

Para encerrar esta discussão, e apresentar o resultado da análise que redundou na classificação das teses e dissertações brasileiras sobre avaliação e prática pedagógica, resta definir a natureza das pesquisas de constatação, elucidação, intervenção e registro. Serei breve, porque duvido que você, leitor(a) já não tenha captado a minha idéia.

As pesquisas de constatação, como o nome indica, seguem o que escrevera Muniz à fase homônima; as pesquisas de elucidação combinam as características das fases de compreensão e projeção-prospectiva; as pesquisas de intervenção, como se não fosse sabido, são aquelas que adotam a mediação pedagógica como principal técnica para a construção dos dados; por sua vez, as pesquisas de registros são aquelas que, pelo caráter documental, histórico, não se enquadram nas três outras categorias. Elaborei dois quadros para abrigar as classificações das

pesquisas brasileiras sobre avaliação e práticas pedagógicas, respectivamente; além da identificação dos temas das pesquisas, quantifico-os, como também discrimino o que é dissertação e o que é tese, pela letra inicial dessas palavras. Lançarei mão deles para começar a responder às quatro indagações que apresentei na seção “Descrição da busca e seleção de pesquisas”, no início do panorama sobre as pesquisas da área educacional.

4.4 Respostas às indagações que animaram a classificação

À questão que norteou a minha busca, se há pesquisas na área educacional que adotam a mediação pedagógica como parte da metodologia de investigação, com o intuito de ressignificar a avaliação da aprendizagem ou mesmo as práticas de sala de aula, as Figuras 3 e 4, quadros nos quais apresento, respectivamente, uma classificação das pesquisas brasileiras sobre avaliação e uma classificação das pesquisas brasileiras sobre práticas pedagógicas, apontam para o fato de que há poucas pesquisas que adotam esse tipo de mediação como técnica de investigação. Apreciei apenas cinco dentre 94.

Recordando que a busca a que procedi foi uma autêntica “operação pente-fino”, o percentual de 5,31% confirma que a intervenção é um desafio que raras pessoas ousam enfrentar, seja professor, que sei por experiência, seja pesquisador, como mostra a desproporção entre os números. Ademais, o teor pedagógico das pesquisas com intervenção que localizei não tem apenas o intuito de atribuir novos significados à avaliação da aprendizagem ou mesmo às práticas de sala de aula, como idealizei com certa dose de ingenuidade epistemológica. Mesmo pequeno, o leque é variado, como explicitarei adiante. E se restringir os cálculos às pesquisas que têm a avaliação como objeto da intervenção, fica menor ainda o percentual, que cai para 3,19%.

Não vejo com pessimismo o fato de haver um número reduzido de pesquisas com caráter intervencionista. Apesar das dificuldades próprias,⁵ vejo a mediação pedagógica aplicada em realidades até aqui temidas, ignoradas, senão negligenciadas, como um fértil campo a gradar. Intervir é como preparar para plantar para, mais tarde, colher. Penso que por essa via devem surgir frutos, novos *achados*, artefatos teóricos e instrumentais, capazes de

⁵ Talvez, mais do que outra técnica, o que torna complexa a tarefa de quem se propõe intervir na realidade seja a grande produção de dados sobre o objeto da pesquisa. Sobre o que foi pensado e o que não foi pensado também. Bem sei o que declaro! Mas isso não deve desencorajar ninguém. A mim, encantou. Complicou também. Porém, o prazer de reinventar caminhos foi maior, e melhor, caso tivesse optado por caminhos mais convencionais. Quem intervém em novas frentes do saber, adianta-se em relação à história e, assim, trilha o futuro já no presente.

abalar o *statu quo* que prevalece no cotidiano das nossas instituições de ensino. Mais do que um palpite, eis a essência do projeto de ação que tracei para mim, há tempos!...

Para responder à segunda indagação, sobre o que tratam as investigações que elegeram a avaliação da aprendizagem como temática de estudo, deixo que o quadro da Figura 2, fale por mim. Chamo a atenção para a contabilidade dos aspectos relacionados à avaliação que foram tratados como problema de pesquisa. Por sua vez, a Figura 3, responde uma questão similar, que não pré-formulei, sobre o que tratam as investigações que optaram por práticas escolares. Antes de prosseguir a leitura, leitor(a), examine a Figura 2.

Figura 2 – Classificação das pesquisas brasileiras sobre avaliação.

PROBLEMÁTICA	CONSTATAÇÃO		ELUCIDAÇÃO		INTERVENÇÃO		REGISTRO	
	D	T	D	T	D	T	D	T
Práticas avaliativas	15	-	1	1	-	-	-	-
Fracasso escolar	4	-	3	3	-	-	-	-
Rendimento discente	4	-	2	1	-	-	-	-
Percepções, significados ou representações sociais	4	2	-	1	-	-	-	-
Avaliação e formação docente	2	-	1	-	1	1	-	-
Dificuldades de aprendizagem	1	1	3	-	-	-	-	-
Avaliação em processo de mudança	1	1	-	1	-	1	-	-
Recuperação da aprendizagem	2	-	-	-	1	-	-	-
Avaliação escolar e família	1	-	1	-	-	-	-	-
Procedimentos normativos	-	-	-	-	-	-	1	-
Epistemologia da avaliação	-	-	-	-	-	-	-	2
A avaliação na história	-	-	-	-	-	-	2	-
TOTAL	34	4	11	7	2	2	3	2
	38		18		4		5	

As pesquisas que estudaram as práticas avaliativas, o fracasso escolar, o rendimento discente, as percepções, significados ou representações sociais sobre o processo, respectivamente, 17, 10, 7 e 7 (a maioria classificada como pesquisa de constatação), dizem de problemas que, se não pertencem a um campo saturado, pelos menos não é fácil encontrar

algo de novo ao abordá-los. Notei isso ao me apropriar dos resultados de cada uma delas. Os números dizem mais: há que se olhar noutras direções para fazermos avançar o conhecimento. É isso que faz quem se propõe a desenvolver pesquisas de intervenção. Foi o que fiz, junto com alunos e alunas de uma turma de 5ª série, da qual fui o professor de Ciências. Empiricamente, “sabia” tanto da saturação de certos problemas de pesquisa quanto do baixo volume de estudos que vim a classificar como *de intervenção*. Mas precisava comprovar isso para atender ao código acadêmico. É o que faço ao apresentar as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Classificação das pesquisas brasileiras sobre práticas pedagógicas.

PROBLEMÁTICA	CONSTATAÇÃO		ELUCIDAÇÃO		INTERVENÇÃO		REGISTRO	
	D	T	D	T	D	T	D	T
Prática pedagógica	7	3	3	-	-	-	-	1
Ensino de Ciências	4	-	-	-	-	-	-	-
Problemas de ensino	-	-	1	2	-	-	-	-
Autonomia discente	-	-	1	-	-	-	-	-
Formação docente	1	-	-	-	-	-	-	-
Relação professor-aluno	2	-	1	-	1	-	-	-
Aprendizagem	1	-	1	-	-	-	-	-
TOTAL	15	3	7	2	1	-	-	1
	18		9		1		1	

Quanto à questão sobre as práticas que, exceto o processo avaliativo, têm sido os alvos preferenciais de pesquisadores e pesquisadoras brasileiras, informo que ela foi uma ferramenta útil para configurar o meu arquivo sobre dissertações e teses, mas perdeu o sentido durante a análise e classificação delas. Por isso, não a responderei. Já as pesquisas que traçam um panorama sobre as práticas de avaliação e de ensino na educação básica e no ensino superior, tratarei em seções seguintes. Para prosseguir na análise, agora sobre o conteúdo e a forma de desenvolvimento das pesquisas, chamo atenção ao número de 56 pesquisas de constatação contra 27 de elucidação. Sem mencionar as pesquisas de intervenção, os números confirmam o que escrevera Antonio Muniz de Rezende acerca do alcance das pesquisas em educação, que destaquei. Eles não exprimem mesmo uma saturação de campo?

4.5 Teor e metodologia das teses e dissertações

Nesta apreciação, o que divulgarei das pesquisas que classifiquei ora é sucinto, ora inclui detalhes variados. É destacar os aspectos relevantes dos campos da avaliação e demais práticas escolares, em acordo com os fins da investigação. Analiso o desenho metodológico das teses e dissertações brasileiras através das lentes teóricas em que se transformaram as quatro classes de pesquisa sobre as quais já discorri. Esta seção tem o objetivo de, baseado em teses e dissertações, traçar um panorama atual sobre as práticas escolares, principalmente, as práticas avaliativas, efetivadas em todos os níveis da educação formal, no Brasil.

4.5.1 O quadro de uma hegemonia partida

Ao iniciar a exposição dos resultados da análise que procedi sobre as dissertações e teses sobre avaliação escolar e práticas pedagógicas produzidas no Brasil nos últimos trinta anos, destaco o reduzido número de pesquisas com enfoque quantitativo – três em 65 trabalhos sobre avaliação e um em 29 sobre prática pedagógica.

O mais antigo é o de Anete Fernandes (1977), uma pesquisa feita com alunos da 8ª série do 1º grau e professoras de Licenciatura em Letras, acerca da interação professor-aluno e sua relação com a concepção do papel do professor e a origem socioeconômica do aluno. O segundo, de Armando Vasconcelos (1978), em caráter experimental, comparou os resultados dos estudos de recuperação durante o ensino-aprendizagem com os dos estudos de recuperação convencional. Outro, mas que mesclou a abordagem quantitativa na primeira parte da pesquisa com o enfoque qualitativo na segunda, foi desenvolvido por Nídia Kuri (1990), cujo objetivo foi configurar a metodologia de ensino de disciplinas dos cursos de Engenharia do País com altos índices de reprovação. E o que ela encontrou foi uma prática docente com acentuada preferência pelo método expositivo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos *convencionais*. Por fim, Magali Serrano (1991) abordou o rendimento de alunos da 4ª série, de níveis de aproveitamento ruim, médio e muito bom, à luz do autoconceito e da percepção de controle.

Além do número baixo de pesquisas com enfoque quantitativo, também não me passaram despercebidas as datas de desenvolvimento das investigações. Em minha opinião, as duas situações dizem da tendência de predomínio das pesquisas de enfoque qualitativo nas duas últimas décadas, em educação, em detrimento à pesquisa clássica, de natureza ortodoxa.

Ante o diagnóstico de um ensino ou uma avaliação que preservam o autoritarismo, a memorização, o mecanicismo, a seleção social e as tentativas de uniformização das diferenças individuais, há um número significativo de pesquisas com proposições para modificação do quadro exposto, em todos os níveis de ensino.

4.5.2 Pesquisas com projeções-prospectivas

Olga Rodrigues (1984), por exemplo, que abordou o problema da avaliação em classes especiais e em classes regulares das séries iniciais, é proponente de uma intervenção cujo objetivo é alterar o grau de fracasso escolar e o fluxo de encaminhamento de alunos de classes regulares para classes especiais.

A prática no ensino superior foi tema dos trabalhos de Nídia Kuri (1990), já mencionado, Josefa Grigoli (1990) e José Cararo (1999). Kuri aponta à necessidade de intervenção no nível da metodologia de ensino e da preparação docente, para combater as altas taxas de evasão nos cursos superiores de Engenharia. Grigoli, interessada no cotidiano da sala de aula na universidade na visão dos alunos, aponta caminhos para transformar as práticas. Para ela, repensar o ensino na perspectiva de uma educação transformadora, demanda discutir-se a qualidade do ensino, a prática pedagógica e um novo eixo metodológico para superar o ensino que serve à reprodução. Demanda também reconhecer a importância do alunado na ressignificação do ensino e dos demais processos que fazem parte de um projeto amplo, que deve se estender da educação básica ao ensino superior. Já Cararo recomendou o redimensionamento da prática didático-pedagógica universitária, direcionando-a para fins emancipatórios, ao constatar a contradição entre o discurso e a prática de professores-pesquisadores de Geografia. Como parte do que propus fazer, pareceu-me propício o título de seu trabalho: *Da fragmentação da prática à unidade da práxis*.

No âmbito do Ensino Fundamental, também a alteração das práticas foi uma sugestão de Regiane Bertagna (1997). Ao refletir sobre o que pensam os alunos da 4ª e da 5ª série acerca da avaliação da aprendizagem, afirmou que mudar a avaliação implica repensar a prática pedagógica e também as relações professor-aluno, na tentativa de redimensionar o ensino-aprendizagem.

Tão-somente o segundo conjunto de pesquisas com proposições para alteridade do ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, por si, justificaria a que planejei e realizei em uma classe de 5ª série do Ensino Fundamental. Parece que cada pesquisa falava-me os caminhos a trilhar, uma vez que as sugestões dadas fizeram partes da intervenção em que

empenhei meus esforços. O mesmo não posso dizer de estudos atuais, como os três que discrimino em seguida. Elas apontam para perspectivas distintas da que adotei. Como já declarado, minha opção pelo processo avaliativo foi para fazê-lo parte da transformação das práticas de planejamento do ensino, de ensino-aprendizagem, como também das relações humanas entre quem ensina e quem aprende, na qual professores e alunos podem alternar esses papéis.

O estudo etnográfico que Ana Maria Souza (2000) fez sobre as práticas avaliativas no cotidiano de uma sala de 1ª série, aposta em formas de superação das práticas atuais de avaliação que vão da reflexão sobre ação à ação e também à formação docente continuada. Já Kátia Smole (2001), que investigou a avaliação à luz do conceito de inteligência, afirma que a perspectiva classificatória da prática pode ser superada se a escola aproximar a avaliação da perspectiva de projeto. O eixo da mudança seria a alteração da concepção de inteligência ligada à medida para uma concepção de criação. A proposta concebe a avaliação como processo intrinsecamente ligado ao projeto educativo e mediador dos projetos pessoais dos atores do ensino-aprendizagem. Por sua vez, Aparecida Álvares (2002), atenta à avaliação em duas escolas públicas e como os professores viam o processo, propõe um modelo para que a avaliação contribua efetivamente com o ensinar e o aprender. O modelo, em minha opinião, se aproxima do que o professorado, nos dias atuais, tem caracterizado como avaliação formativa – sem o ser, realmente.

4.5.3 Pesquisas com mediação pedagógica

Como se depreende das Figuras 3 e 4, a intervenção como recurso metodológico em teses e dissertações brasileiras é incomum. Predominam estudos que aplicam outros procedimentos. As pesquisas com intervenção – 5 contra 94 – são um desafio que poucos ousam enfrentar. Nas que localizei, o teor pedagógico é variado. Estende-se da recuperação paralela à formação em serviço; da formação de futuros professores à participação de universitários no planejamento do curso, passando ainda pela ressignificação do fazer pedagógico mediante a aplicação de um conceito de avaliação cortejado há quase quatro décadas, nesse caso, o de avaliação formativa.

Armando Vasconcelos (1978), já apresentado, realizou uma intervenção, com grupo experimental, no nível da recuperação da aprendizagem da disciplina História do Brasil. Ele aplicou um modelo de mediação fundado no conceito de avaliação formativa, nos estudos de recuperação paralela de alunos da 6ª série, em substituição do modelo de natureza somativa.

A intervenção realizada por Sandra Ortolan (1996) se processou no nível da formação docente em serviço. Ela partiu das concepções das professoras do Ciclo Básico (Alfabetização) sobre a avaliação da aprendizagem. O segundo ponto de partida foi a reflexão sobre a prática, em reuniões periódicas com a participação de professores, coordenadores e diretores. A meta – atingida – foi a criação de espaços para a discussão coletiva de práticas pedagógicas que ressignificasse o pensar, o repensar e o agir em grupo. No nível da formação de futuros professores, Jomar Barros Filho (2002), primeiramente, realizou um estudo sobre os principais problemas e dificuldades no processo avaliativo da disciplina Física, no Ensino Médio. Para isso, contou com a colaboração de licenciandos dessa área de conhecimento matriculados na disciplina Estágio Supervisionado, da qual era o titular. Após a discussão sobre os “achados”, os alunos-professores elaboraram e desenvolveram microintervensões como soluções particulares para problemas que detectaram. A mediação do professor-pesquisador, na verdade, foi pretexto para discutir de forma crítica o sistema de avaliação tradicional, construir soluções para superação dos problemas constatados, como também os significados da experiência para a formação docente.

Os dois trabalhos seguintes guardam algumas semelhanças com a intervenção que realizei. Deles, apontarei não apenas as semelhanças. Na pesquisa de Anésia Coelho (1995), uma aplicação das condições facilitadoras de aprendizagem identificadas por Marcos Tarciso Masseto, em sua tese de doutoramento, a participação discente no planejamento do curso, seleção do conteúdo e definição das estratégias de ensino, é a principal semelhança; outra, a importância dada às relações interpessoais na situação de ensino-aprendizagem, que, igual a mim, a pesquisadora crê útil aos alunos, pois ricas de possibilidades concretas de melhor convivência, respeito e aceitação. Quanto às diferenças entre as mediações, destaco duas. A primeira, é que a experiência de Anésia Coelho foi realizada no ensino superior, e a que realizei foi em uma turma de 5ª série; a segunda, a prática pedagógica de Anésia foi fundada na concepção humanista de Carl Rogers, enquanto a minha opção foi pelo sociointeracionismo baseado nas idéias de Lev Vygotsky. A segunda pesquisa com similaridade àquela que concretizei, também desenvolveu uma intervenção pedagógica, no nível da ressignificação da prática pedagógica. No entanto, a propositora, Neide Bittencourt (2001b), aplicou o conceptualismo da avaliação formativa. Ela estabeleceu um diálogo entre os indicadores teóricos e a prática. Foi contra o discurso de que teoria e prática são distintas. Do diálogo, nasceu a experiência de avaliação formativa com alunos do ensino superior. A avaliação não foi analisada como algo descolado, à parte do ensino. *Todo* o processo pedagógico foi revisto e alterado.

Tecnicamente, foi o que fiz. Só que ambicionei mais: criar tecnologias didáticas inovadoras para a tríade professor-aluno-conhecimento e contar todos os detalhes alterados, e não apenas os da avaliação. Dada a maior similaridade, aprofundo as semelhanças e as diferenças entre as duas intervenções, em subseção adiante. E se as intervenções pedagógicas são incomuns como recurso metodológico, o oposto ocorre com pesquisas etnográficas e estudos de caso, como também com estudos que aplicam técnicas de ambas.

4.5.4 Duas tradições na pesquisa educacional

No material que consultei não se discrimina a opção pela etnografia. Nos estudos de caso, a declaração é incontinenti. É o caso das investigações de Esther Monfort, Ailse Romanelli, Maria Antonieta Pirrone, Sandra Pontes, Renata Vasconcelos e Maria Cristina Vilaça.

Esther Monfort (1983) examinou o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau, à luz das práticas docentes e perspectiva contextualizada dos fatores intra-escolares, numa turma de escola pública. Avançando pelas séries da primeira etapa da educação fundamental, também em escolas da rede pública, as ocorrências de uma turma de 3ª série mereceram a atenção de Ailse Romanelli (1990), no tocante à influência do currículo oculto no rendimento discente. O desenvolvimento da compreensão crítica e da atitude científica em Matemática, na 3ª e 4ª série do 1º grau, foi o objeto de Maria Antonieta Pirrone (1990). Por sua vez, compreender o desenvolvimento da autonomia em uma classe de 5ª série foi o objetivo do estudo de caso de Maria Cristina Vilaça (2000). Em vez de turmas, escolas de práticas já diferenciadas, uma pública, a outra particular, foram o campo de estudo de Sandra Pontes (1996), que tratou de conhecer, analisar e discutir o processo de avaliação do rendimento escolar no contexto geral da escola e da educação. Já Renata Vasconcelos (1998) optou por uma escola em vias de mudança pelo Programa Escola Plural, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG). Interessavam-lhe as repercussões na prática docente, os fatores que possibilitavam a mudança, a participação dos professores e alunos e os impasses vividos, uma vez que a “Escola Plural” pretendia alterar a organização do trabalho e, assim, romper com ensino e avaliação tradicionais.

Quanto a estudos que “parecem” estudos de caso, isto é, com características de estudos de caso, destacarei os de Maria Stela Sobierajski, Atílio Alegre, Ângela Dalben, Cleidilene Magalhães, Wilson Sampaio e Leny Pinho. Por estudo de caso, entendo o “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado

conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos” (GIL, 1991, p. 58). Ressalvo que fiz uma leitura com base nas informações contidas no material que acessei. Nos trabalhos não foi declarada a opção metodológica. Baseei-me no que salta à percepção do ecletismo anunciado.

Maria Stela Sobierajski (1992) e Atílio Alegre (1993) analisaram a avaliação em escolas públicas do 1º Grau. Ela, a avaliação numa turma de 5ª série; ele, a prática avaliativa na Educação Física. Ambos denunciam o mesmo: a conservação de práticas ortodoxas. Ângela Dalben (1998) e Cleidilene Magalhães (1999) focaram o movimento docente na transição de paradigmas, na alteridade proposta como política pública. Dalben investigou o professorado que viveu a experiência da Escola Plural; também analisou os procedimentos de avaliação utilizados numa escola pública sob os auspícios da proposta. E Magalhães, a prática avaliativa de uma professora de 4ª série, no contexto do primeiro ano da implantação da reorganização do sistema de ensino municipal, que indicava novas formas de avaliação e promoção dos alunos. Saltando da educação básica para a graduação, Leny Pinho (2001) buscou compreender e repensar a avaliação *do* e *no* trabalho docente, numa instituição de ensino superior isolada, à luz da ideologia neoliberal, troca de paradigma e formação docente. Considerou as reformas sociais, culturais, políticas e econômicas que se refletem na instituição e interferem no desenvolvimento da prática pedagógica em geral. Finalmente, Wilson Sampaio (1999), numa reflexão situada na interface da Educação com a Psicanálise, abordou as vicissitudes no processo ensino-aprendizagem ao rastrear a produção de sentido de escolares de duas crianças com histórico de fracasso escolar, a respeito do não-aprender. Não tratou apenas de verificar as estigmatizações enfrentadas pelos escolares, mas trabalhar nas entrelinhas da trama discursiva que identificam o “aluno problema”.

Na linha que julgo como a maior inspiradora de pesquisas em educação, Ana Maria Souza (2000), é a única – em meu arquivo – que declara ter efetuado um estudo etnográfico. Ela investigou as práticas avaliativas em uma sala de 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Já as pesquisas que utilizam recursos da etnografia são numerosas. Das que identificam, descrevem, analisam, caracterizam explicitam, explicam, elucidam, comparam, denunciam, etc., discorrerei sobre dez, agrupadas em quatro temáticas. Primeira, a prática avaliativa foi o objeto de estudo de Mara De Sordi, Cláudia Costa, Josias Silva e Edilene Carlos. Mara De Sordi (1993) se empenhou em desvendar a prática da avaliação em um curso superior de Enfermagem; Cláudia Costa (1996), as práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico em Educação Musical, modalidade Fanfarra; Josias Silva (2001), o processo avaliativo e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na 5ª série; por fim,

Edilene Carlos (2002), a prática avaliativa em Educação Matemática, no 4º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Mesmo em um ensino que se poderia esperar diferenciado, *construtivista*, como em Educação Matemática, o predomínio é da avaliação em bases convencionais, de caráter somativo. As demais reforçam o que é público: a avaliação é determinante na organização do trabalho pedagógico; como realizada, é prática permeada por relações de poder e fortemente integrada de valores ideológicos que tanto podem servir para acelerar como para refrear as transformações no projeto institucional; não há objetivação de avaliação, isto é, uma “receita” que possa servir a todos os professores e campos de conhecimento; o processo reforça a seleção, impõe medo, estimula a competição e é um poderoso instrumento de socialização à sociedade capitalista, além de veículo de controle de qualidade (nem sempre explicitada).

Denise Souza e Cláudia Arcipreste se debruçaram sobre o conjunto das práticas pedagógicas. Denise Souza (1991) investigou a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico de crianças de classes subalternas e deparou-se com o ecletismo pedagógico, isto é, com a heterogeneidade de práticas e concepções pedagógicas entre os docentes. E Cláudia Arcipreste (2002), atenta às práticas do curso de Arquitetura, com foco nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, estabeleceu (outra vez) a velha e conhecida relação: a avaliação é parte de uma prática comprometida com a racionalidade técnica, pragmática, a serviço da (re)produção de valores do campo epistêmico, do qual foi tomada como objeto. Assim, há de se formar profissionais competentes, tecnicamente competentes! As pesquisadoras constataram, *uma vez mais*, que a avaliação dominante é aquela que chamo de convencional, ortodoxa desde os primeiros bancos escolares até a universidade.

A respeito de temas relacionados às práticas escolares, aponto também como pesquisas de inspiração etnográfica os trabalhos de Natália Duarte, sobre o erro discente, e Antônio Pagotti, sobre o fracasso escolar. Numa classe de Alfabetização, Natália Duarte (2000) analisou a relação que as professoras estabeleciam com o “erro” do aluno. À luz da avaliação formativa, percebeu que o erro transcendia o recorte de “performance incompleta de escritas do ponto de vista da norma culta”, como predefinira. A seu turno, Antônio Pagotti (1992), para compreender o insucesso escolar no ensino noturno de 1º Grau, trabalhou com três turmas de 5ª série, uma noturna, uma diurna com alunos com história de repetência e uma diurna com alunos novos.

Da quarta temática, na esfera da avaliação e formação docente, Anamérica Marcondes e Lúcia Vieira são referências obrigatórias. Anamérica Marcondes (1996) abordou os conflitos e as possibilidades do aprender a avaliar no ensino de Medidas Educacionais do curso de

Pedagogia. A docência da disciplina traz em si um conflito potencial decorrente do confronto entre o discurso ideal e a prática real de “ensinar avaliar e avaliar os alunos”. Já Lúcia Vieira (2001) elegeu a avaliação da aprendizagem noutro curso de Pedagogia, a fim de delimitar as relações entre o que é projetado para o ensino e para a avaliação discente e o que é posto em prática. Distintamente da pesquisa anterior, verificou que a avaliação praticada carrega uma forte influência das pedagogias progressistas, notadamente na linha da avaliação como integrante do ensino-aprendizagem, de abordagem emancipadora e mediadora. É a prática pedagógica *com* teoria progressista. Pena que não é a regra, mas uma honrosa exceção!

A única pesquisa das 94 que selecionei que empregou o método fenomenológico foi a de Márcia Brito (1984). Que não chegou à projeção-prospectiva! A avaliação foi analisada pelas falas de universitários e seus professores. Conclui que ela não se desvela na totalidade. Como fenômeno, permanece obscuro, pois os sujeitos lhe atribuem significados diversos. O que o professorado atribui diz respeito ao *que é* avaliação; quanto ao alunado, ao *como ela é*.

Vejam a comparação entre a intervenção de Neide Bittencourt (2001 a) e a minha. O propósito da pesquisa dela foi delinear a *verdadeira* função da avaliação, mediante um processo de avaliação formativa, de modo que cumprir seu papel em favor da aprendizagem, no ensino superior. A novidade foi a criação e aplicação de um instrumento de regulação individualizada de atividades dentro da sala de aula, que investiu na observação e na interpretação de cada indivíduo: a Ficha de Desempenho e Participação. A Ficha era um mecanismo de registro e acompanhamento do desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes, como também das situações e ações individualizadas dos alunos durante as aulas. Permitia conhecer cada aluno, seus avanços, seus esforços, suas dificuldades, intervindo com segurança e justiça.

4.6 Comparando dois estudos de intervenção

Como eu, Neide Bittencourt identificou na literatura tentativas de anúncio de soluções para a avaliação. A maioria ainda fica no campo teórico. Não instrumentaliza suficientemente para uma proposta efetiva de avaliação como acompanhamento da aprendizagem. E, como proposta para o seu doutoramento, “aceitou” o desafio de Philippe Perrenoud: como não há quase nada pronto no campo da avaliação formativa, o professor deve reinventá-la; criar mecanismos de regulação didática; “[...] *construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção* em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar” (1999a, p. 122. Grifos do autor).

Ela também percebeu que não poderia, simplesmente, testar um instrumento de avaliação sem alterar os demais componentes do processo de aprendizagem e para chegar até a avaliação pretendida não poderia perder de vista o seu entrelaçamento com o todo do processo educacional. Não daria para ousar, mudar, propor algo novo, sem olhar a situação de sala de aula. Como executar uma avaliação que buscasse a totalidade, num sistema de ensino encadeado, linear, seriado? Para atingir o foco traçado pela pesquisa, era preciso intervir, primeiro, nas relações estabelecidas em classe, modificando a perspectiva sobre o conhecer e o aprender, que estariam impregnados pela linearidade, de modo a tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa. Foi o que eu também fiz. Ela apenas chamou de linear, o que para mim é fragmentário. Nas duas experiências, não dava para imaginar como seria intervir no sistema avaliativo deixando tudo como estava: o professor, os alunos, as aulas...

Tal como eu fizera para propor, preparar, viabilizar uma metodologia alterada de avaliação, a autora realizou uma análise bibliográfica exaustiva com o fito não só de criticar o que já estava posto, mas, sobretudo, pontuar caminhos à solução dos problemas teóricos identificados. Assim, centrou os esforços nos aspectos basilares da educação, até chegar ao processo avaliativo. Isso para visualizar outras possibilidades de ensino. O alvo, atingir uma organização que privilegiasse a aprendizagem como o centro do processo pedagógico, isto é, como área de interseção entre o conhecimento e as ações docente e discente. Pela necessidade de um clima mais favorável à aprendizagem, primeiro, tratou de recriar o espaço pedagógico, para tornar o ensino mais relacional, interativo e participativo. A recriação se deu pela junção da escola, professor, concepções do aprender, conhecimento, aluno e avaliação, num único “espaço” – a aula. Foi o que eu também fiz.

A abordagem da pesquisa de Neide Bittencourt foi pela visão fenomenológica-etnográfica. Em sala de aula, sua observação durou um total de 204 horas, ao longo do ano, 5 h por semana. A minha foi processada em metade desse tempo. E eu tinha uma turma só, embora por todo um ano letivo. E aqui se definem as fronteiras das semelhanças e diferenças entre as duas mediações. Também minha pesquisa teve um viés fenomenológico, como explicarei no Capítulo 2. Porém, *digamos*, foi auto-etnográfico, já que a intervenção foi realizada por mim mesmo. Enquanto, para testar a Ficha, Neide escolheu um professor de duas turmas do Curso de Zootecnia, que atuou de forma colaborativa com a pesquisadora. Ela não interveio de forma direta na classe, como eu. De todas as semelhanças, a que mais impressionou foi a confissão de que, nos primeiros momentos da pesquisa, ela *achou* que não alcançaria os seus propósitos. Vivi isso. Várias vezes! Como ela, também não recuei. E traçava um novo rumo, mais seguro e confiante... até a esquina da próxima dúvida. E o ciclo

recomeçava; numa queda para o alto, inevitável. Tal a firmeza dos nossos propósitos. E, da minha parte, uma confiança quase exagerada (temerária!) de minha orientadora.

Como já anunciei, uma enorme diferença entre os dois projetos estava nos sujeitos da pesquisa. Neide Bittencourt, para criar o clima propício à aplicação da Ficha de Desempenho de Participação precisou dar apoio metodológico ao seu principal sujeito – o professor. Auxiliou-o para que mudasse a gestão de suas aulas e passasse a focalizar o aprender – o aluno. Para quebrar barreiras, precisou investir na superação das falhas de formação do sujeito, mediante leituras, trocas de experiências e educação continuada. Para que ele mudasse a sua concepção de ensino e de aprendizagem e que revisse a sua forma de avaliar. Eu não precisei fazer isso. Não com outra pessoa. Como integrante dos sujeitos da pesquisa, eu era o próprio propositor do que investigava. A mesma preparação já fizera comigo. Há anos! Estava bem ciente do que precisava.

Três passos Neide Bittencourt adotou para assegurar a mudança do espaço pedagógico. Contra a linearidade, queria o interativo, o relacional, o dinâmico. Para isso, o primeiro foi dado em direção à tomada de consciência necessária à mudança. Sobre aquele professor refletir sobre a sua prática, o passo foi identificar a concepção de ensino-aprendizagem que a fundamentava; quanto a mim, contei isso no primeiro capítulo da dissertação. O segundo, sobre o começo da mudança, nas aulas, nas estratégias, tornando-as diversificadas, dinâmicas e ativas, foi a matéria-prima da intervenção que realizei em 1997, e que procurei validar com a dissertação. O terceiro, sobre o passar dos “Raios X” nos conteúdos programáticos para eliminar aqueles sem sentido, inúteis ou ultrapassados, que fazem parte do programa das disciplinas, na intervenção de 2001, fizemos juntos os alunos e alunas da 5ª série e eu. Era parte da estratégia da ressignificação das práticas docente e discente. E foi também a primeira atividade do ensino-aprendizagem alterado segundo as proposições do meu estudo.

Outra diferença marcante foi o que cada pesquisa empreitou. Uma investiu na avaliação formativa. Uma avaliação que ajudasse o aluno a aprender, e o professor, a ensinar. As mudanças que realizou foram para viabilizar a testagem da ficha de avaliação, de modo propício ao registro e acompanhamento da aprendizagem discente. A proposta maior da pesquisa foi sistematizar o registro das atividades realizadas pelos alunos universitários, com base em um plano de ação ou de conhecimentos a estudar, com o fito de acompanhar o crescimento, identificar as dificuldades e replanejar a aprendizagem. A minha investiu na ressignificação das práticas de planejamento, ensino e avaliação, de modo a recuperar a totalidade do processo educação e efetivar a participação – que chamei de envolvimento – do educando em todas as etapas do ensino-aprendizagem-avaliação. Em outras palavras, a sua

participação na condição de sujeito, como o professor, e não como peça que ele move segundo o seu arbítrio ou interesse “pedagógico”.

Nossas dinâmicas focavam processos distintos, mas que se tocam: ela, a avaliação formativa; eu, as práticas pedagógicas, dentre as quais a avaliação, mas a de uma modalidade que chamei de reflexiva. Em palavras minhas, a pesquisa de Neide Bittencourt se ateve à ressignificação da prática avaliativa, sem alterar as demais. Para tanto, criou e testou, durante um ano, uma ficha que tornou possível que professor e alunos interagissem, de modo que o aluno fosse também responsável pelo seu aprender, pelo seu crescimento. E, assim, acompanhasse seus sucessos e fracassos, possibilitando, a ele próprio, reverter uma situação desfavorável de aprendizagem. Ao contrário, o meu foco foi *todas* as práticas de sala de aula, ao *mesmo* tempo. Ainda que pelo prisma da avaliação reflexiva, mas como ferramenta conceitual. Nessa modalidade, não cabia a aplicação de um instrumento específico. Ela foi o que é a avaliação: processo. Logo, não deveria privilegiar a aplicação de instrumentos, mas momentos diversificados para aprender – a avaliar e auto-avaliar, inclusive.

O tempo do encaminhamento da maior participação discente no processo educativo é outro fator destoante. Enquanto Neide propõe oportunizar, *já na universidade*, atividades em que os alunos possam demonstrar atitudes de solidariedade, de responsabilidade, de cooperação com o grupo, de respeito ao seu meio ambiente e aos colegas, para que exerçam o direito de livre escolha, optei em fazer isso mais cedo. Bem mais cedo: no Ensino Fundamental. Aliás, a idéia não é nova. É mais antiga do que escrevemos ela e eu. Acerca do papel do alunado no processo escolar, em 1956, ano da primeira edição norte-americana, Harold Adams e Frank Dickey (1965) chamavam a atenção de professorandos para as ações de aperfeiçoamento do ensino, no qual o aluno deveria assumir um papel central...

É preciso que o aluno veja a democracia como parte da sua experiência escolar, para que ele esteja apto a participar de planejamentos que se realizem de forma democrática. Tanto meninos como meninas devem assumir certa parcela de responsabilidade pelo plano que executam, que como participantes de um grupo, quer individualmente (ADAMS; DICKEY, 1965, p. 169).

Ao concluir a análise sobre o teor e a metodologia das teses e dissertações, cito trabalhos que, embora não pertençam à classe apreciada, relatam intervenções que visaram alterar uma ou mais práticas. Márcia Ribeiro (2001) descreve uma pesquisa realizada de forma colaborativa com docentes de duas turmas do Ciclo Básico, em Natal (RN). O estudo longitudinal, iniciado em 1998, mediante ações pedagógicas de diagnóstico, ensino e

avaliação, objetivou efetivar um currículo em ação. Luís Pedrosa (2001) apresenta a execução de uma proposta de aprendizagem compreensiva em escola pública de São Luís (MA), entre 1999 e 2000. O experimento envolveu 46 turmas do Ensino Médio com projetos elaborados pelos alunos. Kilza Viveiros (2001) relata a experiência de uma modalidade de avaliação que adjetivou de *participativa*, na qual a auto-avaliação discente teve destaque. A proposta foi concretizada nos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Educação Física, da Universidade Federal do Maranhão, no final da década de 1990. Creuza Silva, Elenir Santos e Marinalva Santos (2001), por sua vez, criaram uma ação para sanar as dificuldades de alunos de 5ª série na resolução de problemas de Matemática. Conceitos e métodos matemáticos e a exploração de problemas foram abordados de forma contextualizada.

Mesmo pequenas mudanças são imprescindíveis para avanços epistemológicos. Chamadas como a de Mary Amorim e Edel Ern (2002) – da necessidade de mudanças mediante o exercício de propostas diferenciadas de avaliação – são uma constante em eventos acadêmicos e obras sobre a temática. Inclusive nos encontros sobre a disciplina que lecionei: em Ciências. Que foi o caso do trabalho que ambos defenderam no VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia (EPEB), em 2002, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Acredito em mudanças pelo exercício de propostas diferenciadas, mais do que naquelas geradas em gabinetes. O mundo escolar com avaliação alternativa ao modelo convencional ainda é um *campo de possibilidades* de pesquisas na área. Mediante o recurso da intervenção, então, ainda é um grande deserto. Foi pouco explorado, como demonstrei nesta seção. Assim, para abalar os alicerces do que temos arraigado em nossas instituições de ensino, cujas bases históricas são práticas inerentes à pedagogia tradicional, julgo imprescindíveis intervenções como o da Práxis Unitária. Elas fazem frente com as expectativas e as críticas de quem pensa e faz educação neste País. Particularmente, refiro-me ao professor e professora do Ensino Fundamental, atuando como pesquisador(a) que reinventa as práticas pedagógicas na própria sala de aula.

5 NOVOS HORIZONTES À PESQUISA ACADÊMICA BRASILEIRA

Outras teses e dissertações alargaram meus horizontes sobre os eventos pedagógicos, dentro e fora da sala de aula. Considerando os aspectos que desenvolveria em minha turma, destaco as pesquisas de Sidney Almeida (1999), sobre a relação entre vandalismo e prática pedagógica, e de Arcanjo Briggmann (2000), sobre o ato de escrever na escola. Útil à

invenção dos meus caminhos possíveis ante a realidade história, *a obedecer e também a transgredir*, importante foi a contribuição de Francisco Silva Sobrinho (1985) que investigou a liberdade que tem o professor na estrutura organizacional da escola. Segundo o pesquisador, a estrutura traduz o processo de alienação docente, mecaniza a ação docente e, assim, coisifica o educador. Os achados desses estudos corroboram a tese de que a fragmentação das práticas é responsável por parte das mazelas que perturbam a interação professor-aluno e o ensino-aprendizagem. E para reforçar a idéia de que a metodologia do ensino superior pouco difere da metodologia das escolas de educação básica, disseram os estudantes à Josefa Grigoli (1990) que a prática pedagógica na universidade tem muito de convencional. Isso não é diferente nem mesmo entre professores-pesquisadores que fundamentam a sua didática na concepção crítico-dialética de educação, constatou José Cararo (1999).

As práticas avaliativas no Ensino Superior não diferem dos procedimentos da Educação Básica, no Brasil ou no resto do mundo. Arilda Godoy (1995), em uma revisão da literatura internacional, discute as práticas correntes e as novas abordagens de avaliação nos países de língua inglesa, que nem sempre são apropriadas para alcançar certas metas do ensino superior como, por exemplo, as capacidades de pensar e trabalhar com autonomia. Muitas práticas de avaliação, conclui, são incompatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica explicitadas nos planos de ensino e projetos pedagógicos propostos pela comunidade acadêmica. Na graduação, a verificação do que foi ensinado predomina. Várias, várias outras investigações destacam essa realidade – a transformar – dos bancos das primeiras letras à profissionalização superior, como sublinhado nas análises sobre o processo avaliativo.

A leitura das pesquisas ficaria incompleta se não mencionasse aquelas que investigaram políticas públicas que pretenderam mudar o quadro pedagógico, mediante propostas de gabinetes, com a anuência ou não da comunidade escolar. Cito: Eda Henriques (1994); Sônia Victor (1993); Márcio Silva (1998); Adelson Moreira (1999); Cleidilene Magalhães (1999); Carlos Machado (1999); Ana Rosa, Gilson da Silva, Nelma de Oliveira e Rita de Cássia da Silva (2000); Iara Pontes (2002); Fabíola Tavares (2002). O volume, por si, é sugestão para estudos que podem se mostrar interessantes sobre *o estado da questão* das políticas nacionais.

O balanço que faço das pesquisas que abordam o problema da avaliação pedagógica e práticas escolares correlatas é similar à percepção que têm Dario Fiorentini, Arlindo Souza Jr. e Gilberto Melo (1998) a respeito das pesquisas educacionais brasileiras. Ainda prevalecem dois interesses: o técnico (porque adotam explicações científicas, objetivas, isto é, explicações causais, com o fito de produzir instrumentos racionais para intervir no mundo) e o pragmático (porque buscam identificar ou interpretar os significados produzidos pelos sujeitos, com o

intuito de informar e subsidiar o juízo prático). Investigações com um terceiro interesse, o de emancipação, com vistas à libertação e autonomia dos sujeitos, mediante a apreciação das determinações sociais, culturais e políticas, são raridades.

Também, o panorama que tracei comprova uma constatação de Benigna Villas Boas (2003b), que, no País, existe um número razoável de pesquisas sobre avaliação, realizadas no interior das escolas de educação básica. São pesquisas que denunciam o caráter classificatório, excludente, autoritário e punitivo do processo, que deveria servir à aprendizagem discente, com o fim de promoção ou retenção. Para mudar a situação, as ações são variadas. Uma delas cabe aos pesquisadores, ensina Villas Boas. Por serem numerosas, constatações e denúncias já podem ficar em segundo plano. É hora de identificar, analisar e divulgar iniciativas de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos. O aprimoramento da tarefa docente e o desenvolvimento da escola são tarefas cruciais. Concordo. Todavia, não diria que os trabalhos da turma e da escola não costumam ser foco de análise, com fez a autora. Embora menos frequentes do que as constatativas, há pesquisas descritivas que fizeram isso muito bem. No cenário educacional, raríssimas são as intervenções propostas e executadas por acadêmicos formados ou em formação. Magda Soares, na Parte I do texto *Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas*, escreveu que há relações estreitas entre o movimento das idéias no campo da educação e o movimento da pesquisa em direção a metodologias não-convencionais (SOARES; FAZENDA, 2001). Eis um campo potencial para estudos que contemplem os mais sinceros anseios políticos dos profissionais da educação brasileira. Até mais: de estudos que (a)testem a legitimidade ou o valor das teorias – e críticas – feitas não apenas à avaliação, mas à escola.

No tocante às pesquisas intervencionistas, afianço que idéias para novas pesquisas *solicitam* uma dinâmica de investigação que *ainda* não existe. Esse foi o horizonte que deu azo às minhas pretensões de professor que faz pesquisa com uma metodologia nada convencional: com mediação pedagógica, em um ano escolar inteiro. Desde a montagem do calendário das atividades de um período letivo que ainda não começara até o *after day* da divulgação dos resultados, após a revisão dos testes da recuperação final.

CAPÍTULO 2

A INVENÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

De repente, Pedro arregalou os olhos. Ele viu um gato rastejando pela grama. O felino pensava:

– O pássaro está brigando com o pato, então, eu chegarei de surdina e o apanharei!

Silenciosamente, tratou de se aproximar do portão. Foi quando ecoou pelo prado o grito de alerta de Pedro:

– Cuidado!!!

E o passarinho voou imediatamente para o alto da árvore, enquanto, lá do meio do lago, o pato grasnava para o felino, que meditava:

– Será que compensa subir tão alto nessa árvore para apanhá-lo? Quando eu chegar lá em cima, o pássaro já terá voado para longe!...

No Capítulo 2, abordo a metodologia da investigação qualitativa que elaborei – a *pesquisa reflexiva de desenvolvimento* – para responder um problema de pesquisa que é duplo. Uma base plural e reflexiva foi definida para essa demanda singular, que extrai sua primeira identidade da polêmica pesquisa “básica” versus “aplicada”. A pesquisa-ação, a pesquisa pedagógica e a pesquisa ecológica são revistas para identificar propósitos e abrangências que remetam às semelhanças e diferenças entre essas modalidades e a que se comprometeu com a resignificação das práticas pedagógicas, das relações professor-aluno. A pesquisa participante, afeita às ciências sociais, e a pesquisa experimental, afeita às naturais, foram analisadas para delimitar o que pode ser pesquisa reflexiva de desenvolvimento. Dos seus aportes inspiradores, trato do conceito de profissional reflexivo e da Fenomenologia. Serviram ao invento de ferramentas para o professor que pesquisava. O imbricamento da reflexão na ação com a atividade fenomenológica seria temerário se não pensasse a Teoria Crítica como possibilidade que autoriza a elaboração conceitual de afinidades entre a própria Teoria e a pesquisa reflexiva de desenvolvimento. Nos fundamentos técnicos da metodologia, o texto transita da formalidade “ensinada” pelos manuais do trabalho científico à descrição-narrativa *rebelde* que almeja contribuir para a instituição doutras formas de redação de relatórios acadêmicos. Para apresentação da dimensão técnica, o eixo é a intervenção pedagógica, a *tecnologia* que sustentou as demais técnicas e deu azo às inquietações teóricas e técnicas da pesquisa e da própria literatura revisada. Sobre ela, discorri o mínimo, pois é a matéria do Capítulo 4. Numa turma de 5ª série do Ensino Fundamental, da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará, fui o pesquisador que também foi professor de Ciências. Às fases, técnicas, tempos e sujeitos da pré-intervenção e da intervenção, segue-se a análise dos dados *inventados*. Os problemas enfrentados, as angústias sentidas, as técnicas aplicadas, como também as que não atingiram os objetivos e as que foram planejadas, mas não aplicadas, tudo foi matéria exposição, para além do que é lugar-comum em dissertações e teses. E com a temeridade de quem ousa inovar (ou pensa que inovou!), encerro com a mesclagem de um momento poético com a racionalidade debitada à produção do conhecimento. Ali, uma conclusão – ainda em evolução – adicionada está de uma pitada da paixão que deve ser mantida em vigília permanente durante toda e qualquer investigação. É para que se aprenda melhor com os erros e com as dúvidas. Mais do que com os acertos, respostas, certezas, verdades...

1 AS FUNDAÇÕES DA PESQUISA

Porque tomei a práxis como unidade dialética da teoria-prática, situo a tese no interstício da pesquisa pura, básica ou teórica com a pesquisa aplicada, bem como nos meandros das pesquisas descritiva e narrativa com a pesquisa experimental, como explicarei. Aproximações tão intensas quanto extensas, faço com as práticas pedagógicas para somar qualidade substantiva à reflexão sobre a alteridade a que as submeti, com o fito de ressignificá-las no interior da sala de aula.

O intento da pesquisa foi investigar aspectos – e uma solução *possível* – dos problemas relativos à avaliação escolar ainda não explorados: a conjunção da avaliação reduzida à verificação com as demais práticas docentes. Em particular, interessei-me por aqueles que indagam sobre como avaliar para além do que é “tradicional”, para além do que é autoritarismo, para além do que é fragmentado nas ações curriculares. Como pesquisador, parte significativa do meu projeto político-pedagógico foi expor, propor e elaborar problemas novos – para solucionar alguns – à avaliação alternativa, efetivada por meio de um *tecido pedagógico* desfragmentado, com o qual tratei de recuperar a unidade de suas práticas constituintes.

A expressão “tecido pedagógico” me surgiu em fevereiro de 2002. Mas somente no dia 28 desse mês, quando redigia em meu diário de campo a seção “Sínteses *para e sobre o* conceito de avaliação reflexiva”, abri uma nota de rodapé para explicar como a cunhei. Antes de prosseguir com os termos da Introdução, reproduzo grande parte daquela nota. E faço-o porque isso está de acordo com os fundamentos da modalidade de pesquisa que desenvolvi, como explicarei.

Outro dia, ao assistir televisão soou bem nos meus ouvidos a expressão: “tecido orgânico”, utilizada pelo repórter para falar sobre o conjunto de certa parte do corpo humano que não registrei na memória. Imaginei que poderia cunhar uma expressão similar ao que tenho, até esta parte do diário, chamado de “lógica da ação escolar”, no tocante à ação docente. Após rebolar alguns dias essa idéia em minha mente, ontem, 18 de fevereiro, afigurou-se como resposta à minha procura a expressão citada. Ainda a uso com a timidez própria de quem sente que ainda está faltando algo que corporifique com propriedade, sinteticamente melhor, o que estou a pensar sobre as lógicas escolares, no caso, tanto a usual, como a que estou desenvolvendo em meu projeto de pesquisa. Ontem, 27 de fevereiro, imaginei como metáfora para designar a lógica fragmentada que preside o funcionamento pedagógico das nossas escolas algo como uma “colcha de retalhos”. Para a lógica que apresento como alternativa, a *superexpressão* “tecido pedagógico orgânico”, parece(-me) adequada para a lógica com que, ao ressignificar as práticas docentes

e discentes, tento recuperar a totalidade ao processo educativo. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

Com os problemas novos, busquei aproximações com teorias existentes sobre avaliação e prática pedagógica, de modo a reinventá-las, pela sua negação ou pela sua afirmação, no interior da construção *pela* desconstrução, reconstrução, *mais* invenção do conhecimento. Pelo tratamento das abstrações aceitas à luz da lógica que recupera a dimensão da totalidade das práticas, espero contribuir para a revisão de conceitos do campo pedagógico, mediante uma avaliação alterada que atribuiu novos significados às práticas correlatas, principalmente de ensino, planejamento e relação professor-aluno-conhecimento, no âmbito das relações micro da sala de aula.

Como pesquisador, minha ambição política é efetuar graduais aproximações conceituais que almejam enriquecer as discussões relativas à cultura escolar vigente. Calcado na prática, ou melhor, na vivência dos acontecimentos das microrrelações no contexto do ensino *pré* e *pós-ocupado* com a aprendizagem, este trabalho se inscreve para ser ponte entre a insatisfação com a prática vigente e a práxis alternativa. Essa práxis ainda está em processo. Há de concretizar-se pela ampliação da pesquisa que resultou neste, que foi o terceiro de uma caminhada particular. O primeiro foi uma pesquisa desenvolvida em 1997, em três turmas de 8ª série, no NPI; o segundo foi a reflexão sobre essa minha primeira incursão como pesquisador. Ambos foram matéria-prima com a qual escrevi a dissertação de mestrado.

Com a investigação atual, espero não apenas ultrapassar a cultura escolar fragmentada. Almejo mesmo participar, pela realização de outros estudos, da reescrita da sua teoria fundante, bem como da reinvenção da práxis docente e discente. Mas é aqui que duvido do meu próprio esforço para produzir uma tese, no sentido acadêmico do termo: uma obra capaz de trazer algo de novo para o conhecimento humano. Aliás, duvido e não duvido dele. Por isso é que o situo como um marco para outras viagens epistemológicas, anunciadas ao longo deste relatório de pesquisa e do diário de campo que, juntos, constituem o que chamo de a minha tese.

Entretanto, considerando a sistematização do que empreguei, abandono qualquer dúvida pessoal acerca da validade científica da investigação que realizei e que, por este veículo, eu a torno pública. Do que fiz, cito: a construção dos dados (prefiro o termo “invenção” à “construção”, por isso o utilizarei com mais frequência); a análise e síntese compreensiva dos protocolos produzidos em dezoito meses de pesquisa de campo; o relato da experiência com cada capítulo com início, meio e fim em si mesmo e, ao mesmo tempo; por fim, os significados *inventados* no curso, do curso e sobre o curso das ações discentes e docentes,

nessa ordem (e que foram ousadas, rebeldes, singulares, revolucionárias, para não dizer temerárias). E fiz isso mediante a conjunção de duas metodologias, aparentemente distintas. Uma de natureza científica – para atender os ditames da pesquisa – e outra de natureza pedagógica – para atender a demanda da desfragmentação das práticas docentes e discentes corriqueiras.

Ao assumir o papel duplo de professor e pesquisador, as duas metodologias se interpenetraram, se influenciaram, se contaminaram. Não sei se para o bem ou para o mal. Mas, sei que produziram um corpo de dados tão numeroso quanto original. E tantos, tantos, que eles podem até nem estar representados à altura no relatório da tese. Por isso é que cuidei de transformar o diário de campo numa obra com autonomia. Se o volume da tese é a obra da razão; o diário de campo é a obra do coração!

Por ser uma metodologia do tipo duas-em-uma, no Capítulo 2, articulo os aspectos teóricos e técnicos referentes à pesquisa. Aqueles referentes aos esforços de resignificação das práticas pedagógicas, mediante aplicação do conceito de avaliação reflexiva. Reservei o Capítulo 3 para os fundamentos e procedimentos da intervenção pedagógica, aquela que foi a principal estratégia de construção dos dados. Faço-os por entender que atendem uma parte das inquietações intelectuais do professorado que atua na educação básica, meu público-alvo, e de quem atua nos cursos de licenciatura e Pedagogia, na formação dos futuros profissionais da educação.

1.1 Uma base plural e reflexiva para a pesquisa

A ciência volta o seu olhar à tentativa de compreensão da sociedade que a gerou, por meio de recortes delimitados no tempo e no espaço. Por um lado, o real reclama por explicações cada vez mais profundas; por outro, as teorias existentes são parcialmente eficazes para o avanço do conhecimento exigido. O real é o *cenário* sobre o qual deve se debruçar a teoria, na tentativa de responder àquilo que lhe escapa à compreensão. Para Ana Lúcia Valente (1998), nas ciências sociais, os estudos devem incidir *nas modificações da forma e do mecanismo interno da função*, o que implica mudanças da própria função. Assim, conclui, é possível dialogar com outras perspectivas de compreensão da realidade para se constituir uma nova e original perspectiva teórica.

Para atingir os objetivos, a pesquisa adotou o formato paradigmático *plural*. O pesquisador, quando é professor que se exercita na ação reflexiva, deve estar ciente do desafio, dos riscos e dos acertos de se fazer uma investigação que acrescente a reflexão àquele

formato. E eu estava. Não creio que isso cause estranheza à Academia. Sem dúvida que não lhe é de todo estranho. “Hoje em dia não existe um padrão de cientificidade universalmente aceito nas ciências” (THIOLLENT, 1992, p. 21). De fato, isso ocorre. Alda Judith Alves-Mazzotti (1998) observou a coexistência de características atribuídas a diferentes paradigmas na prática concreta dos pesquisadores. Até num mesmo estudo (como precisei fazer), como em diferentes estudos do mesmo pesquisador (como tenho feito e continuarei fazendo, por certo).

1.2 O problema da pesquisa e a própria pesquisa

A avaliação escolar cotejada reflexivamente, em nome de uma ambição pessoal, quer contribuir para mudar essa prática escolar e provocar alterações em outras práticas. Quer também ir mais além: quer chegar ao coletivo de professores, para que, solidariamente, questione-se a estrutura que organiza a escola e a que sustenta a sociedade. Por isso, parafraseando Moacir Gadotti (1990, p. 114), distingo um *fenômeno* avaliação (que é o seu aparecimento como exigência da sociedade que cada vez mais requeria preparo escolar para seus membros) e também um *discurso* sobre avaliação (que é o conjunto teórico em torno desse fenômeno, divulgado em escala nacional e mundial por pensadores como Heraldo Vianna, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Philippe Perrenoud, Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial, etc.).

A revisão de obras públicas e pesquisas me levou a perceber que a teorização e os estudos sobre o processo avaliativo, atingiram um estágio complexo, mas que está em uma encruzilhada. Não se sabe para onde ir a busca de ter o que dizer sobre o que ainda está por se fazer. Na estrutura da avaliação escolar, as teorias e as investigações provocaram fissuras, reconhecimento. Porém, não propiciaram ainda um rompimento definitivo ou qualquer vislumbre em favor disso, como possibilidade mesmo em médio prazo. Portanto, distingo uma necessidade prática como imprescindível à materialização das utopias, idéias e ideais críticos, presentes naqueles discursos, em um ato vivo. Ato inspirado de atividades inovadoras que substantivem, mais do que adjetivem, o vácuo denunciado pelas pesquisas e teorizações, ácidas nas críticas, progressistas no exercício da palavra, ricas em sugestões, embora com poucas experiências concretas.

Há todo um corpo de denúncias e sugestões em favor de um conjunto de atos, atitudes e atividades que auxiliem o repensar, o inovar, o ousar, o alterar e o divergir em relação à prática avaliativa usual. Do modo como é realizada, a avaliação, por classificar e segregar, por

aprovar uns e reprovar outros, tem uma “parcela de culpa” na elevação das alarmantes taxas de evasão e a defasagem entre a idade e a série cursada de uma parcela significativa do alunado que tem acesso à escola no Brasil.

Pela investigação, não pretendi inventar uma teorização outra à prática pedagógica, em especial, à prática avaliativa; não por enquanto, mas planejei esboçar os seus contornos. Sequer pretendi, inventariar aspectos experimentados como conteúdo para um receituário passível de ser executado por docentes que atuem na educação básica. Ainda que tenha algum mérito – e até conte (talvez!) com aprovação acadêmica – o que apresento nos Capítulos 3 a 6, o objetivo da pesquisa foi o de ressignificar a prática docente e discente por meio de outra, experimentada não como alternativa, mas como recurso metodológico.

Foi esse conjunto de idéias que me levou a situar o problema da investigação no interstício da pesquisa básica com a pesquisa aplicada. Por isso, em seguida, inicio o esclarecimento de como mesclei elementos das pesquisas compreensivas com os das pesquisas experimentais, para inventar os caminhos que trilhei para a realização dos meus objetivos de pesquisa. Como pode uma pesquisa ser básica, aplicada e compreensiva ao mesmo tempo? Como pôde ser a minha pesquisa descritiva, narrativa e também experimental se, metodologicamente, ficou a anos-luz dos fundamentos estabelecidos pelos estatutos das ciências naturais, por exemplo? Aqui começo a responder essas questões e apontar outras que vou explicando. Ou complicando...

1.3 Há mesmo pesquisas “básicas”, “aplicadas”?

Embora tenha a dicotomia entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada como um dos aprendizados que obtive durante a graduação, quando penso em pesquisa, nego essa dicotomia.

A pesquisa básica e o desenvolvimento tecnológico são profundamente interdependentes. É a atitude do pesquisador que estabelece uma distinção entre os dois (NUSSENZVEIG, 1983). A dicotomia que possa ser traçada entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, em minha opinião, é aparente, se não mesmo falaz. Não acredito em pesquisa completamente pura, isto é, voltada para si mesma ou tão-somente para a satisfação da curiosidade do pesquisador ou da pesquisadora, apesar de achar simpático o idealismo do matemático alemão, Carl Jacobi, que viveu na primeira metade do século XIX. Em resposta a Joseph Fourier, matemático e físico francês, que o criticara por causa do tempo que “perdia” com problemas abstratos, sem aplicação prática, Jacobi disse que a *única* finalidade da ciência

era servir para a honra do espírito humano. Ah, os jovens!. Sempre querendo (alguns conseguindo) superar os mestres!...

A pesquisa básica tem por função precípua contribuir para a compreensão do mundo. Suas conquistas são incorporadas ao patrimônio cultural da humanidade, para também servir de fonte de inspiração para estudos interessados na evolução da tecnologia. À redação dos dois parágrafos seguintes, utilizei o artigo “Para que serve a pesquisa básica”, de H. Moisés Nussenzveig (1983), consultas a diversos verbetes da Enciclopédia Delta Universal (1980) e histórias da Física que pertencem ao domínio público.

Se a curiosidade nasce do contexto, é ao contexto que há de voltar, logrando uma gama imprevisível de utilidade *plástica*. Vejamos o encadeamento de alguns produtos de pesquisas básicas que exprimem com clareza a idéia de plasticidade das “descobertas” científicas (que na verdade são “invenções” historicamente situadas). As telecomunicações não atingiriam o nível de sofisticação que conhecemos sem os experimentos de Heinrich Hertz, físico alemão. Elas resultaram na descoberta das ondas eletromagnéticas, que propiciaram a invenção do rádio, do telégrafo sem fio, da televisão, do radar, do computador, dos satélites, etc. Hertz, aliás, avançou porque se apoiou nas “invenções” teóricas de James Maxwell, físico inglês. Em 1864, Maxwell predisse a existência de ondas eletromagnéticas se deslocando no espaço com a velocidade da luz, ao elaborar a teoria que relacionava a luz ao magnetismo e à eletricidade. Baseou-se nos estudos de Michael Faraday, físico inglês, a respeito da influência do magnetismo sobre a luz e do fenômeno da indução eletromagnética. Ah, a indução levou à invenção da bobina, que, mais tarde, serviu à invenção do motor, e vieram... A lista é extensa!

A válvula eletrônica, que permitiu a invenção da televisão e dos computadores da 1ª geração, surgiu porque Thomas Edison, inventor norte-americano, observou a passagem de uma corrente no vácuo entre o filamento e o fio, após centenas de tentativas para criar a lâmpada. Já as primitivas válvulas impulsionaram o surgimento da indústria eletrônica até o advento do transistor, invenção que revolucionou o campo das comunicações até o advento dos circuitos integrados. Aquela foi a única descoberta de Edison feita consoante os padrões da ciência. Mas ele próprio não a entendera. Sequer antevira qualquer aplicação possível. Nem por isso deixou de patentear-lá. O *efeito Edison* foi a “invenção” que teve as aplicações mais importantes para a história recente da humanidade. Seu descobridor ficou milionário com a lâmpada, embora se referisse ao fonógrafo, bisavó dos atuais aparelhos sonoros, como o seu maior invento.

Se o pesquisador não vê aplicabilidade para os conhecimentos que produziu, como aconteceu nesse caso, *outros* descobrirão em que aplicá-los, segundo os seus interesses

imediatos, suas inquietações e necessidades da realidade objetiva. Veja o que disse Stephen Hawking a respeito da história da elaboração da Relatividade Geral:

Com a ajuda do amigo Marcel Grossmann, Einstein estudou a teoria dos espaços e superfícies curvos desenvolvida anteriormente por Georg Friedrich Riemann como um trabalho de matemática abstrata; *Riemann não imaginava que sua teoria tivesse alguma importância para o mundo real*. Einstein e Grossmann escreveram um artigo em conjunto, em 1913, no qual apresentaram a idéia de que aquilo que concebemos com forças gravitacionais são apenas uma expressão do fato de o espaço-tempo ser curvo. (2002, p. 18-9. Grifo meu).

A história da ciência ajuda a compreender que existe *e também* não existe pesquisa básica e pesquisa aplicada. Uma e outra são tributárias da atitude do pesquisador, como salientei.

Porque prego a não-dicotomia entre ambas, na visão de um professor que pesquisa, as investigações em educação comprometidas com as mudanças anunciadas devem ser locais, aplicadas e implicadas. *Local*, porque nasce do interesse por um aspecto específico da realidade objetiva em que o pesquisador tem inserção (o ponto de partida da pesquisa, assim, é a curiosidade do sujeito social). *Aplicada*, porque o foco da curiosidade é um problema que, já tendo experimentado algumas malogradas, requer solução (na impossibilidade de uma solução definitiva, a pesquisa deve ao menos apontar caminhos, que chamo de *inspirações*, para soluções possíveis, quando essas estão ainda fora do alcance histórico imediato ou além dos limites teórico-metodológicos de quem conduz a pesquisa). Finalmente, *implicada*, porque é sobre a vida social, especialmente, a que transcorre entre os muros da escola, na qual educadores e educadoras, pesquisantes ou não, estão também imersos, e buscam sentidos para a própria existência (BITTENCOURT, E., 2000).

A curiosidade, talvez a indignação, desses sujeitos se impregna daquilo que acreditam poder contribuir à mudança do meio social em que eles e os outros se fazem e fazem história. Comigo não foi nem será diferente. Por isso, os holofotes da pesquisa estiveram sobre a ressignificação das práticas pedagógicas de planejar, ensinar e aprender, na escola onde sou professor de Ciências. E fiz isso mediante a aplicação de um conceito de avaliação, elaborado para alterar as rotinas do ensino-aprendizagem. Por isso, a opção por um estudo de abordagem qualitativa foi inevitável, já que o fito era a construção e a busca de significados para práxis reinventada.

No quadro atual de intensas denúncias contra a escola e seus processos, em particular a avaliação, corre-se o risco da imobilidade pela crítica, caso não se reconheça que “esforços de intervenção muitas vezes proporcionam o melhor contexto para conduzir uma pesquisa” (WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998, p. 34).

Imbuído dessa idéia e apoiado em ambições de superação do modelo arraigado na escola, foi que concretizei a pesquisa como uma *perigosa* intervenção (para incautos e neófitos), segundo a modalidade *de desenvolvimento*.

2 A INTERVENÇÃO NA PESQUISA EDUCACIONAL

Nesta seção, discuto a pertinência da intervenção pedagógica como tecnologia para a pesquisa no espaço *micro* da sala de aula. Questiono o estatuto acadêmico que, sem muita explicação ao pesquisador *junior* que o propõe, acaba por angustia-lo quase a ponto de fazê-lo abandonar esse instigante modo de fazer (também) investigação, em nome de outro modo reconhecidamente mais “fácil” e válido, objetivo, enfim, científico. À luz da moderna Sociologia da Educação e com base no paradigma do professor reflexivo, discorro sobre alguns aspectos como uma tentativa de consubstanciar um campo semântico capaz de “convencer” menos os adversários da intervenção pedagógica como prática de pesquisa e mais a mim mesmo sobre o valor de fazer pesquisa qualitativa, de um tipo que denominei “reflexiva de desenvolvimento”.

Mediante a minha inserção como pesquisador-professor que, em tempo real, fez das práticas pedagógicas alteradas o principal momento para a construção de dados relevantes para a investigação, obtive os significados tão caros à pesquisa qualitativa de uma maneira não-convencional. Mas nem por isso menos científicos, tal como me exigiram aqueles estatutos historicamente construídos. Felizmente, nunca acabados e tornados como “camisas-de-força”, a ponto de impedir a evolução (a ousadia para o avanço) do pensamento científico por desobediência ao instituído.

2.1 A intervenção pedagógica é procedimento para fazer ciência?

A primeira vez que alguém me chamou atenção para o “perigo” de propor, no âmbito da sala de aula, uma intervenção pedagógica como principal ferramenta para a produção de dados de pesquisa foi a professora Helena Vasconcelos, em 1997. Na ocasião, lera o “projeto” que eu queria apresentar ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Ceará, como condição necessária à minha inscrição na seleção ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira. A professora me alertou para o fato de os examinadores acharem que o meu projeto era uma proposta pedagógica, e não um projeto de pesquisa. Em aconselhamento, escreveu-me isso nestes termos:

Estimado Eugenio.

Acho a sua proposta muito interessante. Mas preocupa-me que não seja entendida como “proposta de pesquisa”, mas como “proposta pedagógica”. Nessa perspectiva, acho que, embora o seu objetivo *c* constitua o cerne de suas preocupações, não deve figurar como tal, mas como horizonte. Não sei se deveríamos declará-lo agora.

Em todo caso, você poderá deixá-lo, afinal ele é o que originou o Projeto, mas deveremos colocá-lo como um segundo objetivo. O que pretendo deixar claro é que, por enquanto, isto é, para você garantir o seu ingresso no Mestrado, é fundamental que você deixe enfaticamente bem marcado o viés da pesquisa, a partir da qual você fundamentará teoricamente a proposta pedagógica. (HELENA VASCONCELOS. 12 DE SETEMBRO DE 1997)

Naquela ocasião, o objetivo “*c*”, mencionado, consistia na elaboração de uma proposta de avaliação da aprendizagem que materializasse a função diagnóstica, fundada em padrões de medida definidos em função de aspectos relevantes à formação do educando. Algo que ajudasse a tomada de decisão para promover o reforço, imediato ou paralelo, no caso de resultados de aprendizagem insatisfatórios. Ele permaneceu no texto enviado ao Programa de Pós-Graduação, mas como horizonte, conforme a recomendação. O problema era que eu não tinha uma problemática de pesquisa. O que propunha era uma resposta que procurava pelas perguntas necessárias, em vez de perguntas em busca de significados para, em seguida, elaborar outras perguntas, outras respostas, outros significados, segundo o ciclo inerente à atividade de pesquisa.

Desde então me indago como fazer, na escola, pesquisa com intervenção sem incorrer no “pecado acadêmico” de investigar com base no didatismo do meu pensar professoral, formado e informado, por opção, com as coisas do Ensino Fundamental. Meu pensamento vive a interpelar as obras públicas a respeito da avaliação da aprendizagem e outras que considero relevantes, correlatas ou pertinentes, à configuração de uma proposta alternativa ao processo convencional de apreciar o desenvolvimento integral do educando. Desejo participar da construção de respostas aos anseios transformadores tanto dos intelectuais críticos (que não sabem ou não querem ousar propor algo inovador; isso é comum na teoria pública!), quanto dos educadores inquietos com “uma avaliação que mede, nada avalia”.

Eis a dúvida que me inquietou por um bom tempo: o que é pesquisa com intervenção, e intervenção pedagógica? Dela, derivaram outros questionamentos, por exemplo: como pode o meio acadêmico conferir estatuto científico às intervenções postas em movimento pelo próprio pesquisador no âmbito da sala de aula?; como devo propor uma intervenção como principal instrumento de pesquisa, cuja ambição é querer ser tese para doutoramento?; como fazer pesquisa com intervenção pedagógica de modo a atender as exigências do estatuto acadêmico?; como construir perguntas, resposta e significados que contribuam para a transformação das práticas relativas ao ensino-aprendizagem, considerando o meu objeto de interesse que é uma avaliação *para a* aprendizagem discente e docente?

Como exposto no Capítulo 1, Jean Claude Forquin deixa claro que no final da década de 1980, na França, *no mundo*, as pesquisas na área educacional já mostravam sinais de esgotamento no que diz respeito aos aspectos que olhavam a escola de uma posição neutra, senão distanciada. Afirmava que chegara o momento para investigações que perscrutassem o espaço *micro* do mundo escolar, que estudassem a escola do lado de dentro dos seus muros. Era chegada a hora de investigar o que chamou de “a caixa preta” da escola – a sala de aula. Mas, não com o olhar distanciado e estranho do pesquisador que visita esses ambientes apenas para *coletar* dados, apropriar-se do pensamento dos sujeitos que nela se deslocam, explorar esse pequeno e complexo campo (psicológico) de geração de informações, indo depois embora. Boa parte das vezes, sem dar retorno aos sujeitos investigados (FORQUIN, 1995).

Interpretei o desafio à luz da minha prática como profissional do ensino básico que se desenvolveu autodidaticamente, no sofrimento das misérias que grassa no ensino público no Brasil. Conclui que o pesquisador mais gabaritado para investigar “a caixa preta” que é a sala de aula como campo aberto e pouco inexplorado, como *filão* epistemológico, é o próprio professor que nela atua. Para isso, ele precisa ter o traço de professor reflexivo, tal como proposto por Donald Schön e discutido por António Nóvoa, Isabel Alarcão e outros.

Quem melhor do que o professor reflexivo para propor, executar, abstrair os significados caros a toda pesquisa de abordagem qualitativa na perspectiva de ressignificação das práticas pedagógicas? Quem melhor do que o professor reflexivo para desencadear o início das revoluções que operarão o desenvolvimento requerido pelas críticas ao atual modelo escolar? Quem melhor do que o professor reflexivo para suscitar o debate, no meio acadêmico, entre educadores de qualquer nível ou formação, com vistas à problematização das transformações realizadas no espaço micro de uma ou algumas poucas salas de aula? Quem melhor do que o professor reflexivo para ousar montar o cenário de uma pesquisa que, precariamente, carrega o “pecado” de ser olhada apenas pelo viés das intervenções

pedagógicas ou *didáticas* – já que parece possuidora das respostas aos problemas que as geraram?

2.2 Dois eventos que motivaram esta discussão

O primeiro evento me foi contado por Rosimeire, amiga e doutoranda em educação. O segundo veio a mim na voz de Dorivaldo, também da pós-graduação em educação que, como *Rose*, é muito mais amigo do que colega, uma vez que pertencemos a Núcleos de Pesquisa distintos. Ao primeiro, dei o título de “Uma *pérola* exata”. Aconteceu quando ela fiscaliza a prova da primeira etapa do Vestibular 2001, da Universidade Federal do Ceará, junto com outro estudante da pós-graduação, mas na linha das *ciências duras* e ainda cursava o mestrado. A conversa entre os candidatos a acadêmicos este teve teor:

Ele falou que também era aluno do mestrado, mas mestrado em engenharia elétrica. Como estou vivendo o momento que você chama de refazimento do projeto, com vistas à defesa agora em dezembro de 2000, perguntei-lhe se ele já havia defendido o seu projeto. Foi aí que o sujeito soltou esta “*pérola*”: – Não, a gente não é como vocês, que fazem só um projeto. A gente faz é pesquisa de verdade!

Perplexa, fiquei sem palavras. (...) Foi quando tive a idéia de explicar àquele indivíduo como se desenrola o processo que culmina com a qualificação do projeto de pesquisa dos alunos do mestrado em educação. Disse-lhe que precisávamos cumprir certo número de créditos, e, ao término do primeiro ano de curso, defender o projeto que guiará as ações em campo. Então, ele falou que estava cursando as disciplinas e que, no próximo ano, iria fazer a solicitação de material para os órgãos de fomento, como CNPq, Funcap etc. Materiais como computador, máquinas, etc. Interrompendo-o, questionei sobre a real possibilidade de conseguir o financiamento para realizar o seu trabalho. Ele falou que iria solicitar. Caso não conseguisse, ele faria como a gente: “só um projeto”!

Mais do que um preconceito, a “*pérola exata*” exhibe uma concepção epistemológica acerca do que é pesquisa e não-pesquisa no mundo tecnoglobalizado, comandado pelos números, *bits* e *bytes* – pelos ditames das pesquisas experimentais executadas na tradição quantitativa. O relato é uma evidência do quanto é forte o iluminismo dos cientistas *exatos* – e futuros cientistas *exatos* – que têm a natureza, a real e a virtual, como objeto de estudo. O mundo e as coisas do mundo, *tudo* lhe parece ser redutível a leis, imagens, axiomas, postulados, fórmulas matemática, etc.

Os *exatos* se consideram os guardiões e os herdeiros de uma verdade fixa, própria, acabada. As verdades dos outros campos do conhecimento devem à verdade *exata* se render, como *meias-verdades* que lhe parecem ser. Como? Pela adoção do paradigma que os constituiu, para adquirir o estatuto de ciência que lhes coube por força de divindades

metodológicas estranhas aos *sociais*. A conversão de descobertas científicas das ciências exatas e naturais em produtos comerciais que alteram costumes e o próprio mundo a cada nova descoberta em laboratórios, explica parte da crença na superioridade das pesquisas experimentais sobre as pesquisas sociais. Ora as invenções que o mercado mundial se encarrega de converter em necessidade humana!...

O diálogo entre a minha amiga e aquele rapaz é uma célula do holograma que encerra a real existência da hegemonia de um campo epistemológico sobre outro e outros. A tradição inventada pela Física, requisitada pela compreensão matemática do mundo, pelos estudos de Galileu Galilei, Johann Kepler, Isaac Newton, James Maxwell, Albert Einstein, Niels Böhr, dentre outros, delega às ciências que têm o ser humano como sujeito de suas pesquisas, o papel de *subciência*. Isso é emblemático em um pensamento famoso do físico florentino, Galileu Galilei, que um dia disse: “Deus fala aos homens através dos números”. Superar a discussão absurda de que é “mais” ou “menos” científico, é tarefa tanto dos *exatos* quanto dos *sociais*. Se os primeiros precisam avançar nas questões filosóficas que a sua produção acadêmica suscita, os outros devem expurgar o negativismo dos ranços iluministas e positivistas (e manter os aspectos positivos deles) que parecem coexistir inconscientes em suas falas, fazeres e saberes, herança dos tempos em que eram ainda os estudos sociais conhecidos como *Física Social*. Somente com ações desenvolvidas simultaneamente por uns e outros é que a falácia da superioridade das ciências exatas e naturais, sob o jugo da qual a minha formação docente foi largamente pautada, há de ser superada. Então, “pérolas exatas” como “a gente não é como vocês, que fazem só um projeto. A gente faz é pesquisa de verdade!”, nunca mais se ouvirá entre os muros baixos das universidades.

Ao segundo evento dei o título de “Concha acadêmica”. Em 1º de junho de 2001, recebi um e-mail de Dorivaldo. Atendendo um pedido, escreveu-me sobre um breve diálogo com a professora Magda Soares, que viera à Terra da Luz para a banca de uma defesa de dissertação. O encontro, no início do ano, aconteceu no nosso Programa de Pós-Graduação. Reproduzo parte daquele e-mail. Corrigi alguns, apenas alguns deslizes gramaticais. Os sentidos do texto não foram alterados pelas correções, como atestou depois o próprio missivista.

Comecei minha fala dizendo, em linhas gerais, a problemática, os objetivos, a metodologia e os principais resultados da pesquisa de mestrado. (...) Por isso, dando continuidade ao estudo no doutorado, pretendia fazer uma pesquisa-intervenção, na qual o jornal seria produzido na sala de aula, com a participação de professores, alunos, funcionários da escola e quem mais quisesse. Certamente enfatizei minha convicção de que a produção de um jornal escolar pode se constituir numa atividade produtora de motivos, condições e formas de leitura e/ou produção textual semelhantes àsquelas encontradas no

contexto daquelas atividades que passei a chamar de “*atividades sociais letradas*”. O jornal seria não somente uma atividade para a qual as crianças estavam motivadas, mas também uma atividade geradora de motivos que engajariam os alunos na leitura e produção de diversos gêneros textuais. Assim, seria possível investigar como, ao desenvolver a atividade, os alunos se apropriariam de diversas habilidades de leitura e escrita nela implicadas. O foco de minha observação e análise seria as formas de mediação pedagógica desenvolvidas entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e X, professores e Z, tendo em vista o desenvolvimento da atividade e a apropriação dos vários tipos de conhecimentos nela envolvidos. Outro objetivo da pesquisa poderia ser a descrição da (psico)gênese e desenvolvimento de certas habilidades de leitura e produção textual.

Foi nesse contexto que ela me fez as observações (...): uma pesquisa começa com uma pergunta – qual era a minha?; tem que ser uma pergunta que seja possível achar uma resposta; tem que ser uma pergunta cuja resposta não se conhece. Pelo que entendi, ela considerava a minha proposta de trabalho problemática por dois motivos principais: porque não se pode saber o que se passa dentro da cabeça dos outros; porque o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado não pode ter como objetivo ou produto a realização de atividades pedagógicas, como a que estava propondo.

Recorri a Miguel Zabalza (1998) para ressignificar a crítica de que, quem propõe uma intervenção como principal estratégia de investigação, já que parece ter uma resposta para o seu problema de estudo. Segundo o autor, quando alguém projeta um processo ou um produto já está incorporando certa idéia de qualidade. Afinal, nenhum processo de intervenção pode ser pensado independentemente dos seus resultados. Os questionamentos feitos pela professora, que os tomei feitos a mim, e as dúvidas suscitadas em meu colega me serviram: acelerei o meu aprendizado sobre o que é e o que não é intervenção na pesquisa científica. Em estágios mais avançados, essa diferenciação serviu para que eu definisse a intervenção pedagógica como um poderoso *recurso técnico* para a investigação, em vez de *proposta de pesquisa*.

2.3 O que é mesmo “intervenção”?

O *Michaelis* (1998) me diz que intervir derivou do latim *intervenire*. Dentre os sentidos que apresenta, destaco: intervir é “ser ou estar presente”; “tomar parte voluntariamente”; “ingerir-se”. Quanto aos sentidos de intervenção, originado do latim *interventione*, destacam-se: “intercessão”; “mediação”. Portanto, intervir é agir sobre uma realidade de modo pensado, com vistas a atingir um determinado fim. Como ação, a intervenção é provocativa, isto é, é geradora de informações que constituem a matéria-prima da ação transformadora daquele que intercede em nome da construção prevista, proposta ou solicitada. À tese, defini intervenção com esse traço.

Mais do que experimentar uma solução para superar os males da avaliação, como se fosse *a resposta* para o problema, a minha opção decorreu da excelência – *ímpar* em pesquisas que almejam provocar rupturas sociais – à produção de dados vivos, verdes, frescos. Outra razão da escolha da intervenção em bases pedagógicas é de caráter subjetivo. Está na constituição da minha própria identidade – e projeto político – como professor reflexivo engajado. Como posso ser pesquisador ignorando identidade tão arduamente conquistada? Se, como (me) sugere Pedro Demo (1996b e 1997b), desejo contribuir para a superação da “aula copiada” pela “pesquisa” como princípio educativo, é imprescindível que, no *micro* da minha sala de aula, produza significados em sintonia com as transformações pretendidas. Significados que posso lançar na arena social que se estende da Academia às salas dos professores e às casas do alunado.

Se, dos cientistas naturais, o laboratório é limitado por paredes limpas e é silencioso e higiênico; se, dos cientistas sociais, o “laboratório” é o mundo humano e sua realidade; dos professores reflexivos como eu, candidato a pesquisador, “ele” é a sala de aula (e o mundo do outro lado das suas paredes). Ou isto – abdicar da capacidade da minha porção social construir cultura – ou os docentes seremos tão-somente consumidores de informações “levantadas” de modo alheio ao nosso envolvimento na acumulação histórica do conhecimento. Como salientou Jean Claude Forquin (1995), o olhar sociológico que, estranhado e objetivamente, estuda a escola de fora para dentro, deve ser substituído por outro que ilumine o caminho inverso.

Por motivos óbvios, quem se não o professor – um professor reflexivo – para olhar, falar e fazer investigações entranhadas e correndo todos os riscos de ter múltiplas subjetividades em jogo nessa nova ordem dos acontecimentos? Teria alguma relevância (além do conhecimento que toda pesquisa deve produzir) se essas investigações tivessem outra natureza que não aquela inerente às intervenções pedagógicas, com a função praxiológica em franca concorrência com a função epistemológica? Creio que não. Por isso, lancei-me no desafio de pesquisar por esse meio, que é a reinvenção do conselho que me foi dado pela professora Helena Vasconcelos, em setembro de 1997, quando me preparava para a seleção de mestrado.

2.4 Outra intervenção para quê desenvolvimentos?

A pesquisa qualitativa na modalidade *de desenvolvimento*, ao contrário de outras intervenções como a pesquisa-ação, tem seus procedimentos preestabelecidos. Já no seu

planejamento, suscita-se um problema (novo), verifica-se se ele requer uma solução por meio de intervenção, propõe-se uma solução teórica nunca experimentada, que há de ser construída em tempo e espaço reais.

Qualitativa, a minha *pesquisa de desenvolvimento* teve como foco a avaliação escolar em bases reflexivas, com vistas ao reinvento das práticas de planejar, ensinar, aprender e avaliar, na escola básica. Estratégicos, os procedimentos preestabelecidos foram: a caracterização de um problema socialmente relevante; a verificação de que o problema requeria uma solução e que a solução deveria ser uma que nunca fora experimentada. E o problema que demanda uma solução nunca ainda experimentada é o processo avaliativo. Por isso, fez-se a pesquisa como processo para a construção de solução mediante uma intervenção para o *desenvolvimento* da solução.

A avaliação é reconhecidamente uma área que busca avidamente outros sentidos para respostas mais apropriadas ao seu papel na formação escolar de crianças, jovens e adultos. Ela demanda mesmo uma solução original. A literatura revista mostrou que poucas, raras, foram as experiências realizadas com intuito semelhante ao que propus.

O processo avaliativo está reduzido à simples e autoritária verificação, mediante a aferição do “valor” da aprendizagem como *objeto* de transferência didática. Ela se concretiza muito mais na função classificatória do que nas demais, como a diagnóstica, que na literatura desponta atualmente como a mais elevada das suas funções. Efetuada no molde comumente chamado de “tradicional”, é incapaz de responder aos anseios dos aprendentes e dos ensinantes, da própria escola, da família do alunado e da sociedade (politizadas), por uma qualidade outra para a educação, de cunho social, mais afeita à pessoa humana. Uma avaliação que rompa com o *conteudismo* que impera como parâmetro único de qualidade e que é matéria das verificações e medidas educacionais. Penso que as razões expostas podem abalar as certezas até do acadêmico mais incrédulo em metodologias não-convencionais de pesquisa de que urge executar em tempo real aproximações com o modelo alternativo para as práticas escolares, como indiciam as literaturas científica e pedagógica. Penso que as razões de intervenções em bases diferenciadas ressoam deste trecho do prefácio de “Emílio”, de Jean-Jacques Rousseau:

Pouco falarei da importância de uma boa educação; tampouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem. Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática

estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor (1999, p. 3).

Os riscos da intervenção pedagógica como modalidade de pesquisa, ou melhor, aquelas críticas feitas por Helena Vasconcelos e Magda Soares, fizeram-me pensar na substituição do termo “intervenção” por um outro mais aceitável pelos acadêmicos sociais. Durante um curto intervalo de tempo (uma semana?!), o termo “intervenção” com o sentido de “experiência” ou “experimento” me pareceu demais *cansado*, lingüisticamente falando, e *exato*, fisicamente me expressando. Mas, incomoda-me o que significavam: a busca para reproduzir, em microescala, os fenômenos naturais exteriores e, por conseguinte, comprovar hipóteses (as tais respostas) previamente elaboradas. Então, um dia, *achei* que a palavra “mediação”, um dos seus sinônimos, seria o termo que a substituiria de forma mais acertada. “Achei”, já não “acho” mais.

O aprofundamento teórico sobre os elementos da teoria histórico-social na esfera das ações docentes e discentes, como referências para a produção e análise dos dados da pesquisa, fez-me compreender que a pesquisa qualitativa de desenvolvimento que desejava executar era mesmo uma intervenção. Nela, bem ao gosto da teoria da atividade de Alexis Leontiev (1978), a mediação é uma *operação* da intervenção que é a *ação*. Logo, mediação era “menor” do que intervenção. Parei de pensar na substituição...

Citar a pesquisa-ação como exemplo no início desta subseção não foi gratuita. Leituras que realizei me mostraram que ela compartilha certo número de semelhanças com a modalidade de pesquisa que escolhi (e construí) para a investigação que desejava realizar. Mais até do que qualquer outra modalidade de intervenção científica. Por isso, estabeleço agora os marcos diferenciais entre ela e a pesquisa de desenvolvimento.

3 SEMELHANTES SIM. IGUAIS NÃO!

Esta seção tem o objetivo de responder aos questionamentos mais contundentes que ouvi, com grado, sobre o caráter pedagógico com que revesti a investigação. Para redigi-la explorei a obra “Metodologia da pesquisa-ação”, de Michel Thiollent (1992). Revi conceito, objetivos, propósitos, caracterização, procedimentos e aplicações dessa pesquisa no campo educacional. Municiado, fiz um paralelo (bastante desigual) entre a pesquisa-ação e a pesquisa de desenvolvimento. O peso maior foi dado à primeira, porque ela tem maior expressão teórica pública do que a segunda. Meu objetivo, ainda em processo de refinamento, é compor um horizonte de ação para a modalidade de investigação qualitativa – *com*

intervenção pedagógica – que realizei. Primeiro, defino o que é pesquisa-ação, em seguida sua abrangência e propósitos, para então expor as semelhanças e as diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa de desenvolvimento, definida na abordagem qualitativa. Entre ambas, há mais semelhanças do que diferenças. Mas vejamos isso mais adiante, um pouco mais adiante, já que preciso apresentar os horizontes metodológicos da pesquisa-ação para, em seguida, discorrer sobre as semelhanças e diferenças entre ela e a pesquisa de desenvolvimento como preconizada por mim.

3.1 A definição de pesquisa de desenvolvimento

Para caracterizar a *minha* pesquisa de desenvolvimento, parti da definição de sua congênere, dada pela *Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE), de Paris. André-Pierre Contandriopoulos, François Champagne, Louise Potvin, Jean-Louis Denis e Pierre Boyle (1999) classificam as várias abordagens de pesquisa na seguinte tipologia de estratégias de pesquisa: experimental, sintética, de desenvolvimento e de simulação. A investigação *com ação* e *sobre a ação* que empreenderia tocava em muitos pontos o conceito de *pesquisa de desenvolvimento*, haja vista que essa estratégia, pelo emprego sistemático dos conhecimentos existentes, tem por objetivo “elaborar uma nova intervenção ou melhorar consideravelmente uma intervenção existente ou, ainda, elaborar ou melhorar um instrumento, um dispositivo ou método de medição” (*ibidem*, p. 41). Mas não adotei o modelo da pesquisa de desenvolvimento como definida pela OCDE e encaminhada na obra mencionada. Ela é um tipo de intervenção que adota a tradição quantitativa. Segue a abordagem convencional, como a classificaria Thiollent. Isso se torna indiscutível quando os autores afirmam que os modelos de apreciação da qualidade da intervenção se aplicam *aos instrumentos de medida* e às intervenções propriamente ditas.

A minha pesquisa adotou outra tradição, porém mantive a denominação “pesquisa de desenvolvimento” e conservei uma parte da definição original para a minha definição. No âmbito do compromisso com a ressignificação das práticas escolares, buscava sentidos para o processo e não leis matemáticas para o produto da pesquisa. Precisei definir “pesquisa de desenvolvimento” para caracterizá-la como pesquisa qualitativa que era – que precisava ser. O que mencionarei é ainda uma aproximação à concepção que elaborei. A definição completa, *definitiva*, depende de um aporte teórico a ser apresentado.

Por ora, defino *pesquisa de desenvolvimento* como uma modalidade de trabalho científico cujo objetivo é elaborar e realizar uma intervenção para resolver um problema

concreto de forma original. Tem como desafio epistemológico ser bem sucedida, isto é, construir conhecimento em aspectos não explorados por outras modalidades de investigação.

Isso suscitou as questões: como organizá-la?; que bases teóricas e técnicas articular?; que procedimentos de construção dos dados utilizar?; quais as formas de registro e descrição dos acontecimentos, de análise e compreensão dos resultados, bem como de comunicação dos significados e do desenvolvimento realizado?; etc. Muitas mais que me inquietaram durante a estruturação. Respostas, encontrei nas leituras que aguçaram a minha curiosidade nos últimos anos. Refiro-me aos aportes teóricos que melhor serviram àqueles propósitos: a conceituação de prática reflexiva e de professor reflexivo, a teoria crítica, a pesquisa fenomenológica na educação. Tratarei adiante do *corpus* teórico. Em seguida, exporei a definição *inteira* do tipo de pesquisa qualitativa que criei para realizar o projeto de doutoramento. Antes, estabelecerei as similitudes e as diferenças entre a pesquisa de desenvolvimento e outras que empregam a ação como recurso. O intuito é fundar para ela – porque uma modalidade original – um campo semântico. Abordarei as concepções de pesquisa-ação, de experimentações nas ciências sociais, de pesquisa pedagógica e pesquisa ecológica.

3.2 O que é pesquisa-ação?

Pesquisa-ação é uma linha de estudo criada pelo norte-americano Kurt Lewin na década de 1940, ensina Marli André (1995). Estudioso das questões psicossociais, Lewin pretendia investigar as relações sociais e obter mudanças em atitudes e comportamentos individuais. Para o processo, descrevia os passos: análise; coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades.

Na década de 1950, os manuais já descreviam uma linha de pesquisa pela qual os práticos estudavam cientificamente seus problemas, de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões, ou seja, uma ação sistemática, controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador. Um exemplo é o do professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa. Para isso, planeja uma intervenção, coleta sistematicamente os dados, analisa-os segundo a literatura pertinente e relata os resultados. Essa foi a primeira geração da pesquisa-ação. Após um período de ostracismo, na década de 1970, a pesquisa-ação mobilizou diferentes grupos, que produziram correntes distintas em diferentes regiões da Terra.

Na corrente anglo-saxônica, adquiriu um caráter de diagnóstico. No início, centrou-se mais na imagem do professor, mas evolui até questões relacionadas ao currículo e condições institucionais. A corrente australiana se aproximou da anglo-saxônica, porém, foi além. Propõe que a pesquisa se volte para atividades de desenvolvimento profissional, programas de melhoria da escola, planejamento de sistemas e desenvolvimento de políticas. Filiada a essa corrente, pode-se identificar duas vertentes, a espanhola e a portuguesa, que discutem a pesquisa-ação no âmbito da formação continuada dos professores. A corrente americana se diversificou. Defende a investigação colaborativa ou cooperativa, que preconiza o trabalho conjunto e a colaboração progressiva entre pesquisador e grupo pesquisado. A corrente francesa compreende dois grupos. Um é o que se volta para a pesquisa institucional. Seu objetivo é que os grupos-objeto nas instituições cheguem a ser grupos-sujeito à medida que se conhecem, analisam e renovam, tornando as relações sociais mais eqüitativas e justas. O outro grupo se volta para a educação não-formal, ou seja, para a educação de adultos, educação popular, educação permanente e animação sociocultural. Seu alvo é a conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca da emancipação. Essa corrente foi a que se desenvolveu na América Latina com o nome de *pesquisa participante* ou *participativa*. Dela, o princípio básico é o envolvimento dos sujeitos em todas as fases da pesquisa, inclusive na própria definição do problema a ser pesquisado.

É na última vertente que alinho o trabalho de Michel Thiollent (1992), no qual o autor até faz uma distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participante, obra em que me fundamentei primeiro para distinguir *pesquisa de desenvolvimento*, como preconizo, de *pesquisa-ação*. Houve outras. A opção por Thiollent é pertinente à história dessa modalidade de investigação no Brasil, como também um tributo à história que me constituiu leitor.

A pesquisa que realizei guarda semelhança com a pesquisa-ação da primeira geração norte-americana, tão logo que o termo e os passos investigativos foram fixados. No entanto, eu não quero fazer somente uma mudança na minha própria prática, como é a proposta original, porque não sou apenas o prático. Eu quero criar e refletir sobre a minha criação. Sei que uma mudança, por si, é uma criação. Mas a mudança (e criação) que tenho em mente tem a conotação de processo, não de produto. Deve ter alcance maior do aquele restrito à esfera da minha ação individual, particular. Por isso, reservo-me do termo “pesquisa-ação”. Em minha opinião, ele limita o problema à sua solução. Prefiro “desenvolvimento”, que abre e deixa abertas as portas, descortina horizontes para novos trabalhos – de criação, de mudança, de reflexões e, na esteira disso tudo, de novos desenvolvimentos, que por sua vez...

Entre as definições que diz haver para pesquisa-ação, Michel Thiollent nos oferece esta:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1992, p. 14).

A pesquisa-ação – e também a pesquisa participante – têm audiência garantida em vários meios sociais. Os partidários da metodologia convencional vêem em ambas um grande perigo: o de rebaixamento do nível do rigor acadêmico. Existem, sim, riscos efetivos e exageros na concepção e na organização da pesquisa, mas eles não são exclusividade de pesquisas não-convencionais. Podem ocorrer em todo tipo de pesquisa. Em qualquer caso, os riscos são superáveis por meio de uma fundamentação teórica consistente, salienta Thiollent.

Um dos objetivos da pesquisa-ação consiste em oferecer ao pesquisador e aos grupos de participantes implicados os meios de responderem aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora, com maior eficiência. De forma facilitada, busca-se a solução dos problemas para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Por causa da urgência do problema investigado, seja na educação, na informação, nas práticas políticas, etc., os procedimentos escolhidos obedecem a prioridades estabelecidas pelo diagnóstico da situação, para o qual os participantes tiveram vez e voz.

3.3 Abrangência e propósitos da pesquisa-ação

Embora existam tipos diversos de pesquisas para as áreas de conhecimento aplicado, faz falta uma segurança maior, de ordem filosófica e metodológica, quando a opção é por uma investigação em tempo e espaços reais, numa situação em movimento. Há um descompasso – crescente – entre os conhecimentos usados na resolução de problemas reais e os usados tão-somente de modo retórico ou simbólico na esfera cultural. A linha dos partidários da pesquisa-ação é traçada numa direção diferente. Eles estão atentos às exigências teóricas e práticas da investigação para equacionarem problemas relevantes da situação concreta. É por essa razão que a concepção e o uso da pesquisa-ação contemplam os ideais de uma orientação de ação emancipatória, bem como os interesses de grupos pertencentes às classes em desvantagem social. A pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço das classes populares, embora possa servir também áreas de atuação técnico-organizativa, como será visto.

Há diferença entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante? Essa é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Para Michel Thiollent, toda pesquisa-ação é do tipo participativo. E nem tudo o que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação. A pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo que se baseia em uma metodologia de observação participante, na qual os pesquisadores interagem com pessoas ou grupos com o intuito de serem mais bem aceitos (ou menos rejeitados). Para evaporar qualquer ambigüidade, a pesquisa é qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação dessas pessoas ou grupos seja uma ação não-trivial. Ações, por exemplo, do tipo reivindicatório (como no contexto associativo ou sindical); ações de caráter prático numa atividade coletiva (como no lançamento de um jornal popular) ou ações para a resolução de problemas de ordem aparentemente mais técnica (como na introdução de nova tecnologia em uma organização).

Configurar uma pesquisa-ação dependerá dos objetivos e do contexto de aplicação. Podem ser distinguidos vários casos, dentre os quais merecem destaque os seguintes: 1) é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispondo de suficiente autonomia pra encomendar e controlar a pesquisa, os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis; 2) é realizada dentro de uma organização em que existe hierarquia ou grupos cujos relacionamentos são problemáticos, por exemplo, uma empresa ou uma escola; 3) é organizada em meio aberto, como bairro popular ou comunidade rural, por exemplo. Apenas nesse caso, ela pode ser desencadeada com uma maior iniciativa por parte dos pesquisadores que, às vezes, devem se precaver de possíveis inclinações “missionárias”, sempre propícias à perda do mínimo de objetividade que é requerido pela pesquisa.

Três também são os propósitos da pesquisa-ação: 1) resolução de um problema prático de ordem técnica; 2) desenvolvimento da consciência da coletividade nos planos político ou cultural acerca da natureza e complexidade dos problemas que enfrenta; 3) produção de conhecimentos úteis à coletividade local, como também conhecimento para ser cotejado com outros estudos, suscetível até de generalizações parciais. É comum que os três se apresentem mesclados. Seja qual for a situação, a atitude dos pesquisadores é sempre de “escuta” e elucidação dos vários aspectos da situação. Não existe a imposição unilateral de suas concepções. Uma das diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa de desenvolvimento está no nível de autonomia do pesquisador na determinação dos rumos da pesquisa. Ele é maior na pesquisa de desenvolvimento do que na pesquisa-ação. Explico o porquê adiante.

3.4 As semelhanças e as diferenças

Quanto às semelhanças, a maior, senão *a melhor*, semelhança entre a pesquisa-ação e a de desenvolvimento está na especificidade e no relacionamento dos objetivos delas, que são dois. O primeiro é de ordem prática. Ambas almejam contribuir para o equacionamento do problema, mediante sugestão de soluções, proposição e realização de atividades para transformar a situação concreta. O segundo objetivo, de ordem epistemológica. Por isso a pesquisa de desenvolvimento também se ocupa com os propósitos de resolução de um problema prático, de formação da consciência dos sujeitos e, sobretudo, de produção de conhecimento.

Os objetivos de conhecimento em potencial a alcançar pela pesquisa de desenvolvimento são os mesmos da pesquisa-ação. E estes são: coleta de informação original acerca de situações e sujeitos em movimento; concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa ou problema investigado; comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre o saber formal e o saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas; produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações; ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito; possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o acompanhamento da experiência dos pesquisadores.

Outra semelhança entre a pesquisa-ação e a pesquisa de desenvolvimento é esta: o pesquisador deve estar consciente de que nem todos os problemas têm soluções em curto prazo (em geral, no tempo de duração da pesquisa). Mais uma: ao contrário da pesquisa convencional, em que inexistente a participação do pesquisador *junto com* as pessoas da situação estudada, que não são considerados atores ou, no nível da ação, são apenas meros executores, tanto a pesquisa-ação como a pesquisa participante pressupõem a participação e a ação efetiva das pessoas interessadas ou abarcadas pelo problema. O que se concretiza em ambas é o que gosto de chamar de *envolvimento*: participação com ação efetiva. As pessoas estão na mesma condição de sujeitos como o pesquisador. Não são peças que ele move segundo os interesses do trabalho que desenvolve.

Embora não sejam redutíveis à metodologia de experimentação em laboratório, muito menos devam ter os seus pressupostos comparados aos de neutralidade, não-interferência do observador, isolamento de variáveis, etc., do experimentalismo, tanto a pesquisa-ação, como a pesquisa de desenvolvimento, não deixam de ser uma forma de experimentação em tempo

real. Eis outra semelhança entre ambas. O pesquisador intervém na situação-problema, mas em regime de colaboração com as pessoas e os grupos. “Os participantes não são reduzidos a cobaias” (THIOLENT, 1992, p. 21). Antes, têm um papel ativo. Trata-se, portanto, de uma experimentação em que as pessoas ou os grupos podem alterar alguns aspectos da situação.

O planejamento da pesquisa-ação é bastante flexível, muito mais do que na pesquisa de desenvolvimento. Não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há que se considerar o imprevisto como modificador (também) dos rumos da investigação, tanto quanto os resultados das reuniões, seminários e outras técnicas empregadas em nome de informações relevantes. Definidos mesmo somente o ponto de partida e o de chegada. Já que há uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos, em decorrência das circunstâncias. No entanto, isso não significa abandono do estatuto científico. Muito menos qualquer tipo de menosprezo pelas etapas de diagnóstico da situação, de planejamento da pesquisa, da sua execução criteriosa, da análise compreensiva e divulgação pública dos resultados. Nisso, a pesquisa-ação e a pesquisa de desenvolvimento são iguais às pesquisas convencionais. Na primeira, mas não na segunda, essas ações são endossadas pelos sujeitos que requisitaram a pesquisa. “Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular” (*ibidem*, p. 75).

O poder dos sujeitos da pesquisa é muito mais forte na pesquisa-ação do que na pesquisa de desenvolvimento. Essa é a razão da menor autonomia do pesquisador que anunciei primeiro parágrafo desta seção. A participação dos sujeitos é muito mais do que discurso (ou pela requisição do seu discurso). Todos os interessados devem ser consultados. A pesquisa-ação de modo algum pode ser desenvolvida à revelia das pessoas ou subgrupos. Mais sério ainda: cada parte tem o direito de parar a experiência sempre que julgar que os objetivos da pesquisa, sobre os quais havia acordo, não estão sendo respeitados, inclusive pelo pesquisador.

Já na pesquisa de desenvolvimento, o nível de autonomia dos sujeitos está um grau abaixo do nível do pesquisador e é relativo aos objetivos da intervenção pedagógica. Mais do que uma limitação do poder de fogo da pesquisa de desenvolvimento, essa é uma opção, fortuita não, mas teórica. Diferentemente da pesquisa-ação em que o problema é sugerido por pessoas ou grupos interessados na sua solução, na pesquisa de desenvolvimento é o pesquisador que determina o quê, como, onde e quando intervir. De acordo com as opções, agora, de natureza técnica, a participação dos sujeitos será menor ou maior, mas nunca serão meros executores.

Em meu trabalho, tanto houve momentos de maior quanto de menor participação discente nas atividades de ensino-aprendizagem, transformado em objetos da pesquisa. A fundamentação apoiada no sociointeracionismo contribuiu sobremaneira. Por isso é que chamei de envolvimento a participação implicada dos alunos e alunas da 5ª série com quem trabalhei na ressignificação das *nossas* próprias práticas pedagógicas...

Gostaria de apontar alguma diferença (ou semelhança) que tocasse o aspecto técnico-metodológico. Como a própria pesquisa de desenvolvimento está em fase de desenvolvimento, abstenho-me, por precaução. Talvez consiga fazer isso com propriedade mais tarde. Parece-me que, no aspecto citado, semelhanças e diferenças empatam. Será mesmo? Por não ter respostas por ora, registro o que se faz na pesquisa-ação. Faço-o pensando no futuro. Para obter informações que, por outros procedimentos, seriam de difícil acesso (ou construção), a pesquisa-ação lança mão de técnicas ativas. As mais comuns são: a observação participante, na formas intensa e extensa; os grupos de observação; as entrevistas coletivas; as reuniões de discussão e os seminários. Técnicas mais convencionais, como questionários, entrevistas individuais e análise documental, também são utilizadas, com o intuito de melhorar o número e o nível de informações obtidas e, assim, elevar de patamar o conhecimento acerca da situação-problema.

Deixei para o final aquela que considero a maior e principal diferença entre a pesquisa-ação e a pesquisa de desenvolvimento. Essa última é *sempre* uma proposição de quem pesquisa; a pesquisa-ação pode ser ou não do pesquisador. No meu entendimento, é preferível que seja proposta por um grupo, instituição ou comunidade, que tem um problema e contrata um especialista para, em regime de colaboração, resolvê-lo. Seria *missionarismo* demais do pesquisador fazer dos problemas alheios o *seu* próprio problema, sem a anuência das pessoas implicadas. Os problemas abordados segundo essa abordagem não pertencem a ninguém em particular, embora eles sejam de todos; dos pesquisadores também (ao menos daqueles socialmente engajados).

Na pesquisa-ação, preconiza Michel Thiollent (1992) jamais será suficiente a vontade subjetiva de algumas pessoas, especialmente a do pesquisador. A ação proposta de investigação, os seus fins e as suas metas devem corresponder às exigências da situação, ao contexto e as pessoas ou grupos, sempre os maiores interessados na solução *do* problema e no conhecimento *sobre o* problema. Já na pesquisa de desenvolvimento, do modo como a opereinei, em sintonia com as minhas convicções e ambições políticas, fiz *meus* os fins e as metas, os procedimentos de construção e de análise dos dados da pesquisa.

Meu pequeno alunado foi sujeito. Participou da alteração dos rumos encaminhados de forma dialogada, coletiva. Porém essa participação estava restrita ao papel de estudante. Não eram co-pesquisadores, como ocorre na pesquisa-ação. Não podiam ser co-pesquisadores, já que, um dos objetivos da pesquisa era a ressignificação das suas práticas discentes. Eu precisava da colaboração daqueles garotos e garotas, de modo ativo sim, *mas como alunos e alunas*. Não como companheiros e companheiras que se unem para resolver um problema que aflige todos.

4 COMPARAÇÕES COM OUTRAS MODALIDADES DE PESQUISA

Na seção anterior trabalhei o conceito e a estruturação da pesquisa-ação mais do que outras modalidade de pesquisa. Não foi sem propósito que assim procedi. É que a pesquisa-ação se me apresentou, inicialmente, com semelhanças, bem mais do que diferenças, com a pesquisa de desenvolvimento do que outras modalidades de investigação. Até o ponto em que estendi uma busca dentre as modalidades qualitativas, além da pesquisa-ação, deparei-me com as pesquisas *participante*, *experimental* e *pedagógica* como as mais promissoras à finalidade daquela busca – de delimitar um campo de ação para executar de forma eficaz os meus objetivos de professor-e-pesquisador. Nesta seção, permaneço na discussão de semelhanças e diferenças da pesquisa de desenvolvimento, como a preconizo, com outras modalidades de pesquisa que avaliei pertinentes ao propósito anunciado.

4.1 Das experimentações em Ciências Sociais

Em Ciências Sociais existem várias estratégias de experimentação possíveis, cujas exigências e valor metodológicos variam da *quase* experimentação que reproduz as condições de laboratório até a *pesquisa de ação* que afere os efeitos de uma mudança induzida e constitui uma espécie de experiência “de campo”. A diferença essencial entre suas principais formas – *quase experimentação*, *pesquisa operacional* e *pesquisa de ação* – está na precisão maior ou menor da manipulação e do controle das variáveis independentes e dependentes, em vista do aspecto mais artificial ou natural de cada uma (DE BRUYNE; HERMAN; DE SCHOUTHEETE, 1977b).

Mesmo com a adaptação da experimentação clássica em experimentação “de campo” pelas Ciências Sociais, as duas formas não devem ser identificadas com a pesquisa de desenvolvimento, como mostrarei. Embora as experiências realizadas em situações reais

recorram a métodos que negligenciam a maioria dos controles exercidos em laboratório, bem como a sua análise não mais incida sobre grupos escolhidos ao acaso, muito menos seja validada por grupos de controle, ainda assim a ruptura da *quase experimentação*, da *pesquisa operacional* e da *pesquisa de ação* com o paradigma das Ciências Naturais não é tão profunda e definitiva como a da pesquisa que idealizei.

Na *quase experimentação*, o pesquisador intervém como observador passivo de uma mudança introduzida por agentes externos. A esses cabem conceber e executar a experiência com objetivos políticos, culturais, econômicos, etc. Ao pesquisador cabe coletar e analisar os dados que permitirão avaliar a mudança e destacar as suas causas. A *experimentação operacional* se caracteriza pela inversão de papéis do pesquisador e dos membros da organização, em relação à precedente. O pesquisador é quem concebe a experiência e planifica o seu desenvolvimento; aos membros da organização cabem as tarefas de observação e avaliação. O pesquisador é quem introduz a mudança. Age sobre certo número de variáveis em função das hipóteses que elaborou. E, assim, opera em estreita relação com os membros da organização-cliente, que cooperam na aplicação da mudança e observam os seus resultados. Pelo que já foi exposto, julgo estabelecidas as diferenças entre a pesquisa que realizei e essas duas formas de experimentação “de campo”.

Quanto à *pesquisa de ação* (que, apesar da denominação e certas semelhanças metodológicas, não deve ser confundida com a pesquisa-ação), dentre as três, é a modalidade que mais se distancia da experimentação clássica. Como o nome indica, sua abordagem é uma espécie de dialética do conhecimento e da ação. Ela não se limita a utilizar um saber existente, como a pesquisa aplicada. Essa, segundo João Álvaro Ruiz (1982), toma certas leis ou teorias mais amplas como ponto de partida, para investigar, comprovar ou rejeitar hipóteses sugeridas por modelos teóricos. Antes, a pesquisa de ação cria uma mudança numa situação natural e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada. Isso é familiar ao que fiz.

O objeto da pesquisa de ação é, também assim, duplo: a mudança e o desenvolvimento da organização sob um aspecto significativo de suas estruturas ou de seus modos de funcionamento. Somente por esse ângulo não há como negar certo “parentesco” com a pesquisa que propus. Porém, porque o objetivo da pesquisa não é especificado de forma definitiva no início nem permanece constante do começo ao fim, além do que as questões que a orientam são descobertas progressivas efetuadas durante a pesquisa, o mesmo já não deve ser dito.

Outra diferença está na definição do problema inicial. Na pesquisa de ação, pesquisador e membros decidem-no juntos. As hipóteses de trabalho, que provêm da experiência invocada

pelos práticos e da observação corrente, do vivido, das situações encontradas, mais do que das teorias, são definidas após diagnóstico e avaliação das opções de solução; é tarefa do pesquisador traduzir em linguagem científica as hipóteses oriundas do senso comum. Por conseguinte, tanto o pesquisador como os membros estão diretamente implicados na mudança. Ambos colaboram no mesmo projeto, do qual cada fase requer uma abordagem conjunta, um confronto em situação de igualdade, caracterizado pelo espírito de pesquisa, de descoberta. A colaboração assume formas diferentes conforme os papéis desempenhados pelas partes e o tipo de relações entre elas. Ora os membros dirigem o projeto (para isso recebem uma formação prévia de natureza metodológica) e transformam sua própria situação, enquanto o pesquisador facilita essas atividades e as coordena, por meio de uma postura não diretiva; ora ocorre o oposto. É quando o pesquisador intervém com um papel mais ativo, seja para orientar ou acelerar o trabalho, revelar os problemas mal percebidos ou mal abordados ou até influenciar a atividade do grupo e a direção da mudança.

Nada disso ocorre na pesquisa que realizei. A pesquisa de desenvolvimento não admite hipóteses nem manipulação de variáveis. Sequer *a priori*. A autonomia dos sujeitos discentes foi exercitada durante a construção da solução do problema, mas, ele, o problema, além de uma parte da solução – que veio da teoria – foi uma opção minha. Como pesquisador, minha postura foi diretiva, sim. Ainda que, como pedagogo, no sentido original do termo, admitisse um papel mais ativo para o meu alunado colaborador. Entretanto, esse papel foi previamente definido – assim, era *autorizado* – na planificação do projeto da pesquisa.

Se a pesquisa de desenvolvimento não foi uma experimentação de laboratório, como tratei de demonstrar, também não foi uma experimentação “de campo”, por mais que a idéia pareça simpática. Enquanto na *quase experimentação*, na *experimentação operacional* e na *pesquisa de ação*, o papel do pesquisador é, respectivamente, observador passivo, operador engajado e catalisador implicado, na *pesquisa de desenvolvimento*, ele é observador, porém ativo, operador e catalisador engajado, implicado e, sobre todos esses papéis, autor.

O trabalho, idealizado para condições concretas do dia a dia, não resistiria ao artificialismo da situação “de laboratório”, mesmo na sua forma mais distanciada. A ruptura precisava ser total. Até para não se entrar em rota de colisão com o problema da reatividade dos sujeitos. Uma atmosfera de socioafetividade positiva mais do que uma conquista do pesquisador era um pressuposto e, portanto, uma necessidade metodológica para a execução da pesquisa em bases reflexivas para o avanço assinalado como horizonte.

Marina Marconi e Eva Lakatos (1990) definem ainda uma variante da pesquisa social de campo que envolve um experimento, realiza-se com grupos experimentais e grupos de

controle, além de exigir um instrumental preciso, específico, ambientes adequados, com testagem de hipóteses, etc., a fim de introduzir estímulos e de controlar e medir os efeitos planejados. Mas minha pesquisa também não se enquadra nas características citadas. O que essa variante tem em comum com a pesquisa de desenvolvimento são alguns critérios e, especialmente, os objetivos, apenas, porque ambas não perdem de vista as metas práticas.

Definitivamente, a pesquisa que preconizo não é uma pesquisa experimental *de laboratório*. Nem mesmo distendendo o conceito de laboratório como ambiente artificial para recinto semifechado, como a sala de aula, por exemplo, ou, genericamente, campo, espaço ao ar livre, ambiente real, como os locais das aulas-passeio. Seja qual for o experimento num ou noutro ambiente, a pesquisa que realizei não se enquadra no tipo. Nego qualquer elo entre a pesquisa experimental e a pesquisa de desenvolvimento. A tradição epistemológica pela qual que me graduei como professor de Ciências e de Física, pela UFPA, não era a que aspirava para a intervenção pedagógica como principal estratégia de elaboração de dados e processos.

Antes de cessar o espanto com as experimentações *sociais* e *exatas*, efetuei novas leituras sobre as pesquisas citadas na introdução desta seção. Assim, aprofundei aspectos que me levaram à: exceto a pesquisa-ação, as pesquisas participante, experimental e pedagógica abrigavam mais diferenças do que semelhanças com a pesquisa de desenvolvimento. Mais “atrapalharia” do que “ajudaria”, se transpusesse parte dos seus fundamentos à elaboração pretendida.

A priori, a pesquisa que gostaria de realizar se contrapunha à pesquisa experimental por ocorrer noutra abordagem – a social, de natureza qualitativa. E fiz o descarte mesmo sabendo que o delineamento experimental nas ciências humanas é aquele “que possibilita o mais elevado grau de clareza, precisão e objetividade aos resultados” (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 55). Em minha pesquisa não haveria hipóteses a testar e nem variáveis a explicitar; grupos de controle e observação, amostras ou qualquer exercício de análise estatística *a priori*. De modo algum, estava eu interessado na determinação das relações de causa e efeito (DE BRUYNE; HERMAN; DE SCHOUTHEETE, 1977a; GIL, 1991; MARCONI; LAKATOS, 1990).

Descartei a pesquisa participante, sobretudo, porque a forma de inserção do pesquisador é diametralmente oposta à que idealizava. Com a finalidade e a estruturação, não era diferente. Que havia uma similaridade, reconheço. Ambas se caracterizam pela interação intensa entre sujeitos da pesquisa e pesquisadores. No entanto, a pesquisa-ação, como explicitado, supõe uma ação planejada, cujo caráter pode ser social, educacional, técnico ou outro. Já a pesquisa participante supõe a distinção entre ciência popular e ciência dominante,

entre ciência e senso comum. Envolve posições valorativas derivadas do humanismo cristão e de certas concepções marxistas, principalmente. Mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos. Por essa razão, devota-se especialmente à investigação de grupos em situação de desvantagem social, como operários, indígenas e camponeses (GIL, 1991).

Já com a pesquisa pedagógica, que abordo na próxima subseção, preconizada por Stéphane Martineau e Clermont Gauthier (1999), o “namoro” teórico foi mais longo. E esclarecedor. Mas não chegou às raias da paixão que cegasse o que eu precisava ver objetivamente.

4.2 A pesquisa de desenvolvimento seria uma pesquisa pedagógica?

Para começo de conversa, a denominação *pesquisa pedagógica* era tentadora para uma pesquisa em busca de identidade na área educacional. Especialmente porque, atenta às práticas docentes (e discentes), tinha como intuito ressignificá-las. Embora tenha sido também descartada, essa modalidade de pesquisa serviu para iluminar tanto o que eu não queria, como o que eu não podia nem deveria fazer no desenvolvimento pretendido.

Com a pesquisa pedagógica aconteceu o contrário do que acontecera com as pesquisas participante e experimental. No caso, as diferenças ajudaram mais do que as suas aparentes semelhanças com a pesquisa de desenvolvimento. Ela foi extremamente útil para fixar a pesquisa-ação como a principal referência metodológica. Mas, pesquisa-ação e pesquisa pedagógica diferem bastante uma da outra, mas do que se assemelham. São as tarefas de conhecer e intervir que as aproximam. Quanto aos procedimentos, ambas se distanciam sobremaneira uma da outra. É isso que tentarei mostrar agora.

4.2.1 O que é mesmo uma pesquisa pedagógica?

Compartilho com Stéphane Martineau e Clermont Gauthier (1999) a idéia que o adjetivo *pedagógico* abriga um problema complexo quanto ao sentido. Para diferentes indivíduos, é fato que uma palavra signifique realidades diferentes. Também pode acontecer que uma realidade seja denominada por termos distintos. O risco de mal-entendidos é evidente. Cruzamentos inevitáveis e coincidências de sentidos podem prejudicar o diálogo, mais do que enriquecê-lo. Por isso, adiante, reproduzo a definição de pedagogia que tinha em

mente aquando do desenvolvimento da intervenção na sala de aula de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental.

Martineau e Gauthier concebem a pedagogia como um *discurso* e uma *prática da ordem*. E cinco são os elementos com que a caracterizam: contexto escolar; professor; grupo de alunos; ordem e finalidade. O primeiro elemento diz que a pedagogia ocorre no *contexto escola*”. Para o segundo, falar de pedagogia é considerar *o professor* pelas suas ações e também pelas suas atitudes e suas idéias. Já o terceiro afirma que o conceito de pedagogia implica um trabalho junto com um *grupo de alunos*. Pelo quarto elemento, é necessário construir certa forma de *ordem* na sala de aula para que a aprendizagem possa ocorrer. E, pelo quinto, diz-se que o trabalho docente tem por *finalidade* a instrução e a educação dos alunos.

A pedagogia é, portanto, uma atividade ligada, antes de tudo, ao trabalho do professor na sala de aula. (...) Ao contrário do que vários didatas sustentam, a pedagogia se preocupa igualmente com os conteúdos a serem ensinados, mas não se limita a isso e situa essa preocupação na rede concreta das condições do trabalho do professor, isto é, instruir e educar um grupo de alunos num tempo e num espaço dados (MARTINEAU; GAUTHIER, 1999, p. 38).

Nas ciências da educação coabitam, com freqüência em ignorância mútua, mas do que em conflito, disciplinas tão diversas quanto as preocupações de cada uma: didática; psicologia escolar; psicopedagogia; história; filosofia; sociologia; economia da educação; docimologia, dentre outras.

É plausível que suas pesquisas, portanto, tratem de várias facetas da educação, e não do ensino, necessariamente. Quanto às que tratam do ensino, voltam-se para o conhecimento, e não para *a ação*, isto é, não se preocupam diretamente com a revelação de saberes úteis ao ensino.

Há alguns anos, duas correntes se formaram no cenário multidisciplinar e complexo das pesquisas em educação. Uma é própria dos pesquisadores que se interessam pelos saberes da ação e tentam identificar os traços epistemológicos e os modos de construção desses saberes. A outra é peculiar ao meio da formação docente, por demonstrar preocupação crescente pelas pesquisas de caráter prático, isto é, que produzem conhecimentos fecundos ao trabalho docente. Foram essas as correntes que propiciaram a emergência de uma terceira, a da *pesquisa pedagógica*. É havia uma lacuna cada vez mais pronunciada de conhecimento na pedagogia.

A pedagogia, bem como os que a praticam, sofre com o pouco de conhecimento que temos a respeito das práticas docentes. Todavia, o projeto de conhecer melhor o ensino não pode se reduzir a uma acumulação de saberes sem conseqüências para a prática, não pode se limitar ao jogo acadêmico dos pesquisadores universitários. A pesquisa pedagógica tem o dever de se interessar pelas conseqüências práticas dos saberes que ela revela (*ibidem*, p. 43).

Entre as pesquisas puras e as pesquisas de cunho prático, a pesquisa pedagógica pertence à última categoria. A tarefa básica da pesquisa pedagógica consiste em conhecer e intervir. Em tese, é a mesma tarefa da pesquisa-ação. De certo modo, a pesquisa pedagógica funciona como uma espécie de programa de investigação que possibilita construir conhecimentos *sobre e para a* prática docente pela análise das atividades docentes. Por procurar compreender os determinantes e as modalidades do “dar aulas”, infere-se qual é o sujeito preferido da sua atenção, seus objetos de estudo e até a dupla função da pesquisa.

A pesquisa pedagógica se interessa pelo ensino. Por isso, analisa uma multiplicidade de objetos: o estudo do desempenho dos professores; seus comportamentos na ação; seus processos mentais ou ainda suas estratégias e percepções em relação à ação. Ela se ocupa de um ator principal: o professor. Ao abordar as competências e os saberes dos sujeitos investigados, fornece materiais preciosos que fazem com que determinados saberes ocultos (os dos professores) possam emergir em toda a sua fecundidade. Para isso, o seu objetivo não é somente descrever, compreender, explicar ou criticar, mas também modificar. Como já disse, conhecer e intervir...

Portanto, como investigação sobre o ensino, a pesquisa pedagógica assume: 1) função de conhecimento descritiva, explicativa ou compreensiva – quando a tarefa consiste, antes de tudo, em descrever uma situação a fim de compreendê-la e de explicá-la; ou 2) função social consultiva e hermenêutica – quando a tarefa descritiva serve de instrumento para sugerir, sempre que possível, meios eficazes para alcançar fins determinados. Essa função se concretiza quando os resultados da pesquisa se apresentam como um conjunto de conselhos ao professor. Eis aqui outra aproximação da pesquisa pedagógica com a pesquisa-ação.

4.2.2 Diferenciando pesquisa pedagógica e pesquisa de desenvolvimento

O denominador comum às pesquisas pedagógicas é a análise da construção e do funcionamento das situações de ensino. Mas, a pesquisa pedagógica não analisa o ensino

somente com o intuito de conhecê-lo melhor. Ela também o faz para dotar a profissão docente de conhecimentos praxiológicos. Apenas nesse final se percebe uma semelhança entre a pesquisa que realizei e a corrente das pesquisas pedagógicas. Porém, a forma de construí-los é que as afasta. E esta citação aponta essa diferença entre as duas:

Além disso, a pesquisa pedagógica parece reunir os pesquisadores em torno de um objetivo central. Não se trata de analisar unicamente os comportamentos e discursos do professor em sala de aula. A pesquisa alimenta também o projeto de esclarecer certos procedimentos de ação e de decisão por ele empregados. (MARTINEAU; GAUTHIER, 1999, p. 39).

Por conseguinte, *por definição*, a pesquisa pedagógica é executada por um pesquisador que tem como “objetos” de estudo o professor e a sua prática. Já a pesquisa de desenvolvimento pressupõe que o pesquisador, atuando como professor de forma não-convencional, seja o principal “objeto” da pesquisa, incluindo entre as práticas pedagógicas a narrar também os procedimentos da investigação. Na pesquisa de desenvolvimento, assim, no nível individual como a executei, pesquisador e sujeitos da pesquisa são a mesma pessoa. Daí ter assumido o duplo papel: fui professor que pesquisei e pesquisador que instrui e eduquei.

Por se concentrar nos saberes e nas práticas docentes, a pesquisa pedagógica alimenta a esperança de que conhecimentos mais precisos sobre a competência docente ainda hão de ser descobertos. “A pesquisa pedagógica mostra, de fato, a atividade dos professores, o que eles fazem para realizar sua tarefa. Ela joga um pouco de luz sobre os saberes e competências necessários para realizar a tarefa prescrita” (*ibidem*, p. 41). Essa citação mostra que minha pesquisa não poderia ser mesmo classificada como pesquisa pedagógica. Como investigador, concentrei-me em saberes e práticas *em invenção*, em vez de saberes constituídos. Para isso, fiz da concepção de professor reflexivo o aporte para acrescentar novo aspecto à pesquisa de desenvolvimento.

Ao encerrar as comparações entre outras modalidades de investigação e a pesquisa reflexiva de desenvolvimento, assinalo a existência de uma obra cujo autor desenvolve um corpo idéias que guardam fortes semelhanças com a modalidade que sistematizei. Valho-me da síntese na obra coletiva “O professor e a pesquisa”, de Menga Lüdke, Cleonice Puggian, Filipe Ceppas, Rita Cavalcante e Suzana Coelho (2001), já que não logrei êxito na busca que fiz para ler os originais. Adiante, apresento uma síntese sobre a investigação ecológica, que Carlos Rosales (1992) expõe como proposta metodológica para estudo das influências do contexto sociocultural na instrução. Em ambas, o professor é apresentado como investigador das próprias práticas.

4.3 O professor no papel de investigador

4.3.1 *Stenhouse e a pesquisa reflexiva de desenvolvimento*⁶

Datado de 1975, o livro – *An Introduction to curriculum research and development* – representou um momento importante da passagem de paradigmas quantitativos para paradigmas qualitativos nas pesquisas educacionais. Seu autor, Lawrence Stenhouse, pensou o desenvolvimento curricular e a pesquisa como processos que integram a teoria e a prática, a formulação de problemas e a experimentação ou o teste das soluções propostas, além de outros aspectos para a perspectiva do professor como pesquisador. Stenhouse lançou a idéia do professor como pesquisador. Essa idéia, que deve ser interpretada como o artista plástico em seu atelier, vertia para uma ciência educacional na qual cada classe era um laboratório e cada professor, um membro da comunidade científica. Ele pensava o professor como o profissional que, na reflexão sobre a prática, ultrapassa os limites da sala de aula e da escola para, com os pés bem fincados em ambas, projetar o seu pensamento, as suas idéias, a *sua pesquisa* na sociedade em que vive. Ele frisa o caráter único da pesquisa curricular realizada por professores: “A pesquisa curricular não é replicável em um nível de projeto. A situação de campo na qual a ação tem lugar é única. Nenhuma tentativa de replicá-la pode ser bem sucedida. E o caráter único da situação não é nominal, mas significativa” (*apud* LÜDKE; PUGGIAN; CEPPAS; CAVALCANTE; COELHO, 2001, p. 48).

Isso também me levou à formulação de uma abordagem qualitativa radical – a pesquisa reflexiva de desenvolvimento – e à busca de resultados significantes. Dela, a intervenção pedagógica que desenvolvi numa turma de 5ª série, da escola de aplicação da UFPA, como o “teste” de uma proposta não é replicável. Faz-se necessária a reformulação ou a readequação da proposta no contexto de outras escolas, séries ou salas de aula.

4.3.2 *A investigação ecológica e a pesquisa reflexiva de desenvolvimento*

A pesquisa reflexiva de desenvolvimento encerra características da *investigação ecológica*, termo mais difundido para as investigações que se ocupam do estudo da natureza do contexto instrutivo, que é fundamentalmente sociocultural, no qual as condutas e processos

⁶ Sobre o pensamento de Lawrence Stenhouse, conferir também, de Menga Lüdke (1998), “Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas”; de Elisabete Pereira (1998), “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”.

mentais de professores e alunos têm lugar, bem como a própria influência desse contexto na instrução (ROSALES, 1992). Uma aspiração importante da investigação ecológica é o estudo do ensino em seu desenvolvimento natural e real, tal como se produz de fato, mesmo que em clara divergência ao que se pretendia ou planejou. Porém, enquanto a pesquisa que idealizei preconiza a invenção de um *novo* ensino a pesquisa ecológica, pela própria natureza interpretativa que projeta sobre o ensino, preocupa-se com o ensino tal como o conhecemos. “A investigação ecológica procede a uma cuidadosa e contínua observação dos processos de ensino numa perspectiva aberta à constatação de tantos factores quanto possam incidir de forma relevante no desenvolvimento do processo instrutivo. Neste sentido, constitui um instrumento adequado para proporcionar informação sobre conteúdos implícitos, assim como sobre carências importantes” (*ibidem*, p. 57). A observação e a reflexão que realiza se processa no contexto da atividade didática normal. Portanto, mais uma vez, no ensino como o conhecemos na atualidade.

Dentre os aspectos da investigação ecológica interpretativa que eu afirmaria comuns à pesquisa reflexiva de desenvolvimento, destaco dois. Um é que as características da investigação ecológica interpretativa apontam que o professor seja, talvez, a pessoa mais idônea para a realização dessa forma de investigação. Nosso papel não seria o de observador participante que vem de visita, mas o de observador participante que atua na própria prática. Outro é que as ações observadas são as unidades básicas de análise, que são apresentadas de um modo narrativo-descritivo. As narrações gerais têm por objetivo propiciar coerência às narrações particulares. As unidades narrativas são acompanhadas de comentários interpretativos, também com diferente nível de generalidade, segundo a natureza das unidades que a acompanham. A toda investigação de caráter ecológico, afirma Carlos Rosales, “deveria juntar-se uma história do processo seguido. Isso pode permitir conhecer, com exactidão, tantos os procedimentos técnicos utilizados como os processos conceptuais do autor sobre as questões da investigação” (p. 61).

Foi o que fiz: exerci o duplo papel de professor-pesquisador; adotei o estilo narrativo descritivo; elaborei uma proposta de estudo para outro ensino, segundo uma abordagem qualitativa radical, na qual a reflexão, o *olhar para trás sobre a obra em realização*, foi crucial para os desenvolvimentos pretendidos, anunciados e até aqueles não pensados, à alteridade das práticas pedagógicas, no espaço micro da minha sala de aula, em regime de co-operação com o alunado.

5 O PARADIGMA REFLEXIVO

Com o “espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, sobre o *pensamento* prático do professor, sobre o seu conhecimento-na-acção, sobre o seu saber fazer, sobre a sua reflexão-na-acção e sobre a sua reflexão sobre a acção” (GOMÉZ, 1992, p. 113. Grifo da autora), o meu interesse como professor-pesquisador foi sempre – é, sempre – a superação do modelo escolar contemporâneo. Com minhas utopias, fui ao embate pela construção de ensino-aprendizagem que abarcasse, em grau crescente, o ideal crítico-progressista. Para tanto, tornaram-se *meus* os interesses peculiares ao otimismo freiriano (FREIRE, 1997, 1998a, 1998b; FREIRE; FAUNDEZ, 1988; FREIRE; SHOR, 2000) e tomei, assim, o cotidiano como inspiração para repensar a prática social. Mais especificamente aquela vivenciada na escola, no interior da sala de aula, reconhecida como *pedagógica*.

5.1 A reflexão para os desenvolvimentos necessários

A pesquisa se comprometeu com a qualidade social do ensino ao investigar a prática escolar. Como recorte metodológico, assumi o papel de reinventar as práticas de ensinar e aprender, de planejar e avaliar, de pensar e relacionar-se com o conhecimento, bem como de estabelecer as relações interpessoais (e intrapessoais, por serem potencialmente reflexivas!) no espaço micro da sala de aula. De modo amplo, minha pesquisa teve como horizonte de expectativa a reversão do quadro de classificação, segregação e exclusão que a domina, passando para o de diagnosticar e tomar decisões. O seu (o meu) compromisso político é com a escola. Que ela se constitua como centro de referência de qualidade e cidadania. Para isso, para além da obrigação de produzir novos conhecimentos, no coletivo, a pesquisa se comprometeu com o projeto de um sistema educacional (e social, antes) que atenda as necessidades e os anseios da população, indistintamente de classe, posses ou qualquer outro traço diferenciador.

Que a proposta de investigação, como delineada, inspire os profissionais na avaliação da ação docente, seja ela feita individualmente ou – como é preferível – em equipe. O intuito é que o professorado se inquiete com a escola, com a educação que realiza, com as práticas pedagógicas que o aproxima ou o afasta do ideal pedagógico que confessa. Pesquisas mostram que o ideal crítico entre os docentes está nas cabeças e nos corações, mais do que nas ações que realizam em sala de aula. Cito os estudos de Maria Angélica Batista (1997), Serli Cassel (1999), Anete Fernandes (1977), Anamérica Marcondes (1996), Maria José Miele

(1993), Celso Vasconcellos (1998a, 1998b). Parece-lhes que falta uma substância integradora. Seria a reflexão?

A proposta poderá também ser utilizada na elaboração de teorias privadas mais profundas, acerca da escolarização formal, tal como hoje é comum. Professores e professoras assumindo a função de pesquisadores e pesquisadoras podem fazer muito bem. Não duvido. O intuito será o cotejamento dessa teorização particular com as teorias públicas para produzir novos saberes (era a sua *metade* de desenvolvimento) que, por sua vez, signifique o repensar da escola, da educação, das práticas pedagógicas pela busca de respostas às inquietações professorais (era a sua *metade* de reflexão). Foi de ambas as formas que eu a utilizei.

Fiz-me, assim, ora professor que pesquisava, ora pesquisador que ensinava – para mais aprender. O que relato na tese é o aprendizado adquirido e o desenvolvimento conseqüente. Nos Capítulos 1 e 2, exprime-se o meu aprendizado como o pesquisador; os Capítulos 3 a 6, ora falam do aprendizado do professor, ora do pesquisador. Foi difícil separar um do outro! Penso que uma parte de mim (a intuitiva) não quis. Desisti, mas, não sem antes tentar (tarefa da minha porção racional). Tivesse obtido 100% de êxito, penso que escorregaria da coerência com a proposta de investigação. Como não (querer) viver o conflito se, ao pesquisador, a prática docente reflexiva foi a *segunda* inspiração da pesquisa de desenvolvimento, aquela que fechou os contornos do projeto de investigação?!

(Qual a primeira? Bem, sobre a matriz de todas as inspirações, de natureza filosófica, escrevi a seção posterior. Julguei mais aconselhável apresentar as inspirações em ordem inversa, costurando-as com algumas linhas de teoria crítica, para não assustar ou talvez assustar menos os acadêmicos que lerão com olhos de lince este trabalho.)

A reflexão para os desenvolvimentos necessários, isto é, à superação das práticas escolares estanques, com fim em si mesmas, e consubstanciação da pesquisa de desenvolvimento, começou pela percepção de uma atitude de pesquisa *em mim*. Como docente, nesta ordem, eu precisava me tornar *sujeito* e *objeto* da pesquisa, segundo o que se convencionou chamar de *professor reflexivo*. Para tanto, o conceito de *ação reflexiva* na educação foi decisivo. Essa foi a segunda inspiração ao estudo que executei visando à reinvenção das práticas docentes e discentes, em uma turma do Ensino Fundamental.

Terraplenei assim os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa – e as práticas pedagógicas alteradas também – com Donald Schön, John Smyth, Isabel Alarcão e outros, além de Ivani Fazenda, Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux e Demerval Saviani, especialmente. E ousei chamar de *paradigma reflexivo* a rede teórica que, de forma artesanal (bricolagem?), teci para dar sustentabilidade à pesquisa de desenvolvimento. Dele, o primeiro

intento foi a elevação do patamar da minha consciência de educador, pelo incremento da capacidade de reflexão sobre a ação pedagógica, posta em movimento no exercício do meu magistério em atitude de pesquisa.

O que pretendi? Pretendi a problematização dos aspectos negativos inerentes a essa ação, mormente daqueles que não estavam em sintonia com o ideal crítico-ativo que me anima(va). Em médio prazo para depois do doutorado (talvez), intento investigar a habitualidade de aspectos inovadores que sejam favoráveis: à educação que preconizo; à autonomia intelectual; à igualdade social; à solidariedade humana e ao exercício pleno da liberdade – do alunado, pelo alunado, para mim e o alunado...

5.2 Por que mais um paradigma?

Thomas Kuhn define paradigma como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1991, p. 13). Essas realizações, reconhecidas por certo tempo por uma comunidade específica, propiciam-lhe fundamentos para a própria prática. De forma *didática*, essas realizações são relatadas pelos manuais científicos. À semelhança dos modelos de *exercícios resolvidos* dos livros de Física, que têm objetivo de “ensinar” a aplicação de certa lei natural, os manuais expõem o corpo da teoria, ilustram muitas (até a extensão conhecida) aplicações bem sucedidas da lei; também comparam as aplicações com observações e experiências exemplares.

Uma vez que se tornaram populares no começo do século XIX, os manuais científicos serviram para definir implicitamente tanto os problemas como os métodos legítimos de um campo de pesquisa às gerações posteriores de praticantes. E puderam desempenhar essa função porque partilhavam duas características essenciais, a saber: eram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, motivando-os para afastarem-se de outras formas de atividade científica dissimilares; foram suficientemente abertos para deixar toda espécie de problemas para ser resolvida pelo grupo, assim redefinido, dos praticantes da ciência. Thomas Kuhn emprega o termo *paradigma* para as realizações que partilham as duas características. Com a escolha, sugere que alguns dos exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, simultaneamente lei, teoria, aplicação e instrumentação – produzem modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica.

Diante de abordagens distintas – de classificações variadas – da pesquisa empírica e qualitativa, muitas foram as dúvidas que tive sobre a forma e o conteúdo mais apropriados às pesquisas sobre os estudos dos acontecimentos *novos* em sala de aula. Idealizava algo para além das pesquisas sobre o cotidiano escolar, em particular sobre a avaliação, cuja natureza sociológica, as fazem constatativas, compreensivas ou denunciativas. Inúmeras foram as minhas inquietações sobre as dificuldades inerentes ao ato de investigar para além da crítica.

Nessa dimensão já havia trabalhos, não diria demais, porém suficiente o bastante para se tentar o inusitado. Algo ainda incomum. Que experimente o movimento de *resistência ativa*, como adjetivou Demerval Saviani (1997) a alternativa à resistência do movimento crítico e progressista brasileiro contra as iniciativas de política educacional do Governo.

Vencer a resistência passiva é ultrapassar o exercício do direito de discordar, criticar, formular objeções, apontar conseqüências. Só que essa passagem não é mais suficiente no contexto atual. A mudança da situação exige tanto a alteração nos conceitos como nas formas de luta, ensina Saviani. E eu transpus esses ensinamentos para o campo da educação, em particular, para as ações de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação.

Pelo exposto, mesmo com limites demarcados fragilmente, porém firme na contrariedade à tradição do ecletismo pedagógico hesitante situado entre o sossego da reprodução e perpetuação de práticas pedagógicas envelhecidas, julguei assaz conveniente denominar de *reflexiva* a pesquisa com a qual espero me consolidar como professor que faz pesquisa no contexto em que atua. Foi para materializar uma ação de resistência ativa no real, embora reconheça que ela não possa ser caracterizada como tal, a não ser parcialmente. Atende somente uma parcela da *condição da forma*, isto é, da exigência de ser manifesto galvanizador de uma organização. Precisava ser coletiva, e não apenas manifestação individual. Aproxima-se melhor da *condição do conteúdo*, haja vista que se formulou uma contraproposta para incitar a mobilização – ainda que individualmente...

Foi assim que “nasceu” a composição do paradigma fundado na ação reflexiva na pesquisa em educação. Os seus princípios, eu anuncio ao longo das subseções seguintes. Mas, alerta, de forma espaçada, pois ainda em construção. Foi para minimizar as minhas inquietações metodológicas que considerei o potencial das diferentes tendências para a investigação qualitativa no campo educacional. Por essa razão assumi a posição de que o educador-pesquisador deve reinventar o próprio caminho. Caminho que há de ser único e presidido pela lógica da erudição, visto que “é impossível delinear caminhos para pensar a prática educativa sem adentrarmos ao nível de abstração teórica e das generalizações” (FAZENDA, 1997, p. 10).

5.3 A invenção dos caminhos possíveis

Para Ivani Fazenda (1997), a formação do pesquisador precisa efetivar o compromisso para o “ir além” – do que falam os livros, das possibilidades que lhe são oferecidas, dos problemas mais conhecidos. Como essa formação não é outorgada pela escola ou, melhor, não aprendemos a investigar na universidade, ela necessita ser *conquistada*. E a *conquista* é tarefa de cada um, em particular daquele que busca obter um saber mais elaborado e uma titulação, ressalta a autora.

Com esses fins propus a ressignificação das práticas pedagógicas como um dos caminhos viáveis – *o meu caminho possível* – à construção de saberes que alcançassem um patamar mais elaborado. Persegui uma meta comum aos educadores. Como alguém que estuda a própria sala de aula, espero contribuir para a construção de uma prática docente alternativa. Fundada em sólido questionamento teórico-crítico. Fundamentalmente reflexiva. Favorável à educação de qualidade social. Calcada no compromisso anunciado por Fazenda (1997): o de *ir-além do que falam os livros*.

De que modo? Pela experimentação do possível; pelo reconhecimento das armadilhas do caminho e respectivos cuidados a tomar; pelo recomeço nos avanços “oferecidos” pela cultura acadêmica publicada; pela descoberta das parcelas mais eficazes, inovadoras e (re)formadoras do suporte teórico presente na literatura pedagógica, autêntica ribalta para a diferenciação das práticas. Sob esses holofotes, indispensável foi me arriscar. Contrariar o que havia de arraigado, *habitualizado*, institucionalizado – e imprescindível de ser ultrapassado – em educação. Para tanto, tomei do vocábulo “método”, a tradução de *para além do caminho* ou *continuar o caminho*. “Meta” significando *após, além*; *odos* significando *caminho*. Revesti a intervenção docente com uma postura capaz de pôr *em caminho* as ações de refletir e teorizar sobre as práticas escolares, simultaneamente à experimentação de aspectos teóricos relevantes e potencialmente inovadores.

Foi todo um fazer-e-refazer(-se) permanente, investigativa e educacionalmente, habilitado para valorizar o que está em desvantagem social. No fazer de um caminho metodológico singular – o meu caminho *inventado* – investigar a ação para ressignificar a prática escolar, além da reflexão sobre essa prática construída com o fito de contá-la, busquei outras inspirações na literatura sobre paradigma qualitativo para composição da pesquisa.

5.4 Revisitando o paradigma qualitativo

O paradigma qualitativo adquiriu força na década de 1970. Definiu-se por oposição ao positivismo, identificado com o uso de técnicas quantitativas. Por não contar com metodologia estruturada, com modelos e procedimentos para serem seguidos com fidelidade, representa ainda hoje um espaço para a invenção metodológica. Ele *permite* o avanço de estudos que não cabem nos limites estreitos do paradigma quantitativo. De modo algum, quero dizer que investigar qualitativamente significa abarcar o relativismo ingênuo. Antes destaco a necessidade de um comprometimento com certos princípios que, apontados por diferentes autores, nem sempre são coincidentes,⁷ remete-nos a elementos das ciências naturais (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

A opção pela pesquisa qualitativa tem como sustentação sua principal característica: o fato de seguir a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Dela, o ponto de partida é o pressuposto de que as pessoas agem em virtude de suas crenças, suas percepções, seus valores e sentimentos. As atitudes das pessoas têm sempre um sentido, um significado que não se dá por conhecer de modo imediato, precisando, por isso, ser compreendido no curso da investigação.

Dessa posição decorrem as características essenciais aos estudos qualitativos que, segundo Ana Judith Alves-Mazzotti (1998), são: a visão holística; a abordagem indutiva e a investigação naturalista. A primeira – pesquisa com visão holística – considera que a compreensão do significado de um dado comportamento ou evento somente é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto; a segunda – pesquisa com abordagem indutiva – define-se como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e as categorias de interesse aflorem progressivamente durante a coleta e análise dos dados; finalmente, a terceira – investigação de caráter naturalístico – é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Das três, apenas a última foi a que mais transgredi, já que ao atuar professor que fazia pesquisa era impossível intervir minimamente para realizar uma investigação *naturalística*. Pelo contrário, minha intervenção – a pedagógica – foi máxima. Não podia ser diferente. Não quer dizer que ela fosse artificial. Sei da diferença entre intervenção como atitude de pesquisa

⁷ Cf. ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 121-126, a discussão dos princípios de: a consensualidade do conhecimento; a sua capacidade de previsão; a clareza do discurso científico mediante linguagem formalizada (modelo matemático); o conhecimento para a ação na sociedade; a descrição, a explicação e interpretação do evento, entre outros.

e proposta pedagógica. No entanto, em face do intento de desenvolvimento de uma solução para o problema de pesquisa, não era fácil distinguir – para separá-los – os contornos de uma e outra forma de intervenção. Na medida do possível, tratei de não *intervir* na construção dos dados. Não foi fácil. Mas isso aconteceu na primeira e na última fase da pesquisa. Exatamente a que precedeu e a que aconteceu após a intervenção pedagógica.

5.5 Conceitos para um paradigma *reflexivo*

As dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 98).

Em essência, a investigação que quer ser *reflexiva* deve tratar do desenvolvimento de própria capacidade de reflexão acerca do cotidiano escolar, pondo em foco as suas práticas, das mais “naturais” até àquelas mais veladas. A ordem é empenhar esforços na assunção da autonomia intelectual do educador, para o seu crescimento professoral no curso da formação continuada e da atuação como profissional de ensino. A disposição para a autonomia do educador-pesquisador está em estreita sintonia com o pensamento de John Dewey, frisam Maria João Amaral, Maria Alfredo Moreira e Deolinda Ribeiro (1996, p. 99).

O eminente pensador norte-americano definiu as três atitudes necessárias à ação reflexiva: a abertura de espírito; a responsabilidade e o empenhamento. *A abertura do espírito* equivale ao desejo de se ouvir mais que dar uma opinião, atender aspectos não particulares e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se acredita como certo; *a responsabilidade* é a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma ação determinada, que, ao professor implica refletir naquelas que são as pessoais, as sociais e as políticas dos efeitos de sua ação sobre o destino dos alunos; já *o empenhamento* nada mais é do que a predisposição para o exercício da atividade docente com energia, curiosidade, capacidade de renovação e em luta incessante contra a rotina que enrijece a criatividade e o espírito humano, intrinsecamente, inovador.

De Donald Schön (1982, 1987), principal articulador da corrente cuja perspectiva é a prática profissional como reflexiva, a título de melhor pensar o exercício da docência no interior do que foi a minha investigação, rememoro os conceitos relacionados à ação no processo de formação continuada. O primeiro é *o conhecimento na ação* – o conhecimento que o professor manifesta no momento em que executa a ação; é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação. O segundo é *a reflexão sobre a ação* – que acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. O terceiro é *a reflexão na ação* – quando o professor reflete no curso da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a a novas situações que surgem. Por fim, o quarto é *a reflexão sobre a reflexão na ação* – processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Amaral, Moreira e Ribeiro definem esse último conceito como *meta-reflexão*, haja vista que ele deve estimular o professor para o desenvolvimento de novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

O professor não aprende unicamente através das suas experiências. Para se passar do pensamento concreto do professor ao pensamento abstracto há que conceptualizar. A conceptualização pode ser feita a partir da prática e a ela deve regressar. (...) De importância crucial, a reflexão permite ao professor inovar, evitando a rotina. Não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência (INFANTE; SILVA; ALARCÃO, 1996, p. 156).

Como pesquisador que, por força de uma conquista *mais ou menos* pessoal (muitos, sem saber, contribuíram para essa minha formação em serviço), encarna as vestes de prático reflexivo, incorporei como dimensões estruturantes da investigação as atitudes citadas por John Dewey – *abertura do espírito, responsabilidade e empenhamento*. Mais empenhado ainda, cuidei de converter em princípios metodológicos os conceitos relativos à formação continuada, de Donald Schön. Aqui nasceu a idéia de fazer um diário que fosse a biografia da própria investigação. *O conhecimento na ação, a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*, como níveis de reflexão, englobam todo um conjunto de relações em que se considera a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores, que, segundo Angel Gómez (1992) são as características mais evidentes dos fenômenos práticos.

Por isso, fiz do diário de campo o principal instrumento da pesquisa, da pré-intervenção à pós-intervenção. Ora ele é o espaço-tempo da reflexão realizada pelo professor que

pesquisa, ora é o espaço-tempo da reflexão do pesquisador que educa (e que tem dúvidas atrozes), em toda a complexidade que o exercício desse duplo papel representou para mim durante a invenção dos dados. Precisava registrar a experiência como sujeito capaz de criticar e desenvolver as suas próprias teorias sobre a prática, mediante o cotejamento com os aportes teóricos adotados, durante a ação e sobre ela mesma. Precisava registrar, com riqueza de detalhes, as condições que modelavam de forma plástica o que chamei inúmeras vezes de acontecimentos e não-acontecimentos da ação. Mais sobre o diário de campo que utilizei na pesquisa, trato na seção “4 As técnicas, os tempos e os sujeitos da pré-intervenção”.

Profissional da educação em atitude de investigação, estive atento ao que a incorporação da reflexibilidade no trabalho havia de exigir (de mim). Isso estava bem claro nestas palavras:

A acção reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores intuição. Mas exige ainda emoção e paixão que animem na adversidade, mas não ceguem perante a realidade, nem gerem impaciência (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 58).

Mas, por que uma pesquisa de desenvolvimento do tipo *reflexiva*? Porque reflexão implica

uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (ALARCÃO, 1996b, p. 175).

Ao caracterizar a minha pesquisa – qualitativa e de desenvolvimento – como reflexiva, diferenciei-a para além dos procedimentos mais costumeiros das investigações empíricas sob a ótica de paradigmas qualitativos. Apropriei-me da reflexão como ferramenta metodológica, pois, em essência, ela se baseia na vontade, no pensamento, nas atitudes de questionamento e de curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Combina ainda a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996b).

Dos méritos da *reflexão* na pesquisa que aceita o sujeito em formação, seja ele o aluno, o professor ou ainda o pesquisador, como pessoa que tem o direito de construir o próprio saber, destaco o reconhecimento do direito de construir o próprio saber e a capacidade de

gerenciar a própria aprendizagem. Realizada por essa via, a pesquisa proposta – e executada – caminhou para dar concretude a dois movimentos em uma só direção e em um só sentido, ainda que em campos distintos apenas pelo fim de cada um: o investigativo e o pedagógico.

Foi considerado que o movimento do professor-pesquisador para ser realmente reflexivo precisava ter, em relação ao alunado, a contrapartida do movimento para a autonomia discente, *mediante espaço para a vez e tempo para a voz do alunado* na determinação dos rumos da investigação. Os sujeitos da pesquisa não estavam assujeitados ao trabalho por mim organizado. Eram pessoas em processo de formação interagindo cognitivamente e socioafetivamente. Por isso, o movimento duplo procurava atingir a finalidade última de toda atividade educativa que quer ser crítica, porque isso significava “devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque [ali] se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido” (ALARCÃO, 1996b, p. 175).

As tradições agrupadas sob o rótulo de pesquisa qualitativa têm entre si significativas diferenças em relação a aspectos essenciais da investigação. Entre esses, destacam-se: a posição referente à natureza do real; o campo de objetos julgados apropriados ao tipo de pesquisa; as crenças sobre os méritos de diferentes métodos e técnicas; o modo de apresentar os resultados e os critérios para julgar a qualidade de estudos. Considerando-os, além do que foi exposto, parece evidente que a pesquisa reflexiva de desenvolvimento deva se consubstanciar na teoria crítica. No paradigma que alinhavo, a palavra *crítica* assume dois sentidos distintos.

O primeiro se refere à crítica interna, isto é, subjacente à análise criteriosa da argumentação e do método. Por buscar a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagem, essa crítica se centra no raciocínio teórico e nos procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados. O segundo sentido – para mim o mais significativo e importante sentido da palavra *crítica* – diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder, como forma de fazer sobressair o papel da ciência na transformação dos aspectos adversos do atual modelo de sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Isso faz da teoria crítica uma *linha* imprescindível à instituição do paradigma reflexivo de pesquisa.

Ao analisar o papel da ciência na transformação social, Ana Judith Alves-Mazzotti (1998) destaca duas formas de envolvimento do pesquisador no processo: uma, a participação direta nos esforços de mudar as relações sociais, que não pode ser apenas a intelectual; outra, que defende a posição de *parceiro* para o cientista na formação de agentes sociais pela sua prática científica.

Creio que a trajetória do profissional da educação deve tocar, entranhar-se, atravessar as práticas escolares como objeto de questionamento, interpretação e superação. Por isso, somente a pesquisa *reflexiva* o posiciona na segunda forma – parceiro do pesquisador. No entanto, a pesquisa reflexiva *de desenvolvimento* funde as duas formas de envolvimento. Eis porque conferi a mim o duplo papel de professor-pesquisador para investigar as práticas docentes e discentes, minhas e do alunado com quem trabalhei, como as práticas de outras educadoras e outros educadores que atuaram com o mesmo grupo. Foi uma aproximação de foro mais subjetivo do que objetivo com a abordagem crítica que, por ser essencialmente relacional, investiga...

o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 139).

Acerca da objetividade, os teóricos críticos questionam a dicotomia objetivo-subjetivo. Consideram-na uma simplificação que confunde, freqüentemente mistificadora. A subjetividade é algo que, portanto, precisa ser admitido na pesquisa e entendido como parte da construção dos significados inerentes às relações sociais que se estabelecem na área pesquisada. À medida que as pesquisas abarcam a consciência humana, devem reconhecer a subjetividade como assimétrica. Determinada por múltiplas relações de poder e interesses diversos. Aliás, a expressão “teoria crítica”, recortada da obra “*The Alternative paradigm dialog*”, de E. G. Guba, é inadequada para enquadrar as diferentes correntes de pensamento, como o neomarxismo, o materialismo e o freirismo, e as diferentes abordagens de pesquisa nela incluídas, como a pesquisa participante. Aquele autor sugeriu o termo “investigação ideologicamente orientada”. Uma vez que todas partem do princípio de que, se os valores estão presentes em qualquer investigação, então, é indispensável indagar a quem essas investigações servem (ALVES-MAZZOTTI, *passim*).

5.6 Afinidade entre a teoria crítica e a pesquisa reflexiva

Aqui estreitarei o laço das discussões procedimentais entre a teoria crítica e o paradigma reflexivo. O objetivo é enriquecer o campo metodológico que usei para produzir saberes novos ao investigar a reinvenção das práticas pedagógicas como professor-pesquisador-

reflexivo. A inserção política do profissional reflexivo, ao assumir a pesquisa como ato educativo, produtor de conhecimento, colimador de transformações no meio social, manifesta-se consoante os pressupostos do paradigma crítico que, de acordo com E. Guba (*apud* ALVES-MAZZOTTI, 1998), tem três dimensões: a ontológica, a epistemológica e a metodológica.

A *dimensão ontológica* se refere à natureza do objeto de estudo. Crítico-realista, essa dimensão implica crença numa realidade objetiva a ser desvelada. No estudo que desenvolvi, a realidade foram as práticas escolares *naturalizadas*. Assim, para a ressignificação das práticas, um cuidado que tive durante e após a investigação foi que o meu olhar de professor-pesquisador desse azo para uma consciência necessária ao compromisso (utópico) de transformação do mundo social. A *dimensão epistemológica* se refere à relação conhecedor-conhecimento. Subjetivista, essa dimensão se manifesta nos valores pessoais que, moldados na passagem do pesquisador pelo ensino básico, com frequência, constituem e “escolhem” a sua problemática de investigação; também os valores “adquiridos” nas formações superior e continuada apontam rumos possíveis ao processo que empreenderá. Sei como isso ocorre. No mestrado, contei como a avaliação me “escolheu” para estudá-la. Já a *dimensão metodológica* se refere à construção do conhecimento pelo pesquisador. Para concretizá-la, a ação do educador-pesquisador há de ser dialógica e transformadora da realidade objetiva, tanto quanto da própria subjetividade. Para os fins do paradigma reflexivo, isso deve ser estendido também às realidades objetiva e subjetiva dos outros sujeitos de pesquisa.

Por isso, ao fazer problema de pesquisa uma angústia de todo o que professorado, a minha inserção como pesquisador reflexivo foi *além* da descrição e interpretação da evolução de práticas específicas. Para além da *reinvenção* das práticas pedagógicas como parte do resultado da pesquisa, mais uma dose de ousadia para desafiar um sistema de ensino “tradicionalmente” constituído, na redação do relatório da pesquisa reflexiva de desenvolvimento cuidei de abstrair elementos da prática reinventada. Como esboço para teorizações que animem o debate e incentivem docentes e acadêmicos a combater as barreiras da desesperança instalada nas escolas, apresento na última seção dos Capítulos 4, 5 e 6 as abstrações sobre planejamento, ensino e avaliação, como produto do conhecimento que reconstruí. Penso que esse é o mais significativo resultado da pesquisa que quis ser – e foi – de desenvolvimento. Em verdade, nem poderia ser diferente!

6 DA FILOSOFIA, A MATRIZ DE TODAS AS INSPIRAÇÕES

Para Francimar Arruda (1998), a filosofia é uma atividade que se dedica a questionar os cenários, as estruturas categoriais, os pressupostos comumente aceitos; o que busca o filósofo é, então, questionar o conhecimento familiar de que lançamos mão para explicar as nossas práticas cotidianas. A tarefa da filosofia é romper com esse conhecimento para que o mundo fixo e estável do familiar se ponha em movimento. O filósofo “é aquele que dá corda à consciência tranqüila e certa de si mesma para que, no final, ela se enforque” (*ibidem*, p. 164).

Para que tenham consistência e empregabilidade, tanto a teorização e práticas novas, quanto as inquietações reflexivas e geradoras de ações sobre bases de uma pedagogia alinhada aos interesses da maioria da população, creio que as contribuições da Fenomenologia para a educação, potencialmente, podem fazer com que sejam atingidos os fins do paradigma teórico-crítico, que são os da transformação social. Fazer fenomenologia, na opinião de Augusto Novaski (1990), traz em si um teor pedagógico. Não é algo que vem de fora impor ao fenômeno um caminho: o método fenomenológico educa *per si*.

6.1 Uma opção para muitas pesquisas ainda

A opção por esse caminho teve como via a consideração de que, dentre os problemas essenciais para uma fenomenologia da educação imanente à temática desta corrente filosófica, a avaliação da aprendizagem se destaca. Dada a sua importância estratégica em qualquer projeto formador, demanda especial atenção daqueles que pensam educação *com qualidade*, educação *para todos*. Educação para quem está em situação de desvantagem social. Fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas cingir-se a regras dirigidas especialmente ao fenômeno. Não existe um *método* fenomenológico, mas *atividade* fenomenológica: atividade de abertura do ser humano para compreender o que se mostra. Compreender, mais do que uma maneira de conhecer, é visto como um modo de ser. O *ser* que subsiste como modo de compreender, sem alienar o sujeito do objeto (MASINI, 1997).

“Há certas situações em que a preservação da vida exige que ela passe por metamorfoses. Como este nome indica, é necessário que uma forma seja abandonada para que a outra possa aparecer” (ARRUDA, 1998, p. 164). Se para ser criador é necessário destruir, como dizia Nietzsche, então, concordo com Arruda, para quem a crítica dos fundamentos é que torna possível o surgimento de atos criadores novos. Destarte, a investigação que – *parcialmente* – foi concluída no doutorado, consumirá ainda longos anos de estudos,

intervenções e reflexões da minha parte. Ao perceber novas características do fenômeno educativo, ao encontrar, *nos outros e noutras situações*, interpretações ou compreensões diferenciadas, surgirão as provocações para uma interpretação outra. O que é o mesmo que dizer que serei conduzido, inevitavelmente, a novas investigações. Como em uma reação em cadeia, esse movimento há de gerar outros estudos, outras intervenções, outras reflexões.

Em suma, uma gama de interrogações que desenhará no cenário da minha atuação docente um permanente ato de pesquisa. A figura com que melhor visualizo esse futuro é a de uma espiral, que parte de um ponto – com que me represento – e dirige-se para o alto, crescentemente mais ampla a cada volta, em um movimento ininterrupto. Uma saga pessoal, mas não solitária ou messiânica, que tem como utopia a inovação, a renovação e a transformação. E – por que não? – também ser consolidadora daquilo que de positivo existe em nossa presente cultura escolar.

6.2 Construindo um novo fenômeno para a educação

As bases do paradigma reflexivo têm raízes também no terreno do *método fenomenológico*, tal como ele foi definido por Antonio Muniz de Rezende (1990), na obra *Concepção fenomenológica da educação*. Pequena nas dimensões; grande em significado para a iluminação dos meus caminhos de pesquisador que gosta de inventar no exercício do magistério. A opção que fiz decorreu do intento de reconstituir o que ocorre no curso do processo educacional, uma vez que o método trata de desentranhar o fenômeno, para pô-lo a descoberto, além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão ou são evidentes de imediato, com regularidade.

O método fenomenológico não traz uma resposta ou definições de contorno para possível e abreviada superação do modelo atual de ensinar e aprender. É um ponto de encontro para muitas partidas, como o que fiz com a avaliação ao voltá-la para as ações pedagógicas, buscando outros sentidos à escolarização, com a meta de transformá-la em longo prazo (e provocando, assim, o seu alinhamento com uma transformação ainda maior, que seria a social, em prazo mais longo ainda, da qual a escolar é tão-somente, uma fração). Com o paradigma fenomenológico desse modo tecido, como pesquisador renunciei a atitude de apenas constatar (e descrever) o que ocorreria ou o ocorrido na minha sala de escola. Assumi o ir mais além, para surpreendê-la (e interpretá-la) na totalidade, junto com outros afazeres pedagógicos e da própria pesquisa.

A opção pela Fenomenologia como princípio filosófico inspirador para a pesquisa reflexiva de desenvolvimento partiu da compreensão sobre o que poderia ser um caminho viável para a revolução das atuais práticas escolares. O nascedouro foi a forma como, a educação se acha definida na obra citada: como um fenômeno; como uma experiência profundamente humana.

Tantas educações, para quê? Todas são partes da educação do ser humano. Para Antonio Muniz de Rezende, em sentido forte, a educação...

é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem. (...) Tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais (1990, p. 46).

Segundo esse autor, a fenomenologia da educação traz conseqüências importantes para a metodologia de pesquisa. Em educação, ensina que ela tem três momentos, diretamente relacionados com os três sentidos da palavra *sentido*: a constatação descritiva da realidade, o tratamento interpretativo dos dados constatados e a manifestação projetiva das conseqüências e alternativas possíveis. No primeiro momento, a *fase de constatação*, tratar-se-á de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação de mundo que foi escolhida como objeto de pesquisa. Como indicadores do senso de sentido e do senso da realidade, num questionamento da própria realidade, importa saber o que os dados significam. No segundo momento, a *fase de compreensão*, tratar-se-á de considerar a realidade constatada, não apenas para explicá-la, mas para compreendê-la, sobretudo. Para tanto, tentar-se-á evidenciar as diversas relações internas e as manifestações de suas contradições, bem com a descoberta das possibilidades de superação. No terceiro momento, a *fase de projeção-prospectiva*, tratar-se-á de mostrar como essas contradições e possibilidades podem ser exploradas, em vista da construção de uma realidade outra, de uma situação histórica singular, julgada preferível e desejada pelos sujeitos – e para eles mesmos.

Muitas pesquisas em educação têm-se limitado à primeira dessas três etapas, embora nem sempre de maneira significativa, sem atingir a segunda e muito menos a terceira. É claro que, dessa forma, a educação e a aprendizagem têm contribuído muito mais para a reprodução do sistema, ou

quando muito para a consciência de seu valor auto-reprodutivo, do que para sua negação revolucionária (*ibidem*, p. 58).

Esse trecho da obra de Antonio Muniz de Rezende é similar ao pensamento de Elcie Masini (1994, 1997), segundo o qual o enfoque fenomenológico de pesquisa em educação tem se caracterizado pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana”, pelo retorno ao que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade. Remonta ao que está estabelecido como critério de certeza e pergunta sobre os seus fundamentos.

As etapas de constatação descritiva da realidade e de tratamento interpretativo dos dados constatados são contempladas por pesquisas diversas, como mostrei no Capítulo 1. Em relação à avaliação da aprendizagem, a literatura educacional é farta em *projetos latentes*. Por isso, primeiro agi no sentido de iluminá-los à luz de intervenções que os materializassem, para, em seguida, torná-los visíveis, palpáveis, presentes... naquele que efetivei.

Embora também tenha me inspirado no método fenomenológico para realizar a pesquisa de mestrado, não o utilizei como ferramenta metodológica. Todavia, fiz algo semelhante à etapa de manifestação projetiva das conseqüências e opções possíveis, a de *projeção-prospectiva* nos capítulos finais daquela obra. Era para evidenciar contradições e possibilidades a explorar na construção de uma realidade histórica singular, preferível e desejada pelos educadores e educadoras do País. Recuperei para o doutorado o que elaborara na dissertação. Outrossim, para ultrapassar a etapa de *projeção-prospectiva* (ou pular a cerca da fenomenologia) e inaugurar um fenômeno educacional novo.

Se *fragmentos* da dissertação fazem parte deste texto é porque não convém ignorar a ponte que nos ajudou a superar o rio, sem precisar nadá-lo. Por isso, as necessárias correções temporais, o aprofundamento e o refinamento, em especial à corrente filosófica que serviu de pano de fundo às operações da pesquisa reflexiva de desenvolvimento. Ampliei as projeções já escritas com o intuito de explorá-las no âmbito da sala de aula. Recordo que na dissertação denominei essa idéia para o futuro de fase de *proposição de uma ação ampliada*.

Em termos simples, nada mais do que o delineamento de uma proposta de intervenção em bases ambiciosas, mas politicamente viável – hoje realizado. E por ter sido *tecnologia*, mais do que *técnica*, em torno da qual idealizei a pesquisa reflexiva de desenvolvimento, dedico o Capítulo 3 à explicitação da intervenção pedagógica que, *primeiro*, foi política para melhor ser pedagógica, até para atender os propósitos do projeto. Dessa forma, renuncio à atitude de apenas constatar (descrever) o ocorrido e “comprovar” o potencial inovador da proposta. Mais além, tratou-se de empreendê-la na totalidade de outros afazeres escolares dos sujeitos envolvidos na trama pedagógica alterada.

6.3 Reflexão e ação fenomenológica na pesquisa de desenvolvimento

Fincada nas fases que explico nesta subseção, a *ação ampliada* daquelas proposições dissertativas teve a natureza de reflexão sobre a reconstrução da ação, bem como de descrição e compreensão da ação reconstruída, sem descuidar das abstrações sobre as ações concretizadas.

A reflexão incorporada à pesquisa educacional de desenvolvimento que realizei não traz uma resposta definitiva ou definições para a superação do atual modelo escolar. Constituiu-se em um ponto para muitas partidas ao voltar-se para as ações pedagógicas em busca de outras significações para a escolarização formal. Sua meta, nada modesta, não foi apenas de renová-la, mas transformá-la, reinventá-la. Mas, isso eu já disse...

Os aspectos relativos à reflexão na pesquisa que executei, fiz corresponder às fases de constatação, compreensão e projeção-prospectiva do método fenomenológico. Nessa última, fiz um acréscimo, já que o que estava em jogo era o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativo ao modelo criticado. Foram estas as *minhas* fases: a descrição da ação convencional; a reflexão sobre a (re)construção da ação; a proposição e o acontecimento – descritivo, narrativo, compreensivo – da ação alterada.

Durante a etapa de *descrição da ação convencional*, reuni dados de experiências já vividas, relatadas. Fui à literatura acadêmica para abarcar a problemática da avaliação e demais práticas afeitas à sala de aula. Realizei um bimestre de observação participante em uma turma de 4ª série do ensino fundamental. Foi a etapa de reconhecimento da necessidade imperiosa de repensar a prática pedagógica à luz da teorização exposta na literatura educacional. O resultado dos meus esforços nessa etapa, exponho no Capítulo 1 e no início dos Capítulos 4, 5 e 6.

Repensar para intervir à luz dos encaminhamentos que tecia paralelamente, fiz isso na etapa de *reflexão sobre a (re)construção da ação*. Constituiu-se no olhar distanciado do educador para focar a intervenção futura. Consolidei tanto os significados manifestos no curso das minhas próprias experiências como nos efeitos dessas experiências na vida dos discentes com quem me relacionei. O objetivo foi compreender a intervenção anterior, que revisei em minha dissertação, para além dos sentidos nela registrados. “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, [é] nos fazer perceber que *há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer*” (REZENDE, 1990, p. 17. Grifo meu). Na tese, a reflexão para a (re)construção aparece

sobretudo no capítulo 2, como intervenção pedagógica, a proposta maior para a metodologia da pesquisa.

Nas duas primeiras fases, tratei de relacionar as contribuições ao processo de investigação-reflexão, bem como as limitações que se apresentaram a mim. Mapeei as possibilidades tanto das contribuições como das limitações (que, aliás, aprecio bastante como geradoras de possibilidades originais, sempre), que poderiam, ou melhor, *que deveriam* ser potencializadas ou minimizadas na etapa seguinte. Já a etapa de *proposição de uma ação ampliada* foi o meu próprio projeto de doutoramento.

E esta tese é a sua biografia – autorizada. Como já dissera, constituiu-se mediante uma intervenção pedagógica em bases ambiciosas. Foi pretensiosa? Talvez? Por que não? Não é assim que avança a ciência? Aprendi bastante sobre isso ao ler muitas histórias sobre os pensadores, os experimentadores, os teóricos e os práticos que contribuíram para a evolução do conhecimento científico, como: Isaac Asimov (1981); Gaston Bachelard (1996); Albert Einstein [199-a]; Stephen Hawking (2002); H. Moysés Hussenzeig (1983); Colin Ronan (1987); Paul Strathern (2002) e Pierre Thuillier (1994).

Há algo de *loucura* – loucura: *ousadia (in)conseqüente* – em quem envereda pelas trilhas da ciência. Que os outros, seus pares ou leitores interessados, digam do valor do trabalho produzido. Não cabe ao autor ou à autora engrandecer ou minimizar a própria obra...

Mas, voltando à discussão sobre o delineamento da reflexão na pesquisa, porque a intervenção pedagógica foi eleita como eixo estrutural da investigação, apresentei-a como parte do *problema* da pesquisa. Eu queria me envolver pessoalmente com a sua reinvenção. Por isso, o problema se fez com muitas questões para que, no interstício das interrogações e reticências do texto final, fosse respondido em parte. Ele era maior do que eu imaginava. Foi maior do que o tempo que tinha delimitado para a investigação.

Ainda bem que todo conhecimento é uma obra inacabada. Porém, tenho autocrítica. Foi mais por incompetência (natural à incompletude humana) do que por ato intencional que deixei espaços abertos e muitas brechas para outros trabalhos, além de críticas ao que realizei. Espaços e brechas que autorizam a produção de outros questionamentos, de outros (re)encaminhamentos, de outras provocações; para novas proposições, para novas perguntas, para novas pesquisas – reflexivas! Que, desejo com vigor, empreguem a intervenção pedagógica como caminho metodológico, tanto para o início como *fim* da pesquisa. Ainda que apresentada como problema de muitas perguntas, ou melhor, como proposta concretizável, a maior ambição dessa etapa foi a de nunca encontrar a uma resposta arvorada de ser a melhor dentre todas.

7 FRONTEIRAS DO PARADIGMA REFLEXIVO NA PESQUISA

Ao problematizar sobre o cotidiano e as pesquisas em educação, Antonio Chizzotti (2001) diz que a erupção do cenário político e a ação organizada de algumas categorias sociais ignoradas pela ciência – e pelas políticas públicas – mostram o sentido que seus elementos atribuem às suas práticas, às suas vidas. Sua força vem da sua organização e participação em reivindicações fundamentais para a sobrevivência do grupo. No entanto, como alerta Ivani Fazenda (2001), os aspectos relativos ao cotidiano das salas de aula, escolas e organismos técnicos e administrativos da educação, vivenciados pelos seus atores, não têm merecido o devido registro ou análise. Nesse sentido, milhares de experiências bem-sucedidas perdem-se no tempo.

Os professores, além do empenho para organizarem-se como categoria forte em torno de lutas por melhores condições de trabalho, também precisam perder o preconceito que têm em relação à própria capacidade de produção, de criação. A pesquisa e a escrita dão visibilidade no contexto da sociedade em transformação. Por isso, precisam pesquisar ou aprender a pesquisar. Precisam contar o que fazem, como fazem, por que fazem. Precisam tentar o salto qualitativo da teoria privada para a teoria pública. Eis o enredo de muitas histórias que os próprios educadores gostariam de conhecer. O professorado precisa contar suas experiências. Suas reflexões, não apenas as descrições, contam o sentido que atribui a si mesmo como profissional.

7.1 Por que a pesquisa reflexiva de desenvolvimento?

O educador como pesquisador é um fenômeno recente. Por muito tempo, os problemas da educação foram estudados apenas por cientistas de outras áreas, sobretudo cientistas sociais e psicólogos. O educador, na maioria dos casos, era *um dos objetos* da pesquisa. A falta de formação em metodologia científica e a ausência de linguagem pedagógica própria, afirma Ivani Fazenda (2001), conduziram-no ao isolamento da sala de aula. Que se agravou pelo desprestígio crescente da carreira nas três últimas décadas e falta de tempo para reflexão e estudo. Isso não aconteceu somente no Brasil, mas em escala mundial, como se depreende de Maria de Fátima Cossio (1999), Elen Costa (2001), Mariano Enguita (1989, 1991), José Esteve (1995), Juan Mosquera e Claus Stobäus (2000), Adair Nacarato, Adriana Varani e Valéria de Carvalho (1998) e Ingrid Noal e Maria Inês Naujorks (2001). Entretanto, a pesquisa é um desafio com que docentes da educação básica têm se lançado na pós-

graduação. Ivani Fazenda assinala ainda que, nesse campo da formação profissional, já há um significativo número de trabalhos realizados por professores-pesquisadores que se destacam pela propriedade, seriedade, profundidade e rigor.

A pesquisa reflexiva de desenvolvimento como linguagem para investigações realizadas pela categoria docente, no entremeio de um currículo em ação, não foge ao rigor e à sistematização característicos da pesquisa acadêmica tradicional. Sua vantagem está em não apresentar o que deles é solidário com o distanciamento em relação à prática escolar, aos problemas cotidianos vividos pelos professores. Na pesquisa que proponho, esse distanciamento tende a zero, ao fazer da realidade concreta da sala de aula, o espaço-tempo para definir problemas de pesquisa nunca antes atacados. Logo, o seu rigor e a sua sistematização não devem ser herméticos à leitura do professorado. Nem o seu resultado acusado de pouca valia para o cotidiano de cada escola.

Ainda que um dos objetivos da pesquisa reflexiva de desenvolvimento seja a possibilidade de aplicação dos achados e invenções, a principal função dessa modalidade é reanimar o debate em torno de questões e problemas. Debate já um tanto exaurido por pesquisas que apenas constataam e explicam a realidade; também por pesquisas que criticam e até sugerem, algumas vezes, mudanças, mas que não vão além da proposição. Até por não terem essa finalidade, a maioria das pesquisas acadêmicas tradicionais não tem propostas concretas. Elas não apresentam uma solução criada, vivida, *escrita*, que tanto interesse despertariam no professorado.

A pesquisa reflexiva de desenvolvimento segue a perspectiva dos argumentos de Lawrence Stenhouse, John Elliott e J. Kincheloe, sobre a necessidade de uma epistemologia diferente em pesquisa educacional que contemple a investigação feita pelos professores como um importante e distinto meio de conhecer o ensino. Como Henry Giroux e Susan Lyttle e Marilyn Cochran-Smith, duas pesquisadoras norte-americanas, eles vêem o professor da escola básica como intelectual transformador. Os únicos em uma situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Porque essa visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente, julgam-nos mais capacitados para investigar os problemas educacionais do que pesquisadores acadêmicos. O esforço do professor que pesquisa pode significar a resposta das às reais necessidades à espera de soluções na educação básica. Os seus dados alimentariam a prática de ensino, que, por sua vez, seria a fonte de dados para outras pesquisas (LÜDKE, 1998; LÜDKE; PUGGIAN; CEPPAS; CAVALCANTE; COELHO, 2001; ZEICHNER, 1998).

Da prática docente, na sala de aula, emergem constantemente problemas merecedores de investigação. Como nenhuma competência não é dada, mas apreendida, como existem riscos e obstáculos à assunção da postura epistêmica no interior da instituição escolar, penso que a pesquisa reflexiva de desenvolvimento poder ser uma ferramenta poderosa à potencialização da ação docente reflexiva, engajada na produção de conhecimentos novos. Para a apropriação da filosofia, dos “segredos” e dos instrumentos da pesquisa, em geral, nada é mais sensato do que os professores da escola básica buscarem nos cursos de pós-graduação o espaço de aquisição e de produção de conhecimentos relativos a inquietações intelectuais singulares, que eles, e somente eles, podem ter. “Eles procuram respostas às perguntas que permeiam seu trabalho docente ou povoam sua atuação profissional em uma área específica, geralmente correlata ao conteúdo que lecionam” (LÜDKE; PUGGIAN; CEPPAS; CAVALCANTE; COELHO, 2001, p. 83).

Essa é a razão pela qual defendo percursos metodológicos diferenciados para quem investiga os problemas educacionais no âmbito da sala de aula, de dentro para dentro mesmo, em vez daquele olhar externo do pesquisador acadêmico que atua noutra instituição e é docente de outro grau de ensino. Meu argumento não é passional. Apenas caminho ao lado de um bom número de defensores da relação entre o professor e a pesquisa, dentro e fora do País (DEMO, 1997b; ELLIOTT, 1998; FAZENDA, 2001; GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998; LÜDKE, 1998, 2001; ZEICHNER, 1998).

Embora possa parecer, não sou favorável ao divórcio entre pesquisa educacional acadêmica e aquela realizada por professores. Já basta a falsa hierarquia da primeira sobre a segunda, uma vez que o raciocínio para a hierarquização dos conhecimentos é: quanto mais abstrato o trabalho, mais alto é seu *statu* na hierarquia acadêmica; quanto mais útil e aplicável, mais baixo é o *status* do conhecimento (ZEICHNER, 1998). Nutro simpatias por propostas metodológicas que, de forma apropriada, impliquem papel de sujeito da pesquisa ao professor, com produção de conhecimento à ação docente. Propostas que signifiquem percursos possíveis que favoreçam a visada de quem está na sala de aula, em vez do olhar externo que acaba por situar em patamares mais elevados os saberes acadêmicos sobre os saberes reflexivos acerca das práticas escolar e docente.

Profissionais da educação e pesquisadores brasileiros reconhecem o fosso existente entre a Academia, entre as pesquisas realizadas pelas universidades, e a escola básica. Kenneth Zeichner (1998) ilustra essa situação ao confessar que a Faculdade de Educação de sua Universidade que, na lista de classificação das melhores, é a número 1 dos Estados Unidos da América (EUA), não significa nada à escola primária em que trabalha com um

programa experimental de educação de professores. Isso sem falar no desconhecimento pela não-socialização do produto que não poucas vezes contribuíram na construção; na divulgação apenas entre pares, isto é, congressos e publicações aos quais os professores não têm acesso. A queixa geral é de que os resultados das pesquisas acadêmicas não são objetos de experiências pedagógicas. No Brasil, não é diferente.

É bastante incomum a devolução social como a narrada por Menga Lüdke (2001), no texto “Aprendendo o caminho da pesquisa”. Ela conta que reuniu, por um dia inteiro, pesquisadores e professoras de três escolas que serviram de campo empírico, um especialista sobre a temática, representantes da Secretaria Municipal de Educação, além de professores e estudantes da graduação e da pós-graduação, para discutir a pesquisa que coordenara, seus resultados e seus achados. “Concluir” uma pesquisa com uma jornada para discutir os resultados é que se pode chamar de uma atitude educativa da pesquisa educacional. A pesquisadora tem a convicção de que seu estudo ampliou os horizontes de reflexão sobre a avaliação, por discutir os componentes do ato avaliativo, como concepções, valores e pressões, capazes de influir sobre os sujeitos envolvidos, e não os seus resultados e instrumentos, como ocorre na maioria dos estudos feitos sobre avaliação. A pesquisa foi relatada na obra “Avaliação na escola de 1º grau”, de Menga Lüdke e Zélia Mediano (1994), analisada no Capítulo 1.

Ivani Fazenda (2001) diz que pesquisas são bons instrumentais para o professorado na medida em que possibilitam um repensar das práticas. Mas, para instrumentalizar os professores, a condição primeira a ser satisfeita é possibilitar o acesso da categoria às pesquisas realizadas. A esse respeito, afirma, tem verificado que muitas pesquisas que interessariam à escola são realizadas, com financiamento público até. No entanto, seus relatórios permanecem no dossiê das agências financiadoras ou nas bibliotecas dos cursos de pós-graduação.

Não é à-toa, portanto, que muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas na escola. Há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas em escola (ZEICHNER, 1998). No Brasil, o exemplo de maior envergadura que conheço é o Programa Escola Plural, macropolítica para a renovação da rede pública municipal de Belo Horizonte (MG), na década de 1990. Os estudos de Gláucia Carneiro (2002), Ângela Dalben (1998), Adelson Moreira (1999) e Renata Vasconcelos (1998) mostram que a execução de uma reforma educacional sob a égide do poder público, no caso, a Escola Plural, é complexa e conflitante. O discurso da aplicação – e a aplicação – das pedagogias inovadoras não é

suficiente para “corrigir” o etnocentrismo do discurso das pedagogias tradicionais e o desprezo pelas culturas “não-acadêmicas”, bem como a sua rejeição pela diversidade.

O quadro crítico das nossas escolas denuncia a mesma situação! Depois de tantas pesquisas sobre a escola, o que mudou? Se houve – e houve – mudanças, essas foram muito pouco influenciadas pelos resultados das pesquisas acadêmicas. A devolução social não aconteceu a contento. Ou o quadro seria outro! Hoje, uma pesquisa sobre fracasso escolar apresenta resultados em muitos aspectos iguais a de pesquisas de vinte anos atrás. (As pesquisas realizadas por professores teriam melhor sorte?)

Segundo Lüdke, Puggian, Ceppas, Cavalcante e Coelho (2001), embora a exploração e a sistematização de saberes em torno dos problemas educacionais, em especial por meio de pesquisas coletivamente geridas e partilhadas, não sejam decisivas para a melhoria das práticas de ensino em sentido amplo, devem servir como apoio para superar alguns entraves à perspectiva reflexiva e crítica. Mas não é isso o que acontece. Algumas pesquisas acadêmicas não respeitam – ou não contemplam – as especificidades da escola básica. A diferença está no sentido do olhar, volto a frisar. Para a pesquisa acadêmica, a visada epistêmica é de fora para dentro da escola. Já a pesquisa desenvolvida por professores, mediante a ampliação da reflexão na ação e sobre a ação, pela aquisição de aspectos teóricos e técnico-metodológicos, é de dentro para dentro da escola mesmo. (A minha pesquisa foi concebida para o segundo sentido: para a minimizar a distância entre a universidade e a escola básica...)

Estas são as vantagens e as desvantagens da pesquisa educacional tradicional, em relação à pesquisa realizada pelos professores. *Vantagens*: permite um afastamento da realidade estudada; uma provável maior capacidade para ver no conjunto a situação na qual o professor está envolvido; uma possibilidade maior de obter informações e recursos, que poderiam assegurar achados mais válidos para a pesquisa. *Desvantagens*: a pesquisa tradicional é irrelevante à prática cotidiana do professor; em geral, não tem valor, porque é separada do objeto que estuda; não é democrática, porque faz prevalecer a visão dos pesquisadores; resulta em processo de exploração dos professores (LÜDKE; PUGGIAN; CEPPAS; CAVALCANTE; COELHO, 2001).

Mesmo a proposta do pesquisador-colaborador como estrategista para o desenvolvimento e reconhecimento das pesquisas realizadas por professores da escola básica, algo bastante valorizado pela literatura específica, é de concretização ainda incipiente. Mas, não é isso o que almejo para devolver ao professorado a função de sujeito na pesquisa educacional. Não quero *apenas* o papel de colaborador. Para além da colaboração com que tentam alçá-lo, ou cooptá-lo, há a concepção de uma heteronomia, a despeito da *boa vontade*

da parte dos acadêmicos, que cerceia o seu poder de criação. Quero o desenvolvimento e o reconhecimento da comunidade universitária sem mais essa expressão de violência simbólica. O professor não quer ser “muleta epistemológica” de ninguém. Reconheço que há casos de pesquisas colaborativas interessantes, necessárias, úteis, que podem seguir esse caminho. Como o contrário também é possível, sendo o colaborador o pesquisador acadêmico em vez do professor. Por quê não?

Como professor a prática não aceito a posição subalterna do conhecimento produzido, com rigor e sistematização, por profissionais da educação básica em relação ao conhecimento produzido por pesquisadores universitários. Não quero a igualdade absoluta, mas a paridade, mediante mútuo respeito e reconhecimento à contribuição do outro, já que ambos são portadores de diferentes conhecimentos que podem resultar em uma colaboração profícua.

Para eliminar o caráter estranhamente antieducativo da pesquisa educacional conduzida por professores universitários, cujos “resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativa para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores” (ZEICHNER, 1998, p. 218), quero a redução do desconforto da pesquisa acadêmica que somente se debruça sobre os trabalhos dos outros. Quero o fim da exploração de professores por pesquisadores acadêmicos. Quero o equilíbrio do capital cultural do que é produzido por projetos de pesquisa construídos colaborativamente entre acadêmicos e professores. Quero uma maior interação entre os mundos dos pesquisadores acadêmicos e dos professores, pesquisadores ou não. Quero, enfim, o reconhecimento do valor das pesquisas acadêmicas pelos professores, em particular aquelas produzidas no âmbito da escola, independentemente do nível de abstração ou utilidade e aplicação.

Somente pesquisadores acadêmicos se surpreendem com o fato de professores do ensino fundamental e médio valorizarem enormemente pesquisas voltadas para a escola básica, independentemente de quem a conduziu, se professores ou acadêmicos. Eles não têm esse preconceito quando, na investigação, enxergam possibilidades para inovar a própria prática. Por isso, no panteão da ciência, candidato a pesquisa reflexiva de desenvolvimento como mais uma via para atender a demanda da escola básica, capaz de elevar o nível ou pelo menos de melhorar o diálogo entre a Academia e a Escola Básica.

As discussões em torno de intervenção pedagógica “ser ou não ser” pesquisa científica se aproximam muito de uma negação conservadora, por parte das ciências humanas, dos princípios positivistas que marcaram (e parecem marcar ainda) o pensamento dos cientistas que investigam a Natureza, em particular daqueles que têm a Física como campo de produção do conhecimento. Negar a influência da rigidez da experimentação em laboratório, com o uso

de cobaias, gaiolas, grupos de controle, variáveis diversas (muitas *inconvenientes*), redução em microescalas de certos fenômenos naturais, na inspiração (inspiração!) das pesquisas sociais parece ser o “esporte” preferido de alguns intelectuais humanistas que não incorporam a própria crítica que fazem à temporalidade e incompletude da verdade científica. Rígidos ou enrijecidos pela experiência adquirida ao longo de laboriosas pesquisas, os cientistas sociais se fecham às possibilidades de ousar, sem perceber que se tornaram diferentes *semelhantes*, por paralelismo avesso, aqueles que, por adotarem outro paradigma, alcunham como “positivistas”, “quantitativos”, etc. Não se dão conta que assim procedendo acabam se afigurando como neo-iluministas e, à moda contraditória tipicamente humana, humanistas, sim, mas *comtianos*.

Contra essa corrente, para além de uma e outra postura vigente, os conceitos de pesquisa de desenvolvimento e professor reflexivo abrem uma via promissora quando se trata da significação social da intervenção pedagógica como instrumento para pesquisas qualitativas em educação ainda embrionárias. Embora esta possibilidade – a intervenção para estudar fenômenos que ela mesma provoca, portanto, fenômenos *novos* – pareça mais transparente aos olhos dos cientistas naturais, ela é coerente com os estatutos que os humanistas intentam universalizar.

Com base na ciência em que me licenciiei, vejo que o terceiro caminho guarda uma ligeira semelhança com o que aconteceu com o advento da Física Quântica, nas primeiras décadas do século XX. Quando os físicos procuravam no interior da matéria, os “tijolos” do universo, aquelas que seriam as partículas elementares de tudo o quanto existe de concreto, no sentido lato deste termo, capazes de estabelecer uma compreensão “definitiva” aos mistérios do mundo material (e os passos seguintes seriam usufruir os progressos então alcançados e avançar no desenvolvimento das coisas do espírito) eis que as descobertas efetuadas na intimidade dos laboratórios experimentais abriram portas e janelas mil para um outro universo. Ainda que microscópico, o universo quântico recém-descoberto provaria ser tão infinito quanto o que somente enxergamos melhor à noite, em uma fração mínima.

Guardada a proporção, acredito que uma intervenção *didática* realizada por um pesquisador-professor, progressista, mas também crítico-ativo, possa ser um *experimento social* à semelhança do experimento natural; uma diferença é que não há cobaias, nem reprodução de fenômenos ou teste de hipóteses, mas a busca de significados construídos colaborativamente por sujeitos historicamente constituídos e constituintes. Assim, cada sala de aula há de ser um laboratório – e laboratório social. Quem sabe, então, abrindo por dentro a “caixa preta” que se tornou a escola ao longo de sua conformação como aparelho ideológico,

não estaremos contribuindo para a transformação social ao mesmo tempo em que se transformam as relações humanas e os processos tipicamente escolares? Quem sabe, então, exposto o conteúdo da “caixa preta” não nos deparemos com um mundo de janelas abertas para um microuniverso quântico-social?

Em verdade, esta é a melhor utopia da minha inabalável opção de produzir uma tese em nível de doutorado, mediante a construção colaborativa de dados de pesquisa, em todos os movimentos conflitantes que fazer isto implica. As significações elaboradas com a colaboração de professores e professoras, alunos e alunas do Ensino Fundamental, por efeito de uma intervenção pedagógica revestida com caráter de pesquisa, foram o melhor movimento da investigação no campo escolar.

Para contemplar as necessidades atuais da escola, superando as suas limitações e ampliando as possibilidades de sua transformação, a *pesquisa reflexiva de desenvolvimento*, precisou se efetivar na instituição em que sou professor – o Núcleo Pedagógico Integrado. As razões estão na própria filosofia de existência e razão de existir dessa escola de ensino básico do Estado do Pará. Dentre as implicações do meu duplo papel de pesquisador e de professor, decorrentes da familiaridade que tenho com os tempos e os espaços da escola, bem como o acesso (suposto mais fácil), às informações da instituição e das pessoas-alvo, destaco como fator implicante (tanto ao sucesso como ao fracasso da intervenção), as relações humanas e profissionais de nível satisfatório com o universo humano que circula(va) entre os seus muros: alunos e alunas, colegas de profissão, técnicos, agentes administrativos e pais ou responsáveis.

Foi-me quase impossível antever a extensão dos aspectos positivos e negativos desse duplo papel do educador-pesquisador. Por saber que eles existiam e também por saber, de antemão, que como pesquisador precisaria saber reverter deles os aspectos que não vibravam na mesma frequência que os objetivos da pesquisa, tratei de preparar o terreno cada vez que era necessária uma incursão pelo campo. Fosse para contatar com alunos e alunas, professores e professoras, técnicas educacionais, agentes administrativos e qualquer outro informante em potencial. Chamo atenção à faculdade humana que se denomina *positividade*. Dentre outras apropriadas à pesquisa reflexiva de desenvolvimento, ela deve estar entre as principais. Se não mesmo a primeira do pesquisador reflexivo. Não seria uma característica de toda pessoa? Com ela, não aprenderíamos a lidar de forma abreviada, com menos sofrimento, com as negatividades da vida? Creio que sim. Quanto aos pesquisadores e pesquisadoras, se críticos, mas otimistas, penso que deveriam colocá-la a serviço dos fins da investigação que

empreendem, não importando a abordagem em que desenvolvam o ato investigativo. Nem suas inquietações e objetivos

O que leva o pesquisador a preferir essa ou aquela estratégia de pesquisa não são as vantagens ou as desvantagens de uma ou outra. Como mostrei nas seções sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa que ora encerro, a escolha da estratégia está afeita à natureza da questão da pesquisa, ao contexto no qual a pesquisa se realizará, à formação e experiência do pesquisador e ao estágio do conhecimento acerca da problemática a estudar, entre outros aspectos. Essas foram as razões com que defini a pesquisa reflexiva de desenvolvimento como a abordagem qualitativa – com intervenção pedagógica – apropriada para analisar a alteridade das práticas pedagógicas, mediante a vivência da avaliação que adjectivei também como reflexiva.

Sei que nenhuma abordagem de pesquisa é superior a outra para responder às inquietações do pesquisador. Não existe estratégia que seja a melhor para responder uma dada questão. Ao contrário, a seleção das estratégias tem como finalidade a otimização da qualidade da pesquisa em relação a outros contextos. Sei que o caminho que escolhi para dar azo às minhas inquietações e objetivos não é o único para estudar a transformação das práticas. Enquanto as opções teóricas para a intervenção pedagógica e para a própria pesquisa carregam a marca da minha história pessoal e profissional, as opções técnicas estão ajustadas para o contexto, para os sujeitos e também para as finalidades epistemológicas e pragmáticas da investigação.

8 INTERVENÇÃO, INQUIETAÇÕES E OBJETIVOS

Toda pesquisa, mais ainda a pesquisa de desenvolvimento, deve definir explicitamente em que condições – onde, quando, junto de quem, etc. – uma intervenção poderia construir os resultados para o projeto da investigação. Explicitar essas condições e declarar as opções técnicas são tarefas contempladas nesta seção.

8.1 Sobre a relevância da intervenção

Na elaboração do projeto, defini *os processos* como “produtos” da pesquisa que elegeu a intervenção como principal recurso técnico-metodológico. Outros “produtos” foram a descrição, a explicação, a exposição dos processos, os significados e as abstrações da intervenção realizada numa turma de 5ª série do Ensino Fundamental, além da própria

intervenção. Dela, o eixo diretor foi uma prática de avaliação escolar fundada nas críticas ao modelo corrente, cujo conceito foi a ferramenta com que analisei a lógica de articulação das práticas e, como alternativa, elaborei outra que rompia com a superfragmentação dos processos afeitos à sala de aula.

Por mirar à ressignificação das práticas docentes e discentes, configurei o projeto educativo como a realização de atividades de ensino-aprendizagem diferenciadas, estruturadas no tempo e no espaço de forma também diversificada. Nas atividades, o alunado teve participação ativa, da sua elaboração à avaliação. O envolvimento discente, pleno, permanente, foi um dos pilares da ação. Por isso, para poder modificar a dinâmica das rotinas e do relacionamento professor-aluno-conhecimento, abdiquei de qualquer tentativa de realizar uma intervenção hermética, cirúrgica ou asséptica, para a *descontaminação* das relações humanas e pedagógicas entre estudantes e professor. Assumi que todos somos sujeitos concretos, complexos, incompletos e contraditórios.

Na apreciação do impacto da modalidade de avaliação em jogo na ressignificação pretendida, fez-se *meta e objeto* a formulação de um julgamento *export* sobre a intervenção. Para avaliar a sua importância, a sua pertinência, as suas *virtudes* e os seus *pecados*, também para compreender as relações entre os seus elementos, momentos e procedimentos, além dos efeitos produzidos no ambiente micro da sala de aula e, especialmente, no alunado, fez-se *objetivo e meta de médio prazo* a abstração para cada uma das práticas-alvo.

A relevância do projeto de pesquisa apontava para a possibilidade de contribuir à discussão e construção, pelas práticas concretizadas pelas abstrações elaboradas, da práxis pedagógica alternativa. Não apenas alternativa à avaliação, mas à educação de crianças e jovens. Demonstrei nos capítulos anteriores que, nesses campos, a principal lacuna é a raridade de propostas tornadas concretas na escola de educação básica, que se contraponham ao modelo estabelecido. O projeto de pesquisa despontava, assim, como promessa candidata à realidade. Por esboçar um horizonte às transformações das práticas docente e discente, na sala de aula, pode afagar a sanha crítica dos pensadores da educação, bem como atender aos anseios dos professores e das professoras em exercício. Quiçá, da própria escola, mediante a realização de outros estudos!

Mas, esses, precisarão ter caráter coletivo, em vez de solitários esforços como foi o projeto de investigação, no qual materializei as minhas inquietações intelectuais como *motivo* para o meu doutoramento.

8.2 Sobre as minhas inquietações processuais e conceituais

A pesquisa reflexiva de desenvolvimento se constituiu como ação para alterar a dinâmica da sala de aula, espaço privilegiado para o estabelecimento de relações reflexivas e conflitos pedagógicos. De modo pertinente aos objetivos da investigação (e a minha história profissional no interior de uma escola de aplicação), essa abordagem me pareceu adequada para responder às inquietações de natureza processual como estas: 1) Como democratizar a prática avaliativa?; 2) Como promover a auto-avaliação sem artificialismo?; 3) Como substituir a avaliação do produto pela do processo?; 4) Como promover o sucesso do aluno e, igualmente, a satisfação do professor?; 5) Como avaliar de forma reflexiva o desempenho discente para garantir a qualidade política do processo educativo?; 6) Como uma intervenção diferenciada concorre para a transformação das práticas discentes, sobretudo aquelas relativas à própria aprendizagem?; 7) Como a reflexividade pode ressignificar as práticas de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação, no espaço micro da sala de aula?

Na lista das inquietações processuais, adicionei outras, de natureza conceitual. O conjunto, que cito em seguida, foi a nutriz das primeiras idéias e ações que resultaram na proposta de investigação. As inquietações conceituais foram: 1) O que é avaliar *para a* aprendizagem?; 2) O que é transformar a prática avaliativa?; 3) Qual o papel do professorado na conformação das práticas discentes?; por fim, 4) Que modalidade de avaliação pode ressignificar as práticas docentes e discentes?

Uma e outra lista, além de matéria-prima para a elaboração dos objetivos da pesquisa, serviram também como canteiro de obras para a concretização desses objetivos. Como pesquisar é conduzir um saber novo, é elaborar respostas para questões não (ainda ou nunca) respondidas, as inquietações conceituais e processuais foram fundidas e ampliadas.

8.3 Sobre os objetivos da pesquisa reflexiva de desenvolvimento

Do processamento das inquietações processuais e conceituais, resultaram dois objetivos amplos, de natureza operacional à intervenção pedagógica, ambos relacionados aos horizontes da investigação, anunciados no Capítulo 1.

1. Investigar a aplicação do conceito de avaliação reflexiva, na disciplina Ciências de uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental, no Núcleo Pedagógico Integrado, escola de aplicação da Universidade Federal do Pará, com o fito de ressignificar as práticas pedagógicas docentes e discentes, durante todo um ano letivo.

2. Ressignificar o planejamento, o ensino, a relação professor-aluno-conhecimento, a apropriação dos conteúdos e a própria avaliação escolar, mediante intervenção pedagógica modalizada como pesquisa de desenvolvimento, que assume o alunado como sujeito envolvido ativamente com as práticas da sala de aula.

Desses objetivos, com o fito de investigar os significados da pesquisa, especialmente os da intervenção pedagógica, redundaram os seguintes objetivos epistêmicos da pesquisa:

1. Verificar se as idéias e ações docentes e discentes sobre avaliação escolar são determinadas pelas condições de existência dos sujeitos no sistema, em particular pelas práticas pedagógicas estanques, fragmentadas.
2. Caracterizar o potencial inovador, epistemológica e pedagogicamente, do conceito de avaliação reflexiva à ressignificação das práticas pedagógicas, com base no pensamento e nas ações dos sujeitos da pesquisa.
3. Identificar se e como a *avaliação reflexiva* contribui para que os indivíduos que fazem educação profissional ressignifiquem as práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula, entre as quais a avaliação do ensino-aprendizagem.
4. Refletir sobre a possibilidade de superação e revolução do que é senso comum e convencional nas atuais práticas pedagógicas, valendo-se das invenções, descobertas e considerações fundadas nos dados construídos pela intervenção.
5. Interpretar as contribuições do conceito de avaliação reflexiva à promoção da autonomia intelectual e evolução socioafetiva do alunado da turma escolhida, bem como à superação do processo avaliativo que, reduzido à aferição da aprendizagem, resiste à instituição da avaliação como prática cultural.

9 A UNIDADE DE CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa é o objetivo desta seção. A unidade de contexto da minha análise foi a instituição onde apliquei o conceito de avaliação reflexiva para a ressignificação das práticas pedagógicas, o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), escola de aplicação e campo de estágio para os cursos de graduação mantida no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA). Quanto aos sujeitos da pesquisa, na primeira fase da investigação, foram alunos, alunas e professoras de uma turma de 4ª série; na segunda, o mesmo alunado, já na 5ª série do Ensino Fundamental, com seis alunos novos, e suas professoras e professor.

Em qualquer investigação é imprescindível caracterizar a unidade do contexto e os sujeitos da pesquisa. Serve para prevenir deslizes ingênuos de generalizar as conclusões da

pesquisa para outros contextos. Por isso, ressalto que é, sobretudo – se não, *tão-somente* – para o NPI que a interpretação dos resultados e as conclusões da pesquisa têm maior e melhor alcance. O conjunto de outros estudos, similares, realizados noutros contextos, é que pode efetivar o objetivo de generalização dos conhecimentos produzidos em situações tão particulares. Na caracterização do contexto da pesquisa, contemplarei aspectos que não abordei em minha dissertação de mestrado. É para aproveitar o espaço para apresentar informações não tratadas naquele trabalho.

9.1 Caracterização do contexto da pesquisa

O Núcleo Pedagógico Integrado é o ambiente propício para a produção de conhecimento e práticas pedagógicas referenciadas na literatura especializada. Mas é como campo para as práticas de ensino e realização de estágios à disposição dos cursos de licenciatura e bacharelados da UFPA que melhor cumpre a sua missão educacional: ser *escola de referência*.

O NPI foi criado sob os auspícios da Lei n.º 4440, de 1963. Sua inauguração data de 7 de março daquele ano, com o nome de Escola Primária da Universidade Federal do Pará. Seu primeiro Regimento, no Artigo 1º, definia a função social da Escola Primária: “oferecer escolaridade a filhos dos funcionários da instituição, em idade escolar”. No ano seguinte, no dia 09 de março, foi criado o Ginásio Universitário para ministrar o Curso Ginásial e também o Curso Secundário. Desde a Reforma Universitária de 1968, a Escola está vinculada ao Centro de Educação. Cabia-lhe suprir as suas necessidades de treinamento e experimentação pedagógica na busca de novas técnicas aplicadas à educação. Isso significava que, dentre os seus objetivos, deveria ter em destaque o desenvolvimento de pesquisas, com o fito de aperfeiçoar a prática docente e contribuir para a conseqüente melhoria da qualidade da educação básica.

A identidade atual do NPI data de 2 de janeiro de 1975. A Resolução n.º 272 do Conselho Universitário (re)criou a “Escolinha da Universidade”, pela fusão da Escola Primária com o Colégio Universitário (antigo Ginásio), sob a égide do Centro de Educação. À função social de escolarização básica para os rebentos dos servidores, juntou-se uma segunda função. Como escola-laboratório, passou a integrar o grupo de colégios de aplicação do Brasil. O pedagógico teve confirmado a sua preponderância sobre o social como função principal da “nova” escola. O NPI, assim, passou à condição efetiva de campo de estágio supervisionado aos alunos de Didática e Prática de Ensino dos cursos de licenciatura. Servir

de campo de estágio e experimentação aos cursos de licenciatura da Universidade passou a ser a razão de existir do NPI como escola de aplicação da UFPA. Por isso, tem, entre os seus papéis, o da inovação e o da transformação das práticas pedagógicas. Para concretizá-los, e dar azo à função pedagógica, à experimentação, à pesquisa e ao estudo, o corpo docente do NPI dispõe de um número de horas-aulas equivalente ao dos professores e professoras da graduação, raramente superior a vinte.

Como modalidades de ensino, oferece no diurno Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). No noturno, oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível fundamental e médio, além do Curso de Formação de Professores em Educação Infantil, em nível médio, com 4 anos de duração. Atende uma clientela estudantil oriunda de 23 bairros de Belém, além da Ilha de Mosqueiro, distrito a 70 km da capital, e cidades circunvizinhas, como Ananindeua e Marituba. Seus atuais gestores foram eleitos por voto universal em 1º de fevereiro de 2002 e empossados no dia 26 do mesmo mês para um mandato de quatro anos.

Em dezembro de 2002, o corpo docente em atividade totalizava 235 profissionais com titulação em que predominava a especialização – 53%. Significativo também é o número de docentes apenas com o Ensino Médio e de mestres em sala de aula. A Figura 4 lista a titulação dos professores e professoras do NPI por grau de ensino em que atuam.

Figura 4 – Distribuição docente por nível de titulação.

Titulação	EI	EF	EM	EJA	Total
Nível Médio	03	06		01	10
Graduação	08	25	18	09	60
Aperfeiçoamento		02	03		05
Especialização	02	71	40	12	125
Mestrado	03	14	10	03	30
Doutorado		03	02		05
Total	16	121	73	25	235

Fonte: Relatório Anual do Núcleo Pedagógico Integrado de 2002.

Em atividade ou em regime de licença para capacitação, em dezembro de 2002, havia 35 profissionais em cursos de graduação e pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, conforme os dados da Figura 5. O número de docentes apenas com o nível médio deve cair em breve, enquanto o número de mestres há de superar a marca de 21% do corpo docente, no mesmo período.

Figura 5 – Distribuição docente em regime de formação.

Titulação	EI	EF	EM	EJA	Total
Graduação	01	05			06
Mestrado		11	08	02	21
Doutorado	01	05	02		08
Total	02	21	10	02	35

Fonte: Relatório Anual do Núcleo Pedagógico Integrado de 2002.

No ano letivo de 2002, o NPI atendeu 2339 alunos e alunas e apresentou à sua comunidade índice médio de aprovação igual a 90,55%. No período diurno, atendeu 1874 crianças e jovens desta forma: na Educação Infantil, 151 crianças (Jardim e Alfabetização), com 100% de aprovação; no Ensino Fundamental, 1279 crianças e jovens, com 91,09% de aprovação; no Ensino Médio, 444 jovens, com 85,81% de aprovação. No período noturno, foram atendidos 465 jovens e adultos pela Educação de Jovens e Adultos: 171 cursaram o Ensino Fundamental; 206, o Ensino Médio; 88, o Curso de Formação de Professores. Para esses cursos, os índices de aprovação foram 88,30%, 93,20% e 88,64%, respectivamente.

Porque foram as séries cujas práticas escolhi como objeto de observação e ressignificação, respectivamente, detive-me nos números relativos à 4ª e à 5ª série. O que encontrei confirma a tendência nacional de que essas duas séries (ao lado da 1ª série), são os nós do Ensino Fundamental no País. De acordo com o Relatório Anual de 2002, do NPI, da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, o maior índice de retenção no ano de 2002 coube à 4ª série, com 10,82%. Na 5ª série, o número foi ligeiramente menor, 9,61%. Todavia, foi da 7ª série, com 18,82%, o maior índice de reprovação no Ensino Fundamental, inferior apenas ao do 1º ano do Ensino Médio diurno, com 19,09%. A 4ª, a 5ª e a 7ª séries, assim, se configuraram como as mais problemáticas do Ensino Fundamental do NPI, no ano letivo de 2002.

No ano da intervenção, a 5ª série fugiu à tendência. Foi a série que mais aprovou, em relação às subseqüentes. Penso que isso ocorreu pela qualidade do grosso das ex-turmas de 4ª série, como se pronunciaram as professoras, supervisora e orientadora, a mim, na fase da pré-intervenção. Infelizmente, a 5ª série logo recuperou a posição no ano seguinte. É preocupante. Os dados mostram que parece não haver a aplicação de medidas para diagnosticar, superar ou minimizar os problemas de desempenho discente (e docente); se houve, as medidas tomadas não foram eficazes ou mesmo suficientes.

Como campo de estágio, atende anualmente cerca de 800 graduandos e graduandas dos cursos de licenciatura e de bacharelado, apenas da UFPA. Recebe também de outras instituições de ensino superior. Dois tipos de estágio são oferecidos pelo NPI. O

supervisionado atende as exigências curriculares dos cursos; o *programado*, que é extracurricular, é aberto também a pessoas já graduadas, que procuram o NPI para somar experiência ao seu currículo profissional. Ao lado da Educação Básica, o atender a comunidade universitária foi a atividade preponderante da Escola em 2002. Acolheu 29 bolsistas da Pro-Reitoria de Administração, que cursavam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Pedagogia, Informática e Biblioteconomia; mais 9 bolsistas do Projeto Socioeducacional Integrado, dos cursos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Química e Pedagogia.

Figura 6 – Atendimento nos Estágios Supervisionado e Programado.

CURSOS	Estágio Supervisionado		Estágio Programado
	Docentes	Discentes	
Biologia	04	70	04
Ciências Sociais	02	67	03
Educação Artística	01	16	
Educação Física	03	49	
Estudos Regionais	01	18	
Física			04
Geografia			18
História	03	82	06
Inglês	01	31	
Magistério	02	21	09
Matemática	02	61	08
Odontologia			19
Pedagogia	06	222	04
Português	05	72	07
Psicologia	02	13	02
Química	01	06	01
Serviço Social	01	03	
TOTAL	34	731	85

Fonte: Relatório Anual do Núcleo Pedagógico Integrado de 2002.

No Estágio Supervisionado, obrigatório por fazer parte da grade curricular da graduação, foram atendidos 14 cursos de licenciatura e bacharelado. Ao todo, 34 docentes de Prática de Ensino fizeram contato com o NPI para concretizar os objetivos dessa disciplina. O contrato foi firmado no âmbito da Coordenação de Estágios, porque a finalidade de servir como campo de estágio é a principal razão da existência da Escola e seu vínculo com a UFPA. Os números do Estágio Supervisionado foram: 731 graduandos e graduandas da UFPA, *campus* do Guamá, Belém; 42 da UFPA, *campus* de Castanhal; 8 da Universidade

Federal do Pará (UEPA); 2 da Universidade da Amazônia (UNAMA); 3 da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), mais 30 alunos e alunas do curso de Magistério do NPI. No Estágio Programado, uma iniciativa que o NPI oferece à comunidade universitária, e que tem a duração mínima de 120 h, foram atendidos 12 cursos de licenciatura e bacharelado.

No ano de 2002, 816 pessoas estagiaram na escola de aplicação da UFPA. A Figura 6 mostra a distribuição de docentes e discentes no Estágio Supervisionado, de discentes no Estágio Programado e os respectivos cursos atendidos. Maria do Carmo da Silva Dias, responsável pela Coordenação do Estágio do NPI, em entrevista para o Jornal Beira Rio, da UFPA, definiu *escola de aplicação* como um espaço onde as teorias pedagógicas e as descobertas passariam pela “prova dos nove”, na prática. E arremata:

Em que pese a crítica de que essas escolas não representam a realidade social da escola pública, em nível de Ensino Fundamental e Médio, o NPI oferece uma experiência diferenciada, considerando questões como melhor qualificação e atendimento do professor aqui dentro, possibilidade de fazerem pesquisa e número adequado de alunos na sala de aula, por exemplo, na Educação Infantil, o limite é de 20 alunos por turma; de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 25, e de 5ª em diante, 30 (*apud* MOHRY, 2003, p. 9).

Outro diferencial para quem estagia no NPI é a recepção. No início, em vez de irem direto para a sala de aula, os futuros profissionais são apresentados às estruturas física, administrativa e pedagógica do Núcleo; depois são orientados sobre os programas de ensino pelo coordenador da disciplina a que serão vinculados. Falta um contato mais freqüente do professorado de Prática de Ensino com o professor-orientador, que recebe o estagiário em sua sala de aula. A proposta em andamento é conquistar, para trazer cada vez mais, esse profissional ao NPI. A importância do NPI como campo de estágio deve aumentar na mesma proporção do aumento da carga horária do estágio na graduação, que deve passar para 380 horas, sendo 120, administradas pelo Centro de Educação, para Práticas de Ensino e o restante pelos colegiados dos cursos. No *velho* currículo, os acadêmicos dispunham de 60 a 90 horas para a parte do estágio ao NPI, cumprida ainda de forma fragmentada. Isso faz com que ele não participe, por exemplo, de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, reuniões com o orientador, análise de requerimentos discentes e elaboração de planejamento (MOHRY, 2003).

Os números apresentados, de estudantes e docentes da educação básica e superior, que têm o NPI como espaço de convivência, sugerem uma infra-estrutura condizente com tal

ordem de grandeza. É verdade. O NPI funciona em uma área de 70.099 m², dos quais 14.488,10 m² são de área construída. Mas não descreverei a infra-estrutura nem a organização administrativo-pedagógica, porque é daquelas partes que detalhei na dissertação. Se ambas são incomuns para escolas públicas, os recursos financeiros não são disponibilidades na mesma proporção. Por isso, muitas obras de recuperação se fazem necessárias. Quem conhece a realidade das instituições públicas de ensino superior do País pode imaginar a situação das penúrias e a extensão das necessidades da escola de aplicação da UFPA. Ainda assim não são pobres as áreas extensão e pesquisa, inclusive pesquisas pedagógicas.

Os projetos de ensino cadastrados em 2002 foram: “Criação de um Laboratório de Linguagem”; “O ensino-aprendizagem do Francês no Ensino Fundamental”; “Sala de Recursos Matemática Viva”; “Oficina de Redação e Produção de Texto Didático de Física para o Ensino Médio”. E teve um novo: “Temas Vestibulares”. Os projetos de pesquisa cadastrados foram: “Dinâmica socioambiental das comunidades ribeirinhas na Amazônia brasileira”; “Projeto Mutirão”; “A Pesquisa como Princípio Educativo: alternativa técnico-metodológica para os licenciandos da UFPA”; “Aprender e Ensinar: da escola à comunidade - educação ambiental no NPI”. Já os novos são: “A presença feminina na reconstrução do Pará pós-Cabanagem: 1850-1880”; “Ludicidade e Educação: da utilização ao abandono na prática docente”; “Urbanização e problemática ambiental na região metropolitana de Belém”. Os projetos de extensão cadastrados no ano de 2002 foram: “Oficinas de História: Programa de Capacitação Acadêmica Docente”; “Implantação da TV Escola no NPI”; “Escolinha de Futebol de Salão”; “Clube Aberto de Ginástica e Dança”. E teve lançado como novo o projeto “Capoeira Angola no NPI”.

No cenário da educação do Estado do Pará, o NPI goza de relativo prestígio. Já foi maior. Não passou incólume pelas políticas do Governo para as universidades. É reconhecido pela qualidade do ensino que ministra há quatro décadas; pela contribuição que tem prestado à educação no Estado do Pará, pela ação de seus educadores e suas educadoras; pelo envolvimento (palavra que me é tão cara) de profissionais engajados em programas de extensão e projetos de pesquisa do NPI e da UFPA; pela peculiaridade do seu patrimônio físico e ambiental. Ainda que, tanto o seu ensino, as suas pesquisas e as suas inovações pedagógicas, como também a infra-estrutura, tenham ainda uma longa folha de serviços a cumprir à comunidade em torno, é inegável a qualidade – a quantidade – e a relevância do que já foi realizado. Hoje, seu *projeto* mais ambicioso é se tornar escola de referência para a Amazônia.

9.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

9.2.1 Caracterização do alunado da 5ª série

Para caracterizar os principais sujeitos da pesquisa, recorri a Lady Lina Traldi, Elcie Masini, Lev Vygotsky, Salustiano Silva e Robert Rothenberg. Vou da caracterização ampla do alunado que cursou a 4ª e a 5ª séries à identificação de quem são os meninos e as meninas na puberdade e na adolescência. Destaque para as quatro sínteses sobre fases do desenvolvimento humano, de Elcie Masini. Uma, interessou-me mais do que as outras. Complementada com o pensamento de Vygotsky e Rothenberg, tracei o perfil dos sujeitos da 5ª série. A opção por Masini foi porque o trabalho é uma síntese de J. Piaget, H. Wallon, R. Zazzo, J. M. Tanner, R. de Saussure e P. Osterreilh. Adiantou uma longa pesquisa que precisaria ser feita caso não a conhecesse...

9.2.1.1 Quem são os alunos e as alunas da 4ª e da 5ª séries

Segundo Lady Lina Traldi (1984), o menino e a menina da 4ª série é alguém capaz de ser bastante responsável e digno de confiança. Está interessado em fazer bem as coisas e desenvolve o sentido de justiça e uma compreensão mais clara do certo e do errado. É capaz de levar avante seus planos e projetos com um mínimo de insistência dos adultos. Está ganhando independência. Turmas e clubes tornam-se importantes e, em geral, influenciam suas idéias sobre o que é certo e errado. Muitos meninos e meninas têm facilidade de leitura, o que torna possível ler para adquirir informações e também por prazer. É a época em que podem surgir defeitos de leitura que, se ignorados, poderão afetar o progresso e a felicidade da criança. Fisicamente, quase todas são semelhantes; contudo, cada uma delas é uma personalidade distinta. A coordenação visual e motora é boa e começa a se refletir na escrita.

Já entre os alunos e as alunas da 5ª série, haverá evidências de que algumas crianças estejam na pré-adolescência. O grupo de colegas e a turma são importantes nessa idade. A criança quer pertencer a um grupo e sente que deve ser tão semelhante às outras quando possível. Tanto os meninos quanto as meninas gostam de atividades ao ar livre, etc. Lendo independentemente, essas crianças tendem a se ressentir contra o professor ou a pessoa que lhe diz o que fazer, sem que participem da decisão a ser feita. A criança de 11 anos, ao demonstrar suas habilidades, quer estímulo, pois precisa de estímulo e orientação dos adultos, que devem ser dados na base “de igual para igual”. Embora haja grandes diferenças em

capacidade, a maioria delas já obteve proficiência em certos aspectos das habilidades cognitivas.

A meninada dessas duas séries está na idade evolutiva que favorece o estudo das coisas da natureza. Atraído por um objeto, o infante o analisa sensorialmente; já o jovem interessa-se pelo modo de ser dele. Quer conhecer a sua natureza, o como e o porquê de sua existência. Volta-se para a relação entre causa e efeito. Tende para o conhecimento concreto do mundo, interessa-se pelas ciências da natureza (SILVA, S., 1992). E não ignorei esse aspecto ao optar pela intervenção na 5ª série, com as unidades de ensino “Universo” e “Ambiente”.

9.2.1.2 Quem são os meninos e as meninas aos 10, 11, 12 anos...

Julgo o emprego de quadros referenciais sobre as características de cada fase, nos aspectos intelectual, afetivo e social, uma ferramenta indispensável à ação educacional. Possibilitam que não se perca de vista o conceito unitário dos estágios biopsicossociais da complexa formação da personalidade. Considerar cada aluno e cada aluna como *unidade* e, por essa via, orientar a sua educação, para compreendê-los e agir consigo, pressupõe, além de um conhecimento sobre o seu meio, um conhecimento sobre a psicologia do próprio aprendente (MASINI, 1981).

Os esquemas gerais sobre as fases do desenvolvimento serviram à orientação do trabalho pedagógico, em particular, à “saúde” da relação professor-aluno para garantir o desenvolvimento equilibrado e positivo do aprendente, no interior de práticas que buscavam um novo sentido. Não serviram de critérios à avaliação desse desenvolvimento. Não era o objetivo da investigação, ainda que pudesse ser da intervenção pedagógica que realizei. Fiel ao que propus, construí dados para outros horizontes de análise – a alteridade das práticas. Se não impossível, pelo menos não era sensato, muito menos recomendável, fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Como modelos, os esquemas sobre o desenvolvimento foram o suporte que utilizei para organizar o meu trabalho como professor de Ciências (que ao mesmo tempo pesquisava), em uma turma de adolescentes e pré-adolescentes na 5ª série. Antes de estabelecer as relações entre os esquemas e os meus alunos e alunas, caracterizarei os períodos conhecidos como adolescência e puberdade, com um destaque especial à maturação que ocorre no período evolutivo que vai dos 9 aos 13 anos de idade.

A adolescência compreende o período situado entre os 12 e os 20 anos de idade. A puberdade, o período em que as funções sexuais amadurecem, ocorre aproximadamente entre

12 e 15 anos nas meninas e entre 13 e 16 anos nos meninos. É quando a hipófise libera os hormônios que estimulam o desenvolvimento dos ovários e dos testículos e, juntas, essas glândulas secretam grandes quantidades de hormônios que produzem as mudanças observáveis nos meninos e nas meninas. As meninas amadurecem um a dois anos antes dos meninos, mas nem todas as meninas amadurecem na mesma idade. O fator hereditário e também o clima quente influem no amadurecimento sexual e no aparecimento da menarca.

Na adolescência, não aparece nenhuma função psicológica elementar que seja, em essência, diferente das já presentes. Entretanto, todas as funções são incorporadas em uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo. As leis que regem *o todo* também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a dirigir os próprios processos mentais com a ajuda das palavras ou signos é uma parte integrante do processo de formação de conceitos. A capacidade de regular as próprias ações com o uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência (VYGOTSKY, 1991b).

Em geral, o adolescente apresenta extraordinários progressos intelectuais e demonstra muito interesse pelo mundo que o rodeia. Desse período, os aspectos psicológicos mais expressivos são os desejos de tentar livrar-se da dependência paterna, de auto-afirmação e de preparação para a vida adulta. Fase de grandes conflitos entre pais e filhos, caracterizada por muita agressividade, inquietação, desrespeito, desobediência e inadaptação. Contudo pode haver também uma relação afetuosa e madura, caso o adulto saiba tratar os adolescentes de modo compreensivo e inteligente (ROTHENBERG, 1981).

A idade evolutiva dos 9 aos 13 anos é dividida, em geral, em dois períodos: a fase pré-púbere, dos 8 aos 11 anos, e a fase da puberdade, cujo período já foi identificado. Essa divisão deve ser aceita com reserva. Ainda que cada uma tenha características próprias, a passagem de uma para outra fase não é perceptível. A puberdade como transição da infância para a adolescência tem características de ambas as divisões. O caráter mais evidente do psiquismo pré-adolescente é a autoconsciência e a afirmação do próprio “eu”. Já da puberdade, o caráter de maior evidência é a descoberta do “eu”. Estabelece-se uma relação entre o “eu” e o meio, mais particularmente, entre os indivíduos. Até os 11 anos de idade, quando a maturação sexual já modifica as funções orgânicas mais ou menos paralelamente à modificação da vida psíquica, meninos e meninas vivem juntos como se não houvesse qualquer diferença. Não observei o *estar junto* entre o alunado de 9 e 10 anos da Turma 407 em nenhum momento da pré-intervenção. O que pode indicar que essa informação deva ser relativizada ao plano geral da caracterização do período evolutivo mencionado, em vez de tomada como lei do

desenvolvimento humano, como também uma puberdade em processo. A separação entre os sexos já estava instalada, gerando até conflitos pessoais em sala de aula, em geral provocados pelos meninos.

A maturação orgânica, como o aumento do peso e da estatura, exerce influência nas manifestações psíquicas intelectuais e afetivas. Aos 11 anos, em geral, as meninas são mais altas do que os meninos. A partir dessa idade, os meninos crescem mais rapidamente e, aos 15 anos, ultrapassam as meninas. Por causa da forte atividade biológica, meninos e meninas desenvolvem em comum jogos de movimento intenso até, pelo menos 11 anos de vida, quando se acentua a diferenciação de sexos, com divertimentos mais bem separados. Na puberdade, também porque o interesse pelo mundo exterior se deslocou para o “eu” pessoal, interior, os meninos, então, reúnem-se entre si. O mesmo acontece com as meninas. Os interesses em comum se diferenciam entre os participantes dos dois grupos (SILVA, S.,1992).

Foi assim que, um dia, na fase de pré-intervenção, quando observava a turma de 4ª série, percebi que havia uma linha divisória imaginária na sala. Em relação ao quadro-verde em frente, a maioria das meninas sentava à direita; à esquerda, mais meninos e, ocasionalmente, duas ou três meninas, que pendiam para a linha do centro. Isso acontecia tanto nas aulas como em festas, como mostram as imagens da Figura 7, uma das quais mereceu um registro em meu diário de campo, que reproduzo em seguida.

Figura 7 – Alunos e alunas da Turma 407 em atividade.



É terça-feira. No primeiro horário, tivemos a confraternização da turma, dirigida pela professora Isaura, da disciplina Português. Começou às 7h 40 min e terminou às 8h 30 min.

(...)

Obtive a autorização de Isaura para entrar assim que cheguei à porta. Estava atrasado dez minutos. Encontrei a turma já arrumada em círculo. Na mesa, bolo de chocolate, brigadeiros, pastéis, empada de carne, sanduíche de pão de forma, quatro ou cinco *pets* de refrigerante. Tudo trazido pela turma, como combinado entre si, que estive o tempo todo alvoroçada. Falavam muito uns com os outros, em geral, com aqueles que estavam à direita e à esquerda. *Ainda vi meninos e meninas mais ou menos separados, com raros meninos (dois) e meninas e (três) sentados entre seus opostos.* (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE DEZEMBRO DE 2000)

9.2.1.3 A caracterização geral da Turma 507

No início de 2001, a Turma era constituída principalmente por pré-adolescentes, período que gira em torno de 10 e 11 anos de idade. Dos 30 estudantes matriculados, 80% tinham 11 anos completos ou incompletos; apenas uma aluna terminou aquele ano com 10 anos de idade; outra o começou com 16. Exatamente eram: uma aluna com 9 anos; cinco alunos e quatro alunas com 10 anos; quatro alunos e 9 alunas com 11 anos; quatro alunos e uma aluna com 12 anos; uma aluna com 13 anos; um aluno com 14 anos e uma aluna com 16 anos de idade.

Alguns indivíduos, por constituição ou efeito de agentes externos, como o clima e o ambiente social e moral, podem apresentar sinais de idade púbere com dois ou três anos de antecedência, ou retardamento. Pelo que observei – e pelo que me foi contado pelos próprios alunos e alunas – acerca dos aspectos físicos e psíquicos, identifiquei 53% dos alunos e alunas da Turma 507, no início de 2001 já podiam ser considerado na fase da puberdade. Era o caso dos precoces Daniel e Luah, de 10 anos; Breno Pereira, Adrianly, Keila, Luana, Jamylle, João Victor, Joelma, Juliana e Nara, de 11 anos, e Tamara, França, Matheus, Edson e Paulo Henrique, de 12 anos. Os demais ainda eram infantes, como Janderson, Breno Caio, José Carlos, Thomas, Havana e Amanda, de 10 anos; Thaís, Arthur, Isabelle e Francisco, de 11 anos, e Pâmela, de 9 anos; ou adolescentes mesmo, como Adrielly, 13 anos; Thiago, 14 anos, e Natasha, 16 anos.

Na pré-adolescência, o ser humano passa por importantes transformações físicas que o prepara para a puberdade. Afasta-se da identidade pueril e, paulatinamente, constrói a sua maneira jovem de ser. É quando sente a necessidade de pertencer a um grupo e participar das decisões. Por conseguinte, é necessário que os educadores profissionais atentem às disposições de ânimo e sutilezas psicológicas peculiares para que não tomem certos comportamentos discentes, por exemplo, de contestação, agressividade e irritabilidade, como reações contra si. São, sim, contra a autoridade e os valores sociais que, impostos desde o

nascimento, parecem ameaçadores a uma liberdade a conquistar, e com mais veemência do que nas fases anteriores.

Acerca da síntese elaborada por Elcie Masini (1981) sobre a fases do desenvolvimento, para a orientação do trabalho orientador do psicólogo, dos pais e dos educadores profissionais, como professor, detive-me na terceira. A síntese relativa à fase de 11 a 14 anos, que marca o fim da infância ou a maturidade da infância e o início da puberdade, é aquela que abarcava a maior parte do alunado da Turma 507 no começo do período letivo. Além das características gerais da pré-adolescência, as características dos aspectos *intelectual*, *afetivo* e *social* do ser humano nessa fase da vida também são apresentadas nos parágrafos seguintes com o objetivo de explicitar a *psicologia* dos principais sujeitos de pesquisa que atuaram ao meu lado.

As características refletem com fidelidade o quadro com que me deparei ao longo do ano de 2001. Há a ausência de uma ou outra característica “típica”. É que, talvez mesmo presentes, não foram notadas pelo meu olhar. Por isso, não as cito. Para a função de apoio nesse período de transição, e nos demais subseqüentes, a mim cabia entender a criança ou o adolescente com quem trabalhava. Nesse sentido, as abordagens teóricas sobre o desenvolvimento humano ampliaram a minha visão do planejamento e execução à apreciação das ações educativas, de modo a tornar mais significativas as experiências escolares, um exercício constante no decurso da investigação.

Dos 11 a 14 anos de idade, há uma ampla gama de diferenças individuais e maiores são os saltos de desenvolvimento em todos os aspectos, como o desenvolvimento da autodeterminação e da vontade (agora com um paralelismo entre vontade e lógica) e como do distanciamento do imediato e do aumento das resistências às solicitações e proibições (que tanto perturbam o adulto). À inquietude e irritabilidade, seguem-se períodos de entusiasmo. As diferenças de interesses e comportamentos de natureza sexual se manifestam nesse período, que é o da afirmação do “eu” e dos primeiros contatos realmente interindividuais.

Aos 11 anos, o *aspecto intelectual* do ser humano está na fase de conclusão das operações concretas, coordenação das perspectivas e estabelecimento dos sistemas de conjuntos. A sujeição ao concreto desaparece por setores. Já alcança o estágio da formulação das leis, mas ainda sem a condição de estender-se a todos os contextos, embora o pensamento evolua para explicações racionais, sem traços do egocentrismo. É quando surge noção de causalidade: “os barcos flutuam porque são fortes” e não “porque tem que flutuar”. Elabora hipóteses e tenta prová-las, pois é intensa a sua curiosidade e a organização do conhecimento em redes mais complexas. Ainda são parceladas as suas atitudes, por isso, diante de conjuntos mais vastos, recai nas explicações morais e finalistas. Por volta dos 12 anos, a inteligência

toma o seu aspecto mais dinâmico e original. O funcionamento racional é mais evidente ao observador e mais consciente ao próprio aprendiz. Suspende a “ação” e “pesa os pensamentos”. Tem prazer pela discussão e emprega noções gerais e termos abstratos. Já entre os 13 e 14 anos, o prazer pela leitura é mais acentuado. Deixa-se seduzir pelo utópico, longínquo, imaginário, o que indica capacidade de destacar-se do contexto concreto. Opera numa rede de ações abstratas e o *real* se transforma um caso particular do *possível*, além de ultrapassar as dimensões do real quando se trata de explicá-lo.

O desenvolvimento dos processos mentais que resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, porém, as funções intelectuais que formam a base psicológica dessa formação se configuram e amadurecem na puberdade. A verdadeira formação de conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes e tem início no final da puberdade, por volta dos 12 anos, quando se manifesta um aumento na capacidade humana de formar, sem auxílio, conceitos objetivos generalizados. O pensamento conceitual, emancipado da percepção, faz exigências que excedem as possibilidades mentais antes dessa idade (VYGOTSKY, 1991b).

Quanto ao *aspecto afetivo*, entre 11 e 14 anos, as transformações físicas influem no psíquico. Os pré-adolescentes são inquietos ou ensimesmados. Costumam assumir atitudes de negativismo ou teimosia e tem um humor irritadiço. A reprovação do adulto provoca reação mais intensa. Quanto aos interesses sobre o geral, são apáticos ou volúveis. Mas é o período de importante transformação: a transposição dos interesses do mundo externo para o do próprio “eu”. Exibem com insistência uma insatisfação com o mundo real, onde se dizem incompreendidos. O que faz com que o jovem se lance no mundo do fantástico, onde encontra o que precisa para satisfazer as próprias necessidades. O quadro mais agudo é por volta dos 13 anos, quando a consciência de si se torna mais acentuada e faz o já adolescente se sentir único, isolado e absorvido em si.

Quanto ao *aspecto social*, o período dos 11 aos 14 anos é social por excelência: o indivíduo vive em simbiose com os iguais, mais do que qualquer outro grupo. A vida social ganha maior intensidade; os grupos de amigos ou colegas de escola ganham homogeneidade; são eliminados aqueles de idades muito diferentes. Há homogeneidade também quanto ao sexo. Os grupos das meninas se opõem aos dos meninos com maior empenho da parte de ambos. Se o grupo tem um líder, ele cristaliza as aspirações dos membros. É um modelo. Que pode ser do tipo “integrativo”, se contribui para a auto-realização de cada um, ou “tirano”, se subjuga a vontade dos demais.

A *turma*, como expressão do coletivo grupal, possui um caráter antiadulto acentuado e é um refúgio com senhas e códigos que tratam de manter “afastado” o adulto. A reunião com outros jovens, uma necessidade da adolescência, ocorre também por causa da semelhança de problemas que vivem. “Esse agrupamento dá-lhes força para combater a autoridade paterna e para afirmar sua individualidade através da atividade em grupo” (ROTHENBERG, 1981, p. 44).

9.2.2 Caracterização das professoras da 4ª série

Três foram as professoras da 4ª série que entrevistei após a fase da pré-intervenção, embora tenha observado as aulas de cinco delas. Pretendi realizar cinco, porém, como relato na seção que trata dessa técnica, assim não aconteceu. Apresentarei, então, Isaura Seugirdor, Layla Otirb e Janice Said. Pessoas que apreciam sobremaneira o que fazem; leitoras e educadoras inquietas, como mostrarei; que refletem sobre a própria ação e a prática pedagógica como um todo. Isso se traduz numa articulação – ainda frágil, mas em evolução – entre a teoria e a prática da sala de aula. Fato que as leva a buscar o modo mais eficiente de ministrar os conteúdos e, assim, unir ação técnica à ludicidade para manter o interesse da meninada durante o ensino.

As três, cujas salas freqüentei mais, têm adiantado o rompimento com o que se conhece como “prática tradicional” de ensino, embora no planejamento do ensino e na verificação da aprendizagem ainda adotem os preceitos vigentes, porque seguem o que é usual no NPI. Mas não sem desconforto. Deduzi ao observar o ensino diferenciado que procuravam fazer, no qual o prazer e uma afetuosa relação com o alunado, aberta e não autoritária, eram marcos importantes. Todas pertencem ao quadro docente da Educação Básica, em regime de dedicação exclusiva.

A professora Isaura Seugirdor lecionava Português. Formada em Magistério, graduada em Pedagogia, especialista em Pesquisa e Avaliação Educacional e mestra em Educação no Ensino Superior, é professora do NPI desde janeiro de 1994. Em 2001, pelas regras vigentes, estava a cinco anos da aposentadoria. Tem dois filhos no Ensino Fundamental. Tem larga experiência, disposição, trejeitos e treino peculiar a quem cursou o Magistério. Diria que manifesta traços – *românticos* – de uma atuação que, em breve, talvez não vejamos mais na escola brasileira. Isaura me lembra as professoras que tive no Ensino Primário, cujos nomes nunca esqueci.

Layla Otirb era a professora de Estudos Geográficos. Licenciada e bacharel em Geografia, especialista em Psicologia Educacional, com ênfase em Psicopedagogia, é professora do NPI desde maio de 1996. Já atuou da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio e tem experiência com o Ensino Superior. Ao ministrar disciplinas pelo projeto de interiorização, avaliou com qualidade aquém das expectativas o ensino da Geografia na primeira metade do Ensino Fundamental. Por isso, aceitou o desafio de trabalhar com a disciplina Estudos Sociais na 3ª e 4ª série, no ano 2000. É solteira e não tem filhos. “Graças a Deus”, disse-me um dia. É uma pessoa – e uma professora – meiga, atenciosa e bastante paciente, como captei no instantâneo da Figura 8.

Figura 8 – Professora da Turma 407 em atividade.



Janice Said lecionava a disciplina cuja pedagogia não acompanhou a transformação da atualidade no mesmo grau que as demais: Matemática. O NPI ainda está longe da Educação Matemática! Não cursou o Magistério. Ingressou na Escola em 1996. É formada em Pedagogia (Orientação Educacional) e especialista Administração Escolar e Desenvolvimento Sustentável. Na época da entrevista, fazia a terceira especialização; depois cursou o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Isso dá a boa medida da inquietude intelectual em que se move a professora. Que é mãe. Seu menino estudava no Ensino Fundamental.

9.2.3 Brevíssimo currículo do professorado da 5ª série

Seis foram as professoras e um o professor da Turma 507 série que entrevistei após a intervenção pedagógica. Menos Idilene Vasconcelos e Paulo David, graduados e substitutos, as professoras Maria Helena Cordeiro, Rosana Padilha, Maria do Carmo Carvalho e Osmarina Gerhardt tinham em comum o seguinte: eram concursadas, com experiência, lotadas em

regime de dedicação exclusiva, além de especialistas. Já Emília Pimenta era a única professora oriunda do Ensino Médio, com carga horária no Ensino Fundamental, e sem curso de especialização. Mas era a de maior titulação entre nós: defendeu tese de doutorado em dezembro de 2000.

Maria Helena Cordeiro era a professora de Estudos Regionais. Licenciada e bacharel em Ciências Sociais, especialista em Educação Ambiental, era professora há 7 anos. Ingressou no NPI em 1996, logo após formar-se. Já trabalhou da 5ª série ao Ensino Médio, com as disciplinas Organização Social e Política do Brasil, Introdução às Ciências Sociais e, aquela que a substituiu, Fundamentos de Sociologia. É mãe de um casal de estudantes do Ensino Fundamental.

Rosana Padilha, é professora de História, com especialização em História da Amazônia. É docente há 20 anos, embora seja formada há 18. No NPI, ingressou em maio de 1996. Tem um casal de filhos também, mas somente a menina ainda cursava o Ensino Fundamental.

Idilene Vasconcelos também foi professora de História na Turma 507. Lecionava há 11 anos, mas estava formada há 9. No NPI, ingressou em agosto de 2001, com um contrato de 2 anos. Lotada em regime de 40 h, substituiu a professora Rosana após a greve dos servidores públicos federais. Também trabalhava na rede pública estadual.

Paulo David, em 2001, era também professor substituto. Graduado há 8 anos, lecionava Matemática há 7. No NPI, ingressou no ano 2000, lotado em regime de 40 h. Trabalha também na Universidade Estadual do Pará, nos cursos de formação de professor, *ainda* como temporário. É pai de um menino ainda bem pequeno, disse-me feliz. (Com cara de bobo mesmo!)

Emília Pimenta foi a minha interlocutora docente durante a intervenção. Era a professora de Francês e Português. Graduada em Língua Francesa, fez o mestrado e o doutorado em Lingüística Aplicada (Português). Tinha 14 anos de profissão e 12 de formada. No NPI, ingressou em 1992. Tem um *guri* na primeira metade do Ensino Fundamental.

Maria do Carmo Carvalho era a mais experiente docente. Começou a lecionar em 1971, quando cursava a Escola Normal, no Maranhão. Do Magistério mesmo, foi professora por vários anos. É graduada em Geografia e especialista em Planejamento Educacional e leciona Geografia desde 1987. No NPI, ingressou em 1981 e estava lotada em regime de dedicação exclusiva. É mãe de três moças. Uma terminava o Ensino Médio; outra era universitária; a outra, fisioterapeuta.

Por fim, Osmarina Gerhardt, professora de Artes. É licenciada em Educação Artística, com ênfase em Teatro, especialista em Inter-relações Arte – Escola. Em 2005, concluiu o

mestrado em Artes. É professora desde 1978, mas, no NPI, ingressou em 1998, onde está lotada também em regime de dedicação exclusiva.

9.2.4 Sobre os alunos e as alunas da Turma 407

Não poderia encerrar a caracterização dos sujeitos da pesquisa sem algumas palavras sobre a turma de 4ª série que escolhi para observar durante a fase da pré-intervenção. A Turma 407 era uma classe constituída por vinte e quatro crianças que, em dezembro de 2000, contavam, em sua maioria, com a idade entre dez e onze anos.

Treze era o número de meninas e onze, o de meninos. Embora 83% dos alunos e das alunas estudassem juntos desde os tempos de Jardim, Alfabetização ou 1ª série, não havia um entrosamento geral equivalente ao tempo de convivência. Prevalencia a psicologia da idade, além de aspectos subjetivos difíceis de avaliar em tão pouco tempo. Eram questionadores (primeiro estágio do senso crítico-ativo), quando em jogo estavam os seus interesses. O desempenho discente, em geral, era bom, embora também conversassem demais entre si. Aliás, a conversa paralela foi a queixa mais comum das professoras, com quem interagi, em relação às demais turmas de 4ª série, mas não era das “piores”. O mesmo fato também ocorre nas séries seguintes do Ensino Fundamental, do NPI. O que, para mim, é evidência de que a escola é desinteressante aos olhos do alunado.

A Turma 407 foi escolhida porque, dentre outras características que a aproximam do perfil desejado no projeto, estava toda na faixa etária *apropriada* à 5ª série, e como ressaltou a professora Layla Otirb, de Estudos Geográficos, “é uma turma muito boa e os alunos são bastante participativos, questionadores criativos e críticos”. Segundo a professora Janice Said, de Matemática, “a turma é boa, mas eles são individualistas, não conseguem (efetivamente, salvo exceções ou quando obrigados) trabalhar em grupo”.

Essa última característica foi o principal critério que adotei para escolher a turma com que trabalhei no letivo de 2001, na 5ª série. Pelo *design* imposto ao projeto, a competência central a ser trabalhada, mediante o envolvimento do alunado em tudo o que faríamos, era o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo. Para isso, o individualismo da Turma 407 se prestava muito bem. Outros critérios que utilizei foram: faixa etária condizente à série; desempenho satisfatório; traços de solidariedade e socioafetividade (comprovados pela preocupação com o outro); presença de competitividade em relação às notas bimestrais ou prêmios oferecidos no decorrer das atividades avaliativas, com ou sem os exageros possíveis conhecidos sobre a avaliação da aprendizagem reduzida à verificação do que fora ensinado.

Como resultado das reflexões sobre as informações que recebera das professoras e das técnicas educacionais, optei pela Turma 407 porque ela reunia um conjunto maior de características, caras à intervenção que planejava desenvolver. E essas características eram: o individualismo; certo grau de competitividade; já uma sensível preocupação com a nota e, ao mesmo tempo, senso crítico, espírito de iniciativa, participação voluntária; além da característica que gosto de chamar de *envolvimento* – a atitude discente que defino como a presença *inteira* e comprometida do aluno ou aluna na atividade que desenvolve.

Após um encontro que tivera com as professoras das duas turmas de 4ª série que pré-selecionara, a 401 e a 407, documentei a minha opção pela segunda nestes termos:

A Turma 407 não faz o tipo comportadinha, não. Nem é ordeira e aplicada como a 401. Segundo os depoimentos das professoras e técnicas educacionais, essa última é a classe que, dentre todas as da 4ª série, melhor se organiza em sala, apresenta menor preocupação com a nota e, nela, os alunos e alunas se ocupam uns com os outros, solidariamente. O que, em poucas palavras quer dizer que é detentora de traços nada afins com o que tenho em mente em meu projeto de pesquisa. (...)

Como os significados que quero buscar com a pesquisa dizem respeito ao desenvolvimento da solidariedade, do espírito colaborativo, da socioafetividade no âmbito das atividades escolares de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação, com vistas à reorientação da atenção discente para com o próprio aprendizado, desviando-a da exacerbada preocupação social com a nota, a Turma 407 se apresenta como o desafio maior. Parece-me ser a turma mais propícia à intervenção, já que a evolução da participação dela no planejamento e na avaliação, como envolvimento, é a tônica do trabalho que desejo investigar, descrever, compreender, extrair os significados e, por conseguinte, tornar público o modo meu (alternativo) de ensinar e avaliar para efetivamente aprender e estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores avançadas. Aquelas que, para Vygotsky (1991a), são o resultado da ação escolar. (DIÁRIO DE CAMPO. 14 DE DEZEMBRO DE 2000)

10 AS FASES, AS TÉCNICAS E OS TEMPOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentarei as fases, as técnicas e os tempos da pesquisa, de forma imbricada. Antes, explicarei por que não realizei uma pesquisa de campo. A *pesquisa reflexiva de desenvolvimento* não tem as características dessa modalidade de trabalho acadêmico, tal como reunidas nas obras de Robert Bodgan e Sari Biklen (1994) e Marina Marconi e Eva Lakatos (1990).

A expressão “pesquisa de campo” surgiu quando as Ciências Sociais instituíam os próprios caminhos na virada do Século XIX. Foi cunhada para romper com o paradigma das Ciências Exatas, cujas pesquisas eram realizadas em laboratórios. As primeiras investigações exigiam que o pesquisador social se deslocasse à periferia das cidades ou à zona rural, isto é,

para o campo. A expressão acabou consagrada. O conceito, ampliado pela multiplicação de estudos sociológicos, abarcou toda pesquisa realizada em locais com as condições naturais preservadas (BODGAN; BIKLEN, 1994). Mas o rompimento paradigmático foi parcial. Os estudos mantiveram diretrizes da pesquisa tradicional, como o controle das variáveis, por exemplo. Por isso, recuso a expressão “de campo” para o que realizei. É hora de romper com mais essa dicotomia que, à semelhança de outras (como quantidade *versus* qualidade, pesquisa pura *versus* pesquisa aplicada), mais travam do que permitem o avanço do diálogo entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas.

Segundo Marina Marconi e Eva Lakatos (1990), a pesquisa de campo tem como objetivo obter informações e, ou, conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, seja para comprovar uma hipótese, seja para descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Uma pesquisa é *de campo* quando se realiza por meio da observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem *espontaneamente*, pela *coleta de dados* a eles referentes e registro de *variáveis* presumivelmente relevantes, para análise posterior à *coleta*. Minha pesquisa não adotou o espontâneo como critério *coletar* informações. Exceto pelos da pré-intervenção, meus dados foram inventados (construídos; e extraídos) dos acontecimentos da intervenção pedagógica, para a qual não defini variáveis. Ainda que os horizontes e objetivos gravitassem em torno de um trabalho sistemático, o controle foi feito por *indagações* acerca das práticas pedagógicas no contexto alterado de sala de aula. Mais do que ao controle, as indagações serviram à regulação do ato pedagógico. Num momento, tranqüilizavam-me quanto ao rumo tomado; noutro indicavam pequenas mudanças na rota ou exigiam o recomeço, isto é, tomar uma nova direção.

Penso que é uma combinação feliz ser graduado em Ciências e em Física e enveredar pela trama das pesquisas em educação. Há qualquer coisa de “exato” no “social” da investigação que idealizei e realizei, que na subseção seguinte descrevo as fases. Para ilustrar o modo peculiar com que combinei preceitos da minha formação remota com a mais atual, para me fazer autor na ciência, reproduzo um trecho do meu diário de campo. O recorte pertence à reflexão “Como escrevo”. E foi assim que eu o comecei: “Menino pequeno, interessava-me os fenômenos da Natureza, mãe generosa...”

A vida acadêmica não deve prescindir a subjetividade de quem pesquisa e alegra-se ao acertar porque errou primeiro. Como nos meus tempos de menino, ainda prefiro as trilhas que quase ninguém percorreu, quase tomadas pelo matagal ou seguir por aquelas criadas pelos habitantes da floresta que o ser humano nunca viu. Como nos meus tempos de menino, evito percorrer as outras já calçadas por tantos pés, em cujos metros é possível até ouvir os ecos de verdades sempre repetidas, aqui e acolá “dizidas” de uma

forma diferente, mas que, no fundo, não trazem muita novidade, pelo tanto que já foram examinadas. Não que duvide que tudo das velhas trilhas já esteja descoberto. Longe de mim o afã das certezas!

O que me move é mais o espírito aventureiro do que o burocrático da ciência. Sé é possível fundir estes espíritos, como cientista quero ser nômade, como nômade quero ser pedagogo e como pedagogo quero ser naturalista. A perspectiva de viver trancado em um laboratório me furtaria o ar com que alimento meus pensamentos divergentes. Quero fazer ciência fazendo poesia. Foi por este motivo que a Física logo perdeu o encanto e deixou de me atrair quando eu estava na primeira metade do bacharelado.

Quero fazer poesia com as matérias-primas do cotidiano, em particular, do cotidiano da minha sala de aula, “mata” em que invento outras trilhas para a pesquisa em educação. Quero, para o cotidiano escolar, significados outros. Talvez melhores, pois também não tenho certeza, do que aqueles que estão naturalizados entre nós, atualmente. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE JUNHO DE 2001)

10.1 A descrição das fases da pesquisa

Previ três fases para pesquisa. A primeira foi a fase da pré-intervenção, que aconteceu em uma turma na 4ª série do Ensino Fundamental do NPI. No último bimestre letivo de 2000, observei e participei das atividades realizadas pelas professoras e seus alunos e alunas. A fase que precedeu a intervenção também foi precedida por uma outra. Foi a “fase zero” da pesquisa – a negociação. Comecei as incursões pelos canais competentes do NPI em meados de 2000. Agi de forma discreta, mas objetivamente. Não apenas para amenizar o impacto que causa a presença de todo sujeito alheio às rotinas que deseja investigar, mas, para cumprir os cânones do estatuto dos trabalhos acadêmicos na área social. Visitei e conversei, nesta ordem, com a Direção da escola, a Coordenação do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e a Coordenação Pedagógica, especialmente a supervisora, Nazaré Fonseca, a orientadora, Giselle Souza e a assistente social, Angelita Costa, responsáveis pelas turmas da 4ª série.

Do encontro com a orientadora, sai com um mapa do horário que mostrava quem lecionava o quê na 4ª série. E, da análise dos documentos que obtive, mais as informações já recebidas sobre as turmas dessa série, nasceu a decisão de escolher entre duas. Por isso, solicitei à coordenadora pedagógica uma reunião com as professoras da turma 401 (Rosana Zagury, Luísa Rochellin, Elenita Rodrigues, Graça Pereira, Elisabete Sorrab e Luzia Fernandes e Edivaldo Herculano, o único professor) e da Turma 407 (as professoras Luísa Rochellin, Janice Said, Layla Otirb, Isaura Seugirdor, Elisabete Sorrab, Luzia Fernandes e o mesmo professor). Esperava que 50% se fizessem presentes para melhor saber sobre cada turma.

Às vésperas da intervenção, realizei um encontro com as professoras que atuavam em nas turmas 401 e 407, pré-selecionadas com as informações obtidas até aquela ocasião. Este era o objetivo da fase de negociação: subsidiar a escolha da turma que eu observaria na fase de pré-intervenção e que, no ano seguinte, seria a turma em que realizaria a intervenção. Ele aconteceu no dia 14 de dezembro de 2000, às 14 h 30 min de uma tarde de quinta-feira, em pleno “inverno” amazônico. O que quer dizer: muita chuva! Presentes: a supervisora (Nazaré Fonseca); duas professoras (Luísa Rochellin, de Ciências, e Janice Said, de Matemática) e, claro, eu. Justificativa para ausência, apenas de uma professora, Isaura Seugirdor, de Português. E nem foi por causa da chuva. Coro reduzidíssimo sim, mas não de qualidade. Com menor número de pessoas para falar, mais precisa e satisfatória foi a conversa. Pude, portanto, melhor confrontar as características das turmas 401 e 407. Como resultado do encontro, optei pela segunda, por reunir o número de características mais expressivo à intervenção que planejava desenvolver.

Feita a escolha, o próximo passo foi a aproximação com aquele alunado. Em sala de aula, estive atento às suas atitudes e falas. Busquei saber o que faziam e como faziam, o que pensavam, diziam e queriam. Estava interessado nas práticas do dia-a-dia discente e nas impressões que tinham sobre essas mesmas práticas. Sabia que eram mediadas pela avaliação reduzida à verificação, mas alguns aspectos relatados pelas professoras sugeriam avanços em direção à perspectiva diagnóstica. E eu precisava conhecer e compreender isso. O encerramento da fase de pré-intervenção aconteceu com entrevistas individuais com as professoras, cujas atividades observei e registrei com detalhes, “cores e movimento”, na primeira parte do meu diário de campo. Entrevistei também metade dos alunos da turma, mas dividida em dois grupos.

A segunda fase da pesquisa foi a intervenção pedagógica que utilizei como *tecnologia* para a invenção dos dados. Concentrei meus esforços na alteração das práticas docentes e discentes. Focalizei as práticas do planejamento do ensino, do ensino-aprendizagem e da avaliação do ensino-aprendizagem, porém mediadas pelo conceito de avaliação reflexiva. Também estiveram sobre os holofotes do meu olhar inquieto a construção e execução de um currículo dinâmico que contou com a participação plena do alunado, no interior das relações entre professor e aluno, com o conhecimento, em ordem alterada e assumidamente afetiva, ou melhor, socioafetiva. Além do conceito de avaliação reflexiva, lancei mão de outros princípios teórico-metodológicos para a desfragmentação que precedeu a reinvenção das práticas, o que explicito no Capítulo 3.

A fase de intervenção ocorreu durante todo o ano letivo de 2001. As ações foram desenvolvidas em *tempo ideal*,⁸ em uma turma do Ensino Fundamental, da qual fui professor de Ciências. O diário de campo foi o expediente de pesquisa mais representativo que utilizei nessa fase. Nele, com um prazer inusitado, registrei da maneira mais detalhada possível as duas intervenções: a pedagógica e a própria pesquisa. Utilizei outros meios ainda, como a fotografia, o caderno-volante, as pastas com as atividades de ensino-avaliação⁹ e um questionário. Que experiência frustrada foi a aplicação dessa última técnica quando corria o tempo da metade da intervenção! Conto adiante porquê.

Como acontecera na fase anterior, o encerramento da fase de intervenção também foi com entrevistas. No decorrer do último bimestre, iniciei nova fase de negociação com vistas à realização dos encontros imprescindível com o professorado e com o alunado. Para o encontro com o professorado, com quem compartilhei o trabalho pedagógico naquele ano letivo, elaborei um material impresso que reunia características da entrevista semi-estruturada com as características do questionário. De forma mais intensiva, conversei com um terço dos alunos e suas alunas e alunas da turma sobre a experiência recém-finda, em dois momentos. O primeiro foi individual; o segundo, em grupos de duas ou três pessoas. A descrição completa das técnicas empregadas tanto na fase de pré-intervenção como na de intervenção da pesquisa é matéria de uma seção posterior. Por isso, não esgotarei o assunto nesta seção.

Havia previsto ainda uma terceira fase para a pesquisa. Pelo projeto inicial, seria a pós-intervenção, e realizada nos mesmos moldes da pré-intervenção. Agora, na ex-futura 507, isto é, com os alunos e alunas da 507 que lograram êxito e passaram para a 6ª série. Também realizaria um período de observação que duraria todo o primeiro bimestre do ano letivo de 2002. O intervalo de tempo serviria ainda para eu apreciar o impacto do trabalho desenvolvido no ano letivo anterior e *background* para realizar as entrevistas com o alunado e o professorado. Ela não aconteceu por causa da greve das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que perdurou mais de cem dias, de 22 de agosto a 7 de dezembro, e interrompeu a intervenção quando vencíamos a sua primeira metade. Como o calendário do NPI já estava defasado (porque também houvera greve em 2000), fui levado a ajustar os tempos e os rumos da investigação. Era o mais sensato. Da pós-intervenção, não houve o

⁸ *Tempo ideal* é um conceito que se contrapõe ao de tempo real. Se este designa o tempo do professor que apenas ensina, e o faz em várias turmas, com muitos alunos, até dois ou três turnos diários, aquele caracteriza o tempo do professor que investiga a prática pedagógica no interior de um projeto de pesquisa que lhe permite tempo para pensar, agir, refletir, interpretar a ação que ele mesmo coloca em movimento no interior de uma ou duas turmas, com poucos alunos e apenas em um turno diário.

período de observação, mas permaneceram as entrevistas com os docentes e discentes de ex-Turma 507.

A Figura 9 mostra cenas dessas fases. À esquerda, em cima, a Turma 407 em atividade numa aula de Matemática, em dezembro de 2001; em baixo, um instantâneo da entrevista coletiva com Thaís, Joelma, Adrielly, Arthur e João Victor, no último dia letivo daquela turma, em janeiro de 2001. À direita, já maio em 2002, em cima, a Turma 507 em atividade na Sala Ambiente de Ciências; em baixo, em junho do mesmo ano, uma parte dela, comigo, em reunião de avaliação.

Figura 9 – Cenas das fases de pré-intervenção e pós-intervenção.



Não descartar os objetivos que realizaria pela sua formalização foi o que me levou a incluir os professores e professoras da Turma 507 como sujeitos da pesquisa, com quem dialoguei sobre suas práticas por meio de uma entrevista-questionário. Ao mesmo tempo em que buscava uma “recuperação” de parte do tempo perdido, precisava das informações daqueles sujeitos para problematizar mais ainda a intervenção que, de certo modo, contrapôs práticas pedagógicas, que pressupus *convencionais*, com as práticas alteradas da pesquisa.

Para falar do prejuízo da greve deflagrada em 2000, começo dos problemas para os meus tempos de investigador, antes mesmo da fase de pré-intervenção, *convoquei* uma fala da professora Isaura Seugirdor. O trecho é parte da resposta à pergunta sobre se realizara a auto-avaliação como etapa parte do processo educativo na Turma 407. Para justificar por que não fizera, mencionou a greve. Destacou o prejuízo patrocinado pela greve daquele ano, que somado aos feriados do final de ano, só apressou os tempos destinados às coisas do ensino...

⁹ Chamo de *ensino-avaliação* a prática que concretiza a função política do processo avaliativo. Ainda que a preocupação com a nota esteja presente no cotidiano da sala de aula, por força do sistema e também por causa das crenças ou *habitus*, no ensino-avaliação, o foco das *pré-ocupações* não é com a nota, mas com o aprendizado discente.

– Olha, nós tivemos uma greve! Acho que essa greve aí, venho há anos falando, ela atropela o processo. Se eu disser para você que houve um bimestre que se transformou em quinze dias, você pode dizer: – Ela está brincando! Mas foi isso mesmo. Então, esse bimestre de quinze dias, veio a atropelar totalmente; e muitos feriados, muitos festejos de Natal, atividades de saírem, de levarem os alunos para passeios, *durante a sua aula*. Isso atrapalhou o processo, muito. Porque senão teria dado tempo. Mas nada me impede. Sexta-feira, como é o último dia, ainda [posso] fazer a auto-avaliação deles. (ISAURA)

Penso que as razões expostas justificam a sensatez na correção dos rumos da investigação, no que seria a reta final, a fase de pós-intervenção. A despeito dos prejuízos da greve, precisava manter o *elã* dos objetivos, a qualidade do trabalho. Não podia comprometer a pesquisa sobre a ressignificação das práticas pedagógicas, que era a fonte para análise dos meus dados inventados. Por isso é que as entrevistas com o alunado e com o professorado da Turma 507 série somente aconteceram após o início do ano letivo de 2002, nos meses de junho e agosto, como descreverei adiante, em vez de durante o último bimestre de 2001, como fora planejado.

O último bimestre se estendeu de 19 de janeiro a 2 de abril de 2002. Iniciamos o ano letivo com o começo previsto para 8 de outubro e término em 21 de dezembro. Após os estudos de recuperação, as atividades escolares deveriam encerrar em 14 de janeiro de 2002. Isso ocorreu somente no dia 17 de abril. Houve a perda de 7 dias letivos entre o ano letivo previsto, de 207, e o acontecido. O que não significa *pequena* queda de qualidade. Essa *matemática* esconde bastante o problema que foi aquele período. Na sua frieza objetiva, nada diz do *stress* humano (discentes, docentes, familiares, técnicas, coordenadoras, etc.). Nada diz das rupturas provocadas pelas festas de Natal e Ano Novo que fragmentaram ainda mais as atividades, as práticas pedagógicas, o já combalido desejo de estudar. Se não mesmo a capacidade de aprender (pois estudar é diferente de aprender). Após um recesso de duas semanas, que sequer deu para recuperar parte do desgaste acumulado, eis que tudo recomeçou com as baterias de energia em baixa. Era uma quinta-feira sem graça, dia 2 de maio de 2002, quando o novo ano letivo abriu o sinal verde para a última fase da pesquisa...

10.2 As formas de invenção dos dados

As fontes de dados, em pesquisas, são costumeiramente classificadas em “primárias” e “secundárias”. Fontes primárias são todos os dados colhidos em primeira mão, isto é, uma coleção de dados originais produzidos pelas pessoas que a reconheceram. Fontes secundárias,

por sua vez, são todos os dados obtidos de segunda mão, ou seja, uma coleção de dados extraídos dos dados originais de outras pessoas (MANN, 1975).

O meu diário de campo, as atas das reuniões e dos conselhos de classe e as estatísticas oficiais são exemplos de fontes primárias. Já os relatórios anuais do NPI, dissertação e teses, etc., são exemplos de fontes secundárias que utilizei na investigação. Porém, dado de pesquisa algum existe por si só. Ele é construído pelos questionamentos que o investigador faz sobre si, com base em fundamentos teóricos determinados que selecionou. Para tanto, mediante uma leitura exaustiva e repetida dos protocolos da pesquisa, procura estabelecer conexões entre as suas interrogações e os dados que produziu com o intuito de identificar em suas fontes o que é e o que não é relevante segundo os objetivos do estudo.

Aprecio pensar nos construtos de pesquisa como resultado de um longo e articulado processo de *invenção*, mais do que algo que “recolho” em uma fonte, nem sempre generosa. Para tanto, cinco foram as principais estratégias que utilizei para inventar os meus dados. Entre elas, não incluo a intervenção pedagógica. Essa foi mais do que uma estratégia; foi uma *tecnologia*, isto é, uma outra invenção. Aquela que precisei criar e aperfeiçoar enquanto construía os dados (por causa dessa particularidade é que a fiz matéria do capítulo seguinte). Quanto às estratégias que consolidaram a investigação, estas foram:

1. A análise de documentos oficiais, aqueles elaborados pela escola; profissionais, aqueles elaborados pelas professoras e técnicas educacionais (1ª a 4ª série); pessoais, aqueles elaborados pelo alunado da turma de 5ª série em que intervim como professor;
2. A observação durante o quarto bimestre do ano letivo de 2000, em uma turma de 4ª série, de modo tão sistemático e *natural* quanto possível, mediante um roteiro apropriado para a caracterização das práticas docentes e discentes;
3. A auto-observação durante a intervenção pedagógica realizada em uma turma de 5ª série, durante o ano letivo de 2001, e que processou de modo diferenciado as práticas de planejamento, ensino e avaliação, bem como as relações humanas e pedagógicas;
4. O registro das notas de forma narrativas e descritivas, reflexivas, questionantes e explicativas, escritas no curso da pesquisa inteira: da negociação que precedeu a pré-intervenção até o encerramento das entrevistas realizadas após a intervenção;

5. A realização e a aplicação de entrevistas e questionários (na fase de pré-intervenção) e entrevistas e questionários-entrevista (na fase de intervenção) com o professorado e com o alunado das turmas escolhidas.

11 AS TÉCNICAS, OS TEMPOS E OS SUJEITOS DA PRÉ-INTERVENÇÃO

Com base na ocasião em que foram escritos, Peter Mann (1975) classifica os documentos em “contemporâneos” e “retrospectivos”. Os *documentos contemporâneos* são aqueles que foram compilados na ocasião pelo autor. São do tipo “estou escrevendo agora”. No caso deste trabalho, cito as entrevistas com o alunado e o professorado, além de certas passagens do diário de campo, que assim são identificados. Já os *documentos retrospectivos* são aqueles compilados pelo autor após o acontecimento. São do tipo “escrevi depois”. Deste trabalho, o principal escrito retrospectivo foi o diário da pesquisa; quanto aos documentos contemporâneos, merecem ser destacadas as entrevistas que realizei com o alunado e com o professorado.

Porque a fase da pré-intervenção tinha finalidade exploratória – explorar para contar, para aprender, para compreender o cotidiano de uma realidade, para mim, pouco conhecida: o ensino na 4ª série – os documentos que busquei e as técnicas que utilizei foram: a observação, no quarto bimestre de 2000, das aulas de Português, Matemática, Ciências, Estudos Geográficos e Estudos Históricos de uma turma da 4ª série; a redação de escritos retrospectivos, isto é, a elaboração de um diário para os registros da observação e também das demais técnicas em andamento; a pesquisa documental em escritos contemporâneos, relativos às atividades docentes, ao desempenho discente e à história do NPI; a realização de entrevistas com as professoras e com o alunado da turma e aplicação de questionário para o mesmo alunado.

As técnicas, por sua vez, tinham como finalidade procurar respostas às questões com que enveredei pela fase de pré-intervenção. Como quem procura um caminho conhecido no escuro, procurei saber: 1) Como os alunos e alunas da turma escolhida concebem a prática pedagógica? Que conceitos de planejamento, ensino e avaliação têm? Por quê?; 2) Que papel é designado aos alunos e às alunas nesses processos? São sujeitos ou assujeitados? Que vez e vozes têm na sua configuração? Por quê?; 3) Que experiências as professoras propiciam aos alunos e alunas que ilustram os conceitos que têm e confirmam ou não o papel que exercem? Por quê?; 4) As práticas docentes e as relações humanas estabelecidas com o alunado

caminham a favor ou contra a ruptura que ele experimentará na série seguinte? Como? Por quê?

Discriminadas as ferramentas e o trabalho delas, é momento de expor as técnicas, dizer dos seus tempos e seus objetivos, além do papel dos sujeitos em cada uma. Começo pela pesquisa documental, aquela que me propiciou menos prazer, exceto pela confirmação de coisas já sabidas, mas não pré-concebidas, de outras pesquisas ou discutidas em obras públicas. Avanço pela observação numa turma de 4ª série por um bimestre inteiro; o questionário que apliquei na turma que observei; as entrevistas que realizei com o alunado e as professoras e, para concluir, a intervenção, que, em opinião passional, é o melhor produto do processo que idealizei. Essa técnica requisitou de mim os maiores esforços: fosse para desenvolvê-la a contento, como *autopropusera* (até para tornar público os meandros da intervenção que reinventava ações típicas de sala de aula); fosse para aplacar os problemas osteomusculares que me acometeram na metade final da pesquisa, provocadas pelas muitas horas de trabalho diante do monitor.

O que fazer? Irei ao médico outra vez. (...) Preciso cuidar melhor de mim. Impossível atender à recomendação médica de reduzir o tempo diante do computador. Ainda tenho uns nove meses de trabalho com os periféricos dos dois que tenho à disposição. Nove meses, tempo exato para... *gestar uma tese!*
(DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE ABRIL DE 2002)

Gestação que, apesar de todas as dores, foi sinônimo do prazer mais genuíno. E nada, nada foi mais beatificante do que registrar de forma pormenorizada a investigação no diário de campo. Penei, cansei (quase desisti), mas... gostei. Como gostei!

11.1 A pesquisa documental

Se precisasse emprestar uma natureza à pesquisa documental, diria que foi *constatativa*. Profundo conhecedor da realidade da escola, na qual sou professor engajado na crítica e revolução das práticas há 12 anos; conhecedor dos esforços que, se tornam embates entre o “tradicional” e o “novo” ato pedagógico, que as professoras da 1ª à 4ª série fazem para oferecer um ensino de qualidade, antevi tantos os ranços como os avanços (ainda e já) existentes nas rotinas, sobretudo aquelas relativas ao processo avaliativo que encontraria na primeira metade do Ensino Fundamental. O que deparei nessas rotinas transformei em matéria de entrada dos Capítulos 4, 5 e 6. Por isso, afirmo que o prazer da “descoberta” documental foi menor em comparação com as demais técnicas aplicadas durante a pré-intervenção. Embora, deva ressaltar, alguns aspectos das rotinas tenham me surpreendido,

fosse pelo que tinham de “tradicional” ou conservadorismo, fosse pelo que tinham de “novo” ou resistência.

Os escritos contemporâneos do NPI que busquei – e logrei êxito parcial na localização de alguns – foram aqueles relativos: (1) às atividades docentes, como os planos de ensino, testes de verificação, exercícios e textos; (2) à atuação da Coordenação Pedagógica, como as atas dos conselhos de classe; ao desempenho discente, como os mapas de resultados da Secretaria; (3) aos documentos oficiais, como o Regimento Escolar, os relatórios anuais de 1999, 2000 e 2001 e o projeto político-pedagógico, elaborado para 2001; (4) também os documentos extra-oficiais, como o “Informativo do professor”, de 1995, e o “Caderno Informativo”, de 2000, dos alunos, além dos calendários escolares de 2000, 2001 e 2002.

Comecei a localizar, selecionar e organizar os documentos muito antes da minha apresentação oficial. O tempo da pesquisa documental começou antes mesmo da fase de “namoro” com o contexto e os sujeitos. Foi em dezembro de 1999. Logo após conhecer a resposta positiva da Pós-Graduação da Faced ao pedido de progressão automática para o doutorado que fizéramos minha orientadora e eu em agosto passado. A pesquisa documental foi longa, mas nunca cansativa, e estendeu-se até os tempos da elaboração deste Capítulo.

Parte dos planos de ensino (Estudos Históricos, Estudos Geográficos e Matemática), eu consegui cópias na manhã do dia 8 de dezembro, antes mesmo da minha apresentação oficial como pesquisador. Tive facilitado o acesso pela solicitude da supervisora pedagógica, Nazaré Fonseca. Os outros planos (de Ciências, Português, Educação Física e Educação Religiosa), não obtive até o encerramento da pré-intervenção. Segundo a supervisora, estavam (ou deveriam estar) com as respectivas professoras. As professoras de Ciências e Português me disseram que sim, mas não os vi; o restante – se estava mesmo – nunca soube.

O meu ingresso oficial como pesquisador aconteceu na manhã do dia 7 de dezembro de 2000, na sala da Direção do NPI, com a entrega de uma carta de apresentação (e intenções) à professora Leida Freitas, diretora do NPI naquela época. Com o formalismo recomendado, *imprescindível* (MARCONI; LAKATOS, 1990; BODGAN; BIKLEN, 1994) para o começo de toda pesquisa social, fui solicitar autorização para o desenvolvimento da minha investigação. Após as palavras de boas-vindas (para quem nunca esteve longe da escola), de expectativas e desejos de sucesso, fui encaminhado verbalmente à professora Graça Balesteros, titular da Coordenação do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª série, que adentrara à própria sala enquanto conversávamos. Ali mesmo combinei um reencontro com a coordenadora.

Isso aconteceu no dia 11 de dezembro de 2000, ocasião em que expus à professora Graça o que precisava, o que queria fazer e como faria parte da minha pesquisa junto das professoras da 1ª à 4ª série. Da sua parte, a coordenadora me favoreceu imediatamente um encontro com Giselle Souza, a orientadora educacional que lidava com a série-alvo do meu interesse. Com ela ganhei o acesso às atas do primeiro e do segundo conselhos de classe referentes às turmas da 4ª série, ainda naquele dia. Os documentos serviram para me familiarizar com a realidade da série. Melhor, permitiram-me traçar o perfil e o mapa de desempenho das turmas. Que não ficaram completos, porque faltava metade das atas no arquivo. Mesmo assim, foram decisivos à opção por duas turmas, a 401 e 407, dentre oito, para escolha de uma, após análise mais apurada.

Os planos de ensino e as atas dos conselhos, dada a sua pertinência para os objetivos da pesquisa, foram os documentos mais importantes que obtive, mas não foram os únicos. Precisei de mais. Precisava de outros para alargar as informações trazidas por esses documentos e para revelar informações novas. Mesmo para um espectador das práticas como pretendia ser na fase de pré-intervenção, precisava de mais para (re)montar o cenário do fazer organizacional e pedagógico na 4ª série do Ensino Fundamental do NPI. No palco assim preparado, eu também seria diretor, cenógrafo, iluminador... e até ator.

O (re)montar e o ser foram o objetivo principal da pesquisa documental. Além dos três planos de ensino e das duas atas, que utilizei para compreender as práticas docentes (e, por correspondência, parte das práticas discentes) da 4ª série, consegui ainda: dois testes somativos de Ciências e um de Português; um exercício de Português e três de Ciências (que as professoras chamam de “atividades”) e, com na mesma quantidade, textos de Português e Ciências.

Testes de verificação, exercícios e textos das outras áreas de conhecimento, eu tive a chance de apreciar durante a ocorrência. Eram-me mostrados pelas professoras. Não tenho cópias porque não me foram dadas. Algumas vezes não me senti à vontade para pedir; nada no jeito das professoras me indicava que receberia um “sim”. Para evitar constrangimento, calava o meu desejo. Quando havia ambiente propício, isto é, quando elas me davam abertura, pedia mesmo. E sempre conseguia. No entanto, na maioria das vezes, aquelas cópias estavam contadas. Havia uma para cada aluno, já que as professoras haviam-nas pago com dinheiro do próprio bolso. Mais de uma vez me prometeram que trariam noutra ocasião uma cópia para mim. Apenas a professora de Ciências cumpria as promessas; talvez porque estivesse sempre desmarcando a entrevista, como relato mais adiante. Será? Acho que não. Desde o início da observação, recordo que recebi material por ele produzido. Já das outras professoras, imputo o

não-cumprimento à “correria” que o NPI vivia naquele final de ano letivo, acontecido em pleno mês de janeiro, o que as assoberbava de tarefas.

“Tudo era pra ontem”, diziam-me. Não foi por má vontade de nenhuma que não recebi mais testes, “atividades” e textos. Não creio que isso tenha existido na fase de pré-intervenção (nem da intervenção mesmo). Muito pelo contrário. *De tudo* as professoras fizeram, como também a supervisora, a coordenadora e a orientadora, para facilitar o meu trabalho, já que estavam interessadas nos resultados dele, como ouvi sem preâmbulos nas conversas informais (e nas oficiais, também) que tive com elas em ocasiões diversas.

Para melhor compreender a cultura pedagógica da primeira metade do Ensino Fundamental, trabalhei ainda com os mapas fornecidos pela Secretaria sobre o desempenho discente nas “avaliações” bimestrais e também com os dados dos Relatórios Anuais de 1999, 2000 e 2001 das atividades da Escola.

Finalmente, para a caracterização dos aspectos mais gerais da história e das práticas administrativas e pedagógicas do NPI, serviram-me os documentos oficiais, como o Regimento Escolar e, outra vez, os relatórios anuais, além do projeto político-pedagógico, elaborado para o ano 2001. Igualmente foram úteis aqueles documentos que chamei de extra-oficiais, no caso o “Informativo do professor” de 1995, o “Caderno informativo” de 2000 (o dos alunos), e os calendários escolares de 2000, 2001 e 2002, anos relativos ao desenrolar da pré-intervenção e da intervenção. Por isso, no início desta subseção, afirmei que a pesquisa documental perdurou até às vésperas do fechamento da tese. Foi longa!...

11.2 A observação sistemática e a pesquisa

A observação como *fonte* de dados para a pesquisa serve à elaboração do conhecimento científico do aspecto do real que se pretende conhecer. Por essa razão, é seletiva. Ao pesquisador interessa apenas uma parte da realidade, natural ou social, para qual redige uma proposta de trabalho, com o fito de compreender as relações que se estabelecem entre os fatos reais. Elisabeth Pádua (1991) define duas formas de observação sistemática: a *natural* (quando os registros são feitos sem que os observados percebam) e a *idealizada* (quando o observador interfere e cria situações novas, com ou sem a consciência dos observados), que também chama de *participante*. A autora alerta para a perda da objetividade quando, na observação *idealizada*, cria-se uma situação de proximidade ou envolvimento entre o pesquisador e o grupo. Isso faz com que a observação sistemática como fonte de dados apresente muitas dificuldades.

11.2.1 A observação sistemática e o problema da objetividade

A objetividade já foi definida como o acordo entre especialistas sobre o que está sendo observado. Isso significa afastar as preocupações humanas dos procedimentos científicos. Todas as formas de conhecimento são influenciadas por valores, atitudes, concepções, preferências. Não é possível sermos inteiramente objetivos: a objetividade é uma questão de grau (KERLIN, 1980).

O fato de podermos ou não ser pessoalmente objetivos é discutível. Mas a questão não é esta. A questão (...) *é que os procedimentos da ciência são objetivados – e não os cientistas*. Os cientistas, como todos os homens e mulheres, são opiniáticos, dogmáticos, ideológicos – influenciados pelas forças que influenciam a todos nós (*ibidem*, p. 299. Grifos meus).

Cabe ao pesquisador não esquecer o seu papel, mesmo num clima de envolvimento emocional. Pode, com racionalidade até, fazer do envolvimento um fator para aprofundar a observação. Afinal, qualquer que seja o recurso metodológico, *sempre* a presença do investigador vai perturbar de uma forma sensível o ambiente observado, as pessoas observadas. Não existe uma *observação natural*, aquela que é feita sem que os observados percebam.

A *Incerteza de Heisenberg*, um dos princípios da Física, não é válida apenas para os fenômenos em escala quântica. Parece se aplicar às investigações sociais. A presença do investigador modifica o comportamento das pessoas que se pretende estudar. Esse é um problema que aflige todas as investigações, como atestam Robert Bodgan e Sari Biklen (1994, p. 68): “A história dos métodos qualitativos mostra-nos que os seus proponentes têm tomado o problema em consideração e desenvolvido procedimentos com o objetivo de o minimizar”.

Se o envolvimento pessoal – emocional – promove um afastamento do plano da pesquisa, por causa da superaproximação do pesquisador com o *objeto* que estuda, deve ele fazer uma pausa. Para analisar a situação. Para *re-ver* seus objetivos. Para redimensionar o recurso utilizado. É por essa via que a racionalidade pode ressignificar a emoção, colocando-a a favor da pesquisa. Quanto ao perigo ou risco da distorção dos dados, que aumenta quando o pesquisador “conhece bem” ou aprofunda-se sobre uma pessoa ou contexto, outra vez pode ocorrer um envolvimento indesejado. *Outra vez*, manifesta-se o risco de afastamento do plano original de pesquisa. Risco de basear os dados na própria intuição, em vez de na realidade (PÁDUA, 1991).

Uma e outra situação não aconteceram comigo. Precavido, procurei ser objetivo na mesma medida da objetividade dos recursos que utilizei. Não abdiquei da minha subjetividade como pessoa humana. Apenas ela não cabia, ou não se manifestou, *incertamente*, quando o sujeito em observação era eu mesmo, como na intervenção pedagógica, ou quando observava outros sujeitos, como na pré-intervenção. Eu era o próprio instrumento pelo qual a observação, a intervenção e os registros se concretizavam no decurso da investigação.

Umas das premissas mais tradicionais das Ciências Sociais é a necessidade de uma distância mínima que afiance ao investigador as condições de objetividade em seu trabalho. Afirmar-se que é preciso que ele veja com olhos imparciais a realidade; que evite envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos ou conclusões. Por essa razão, durante muitos anos prevaleceu a valorização dos métodos quantitativos, que “por natureza” seriam mais neutros e científicos do que os métodos mais qualitativos. No entanto, salienta Gilberto Velho, “essas premissas ou dogmas não são partilhados por toda a comunidade acadêmica. A noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que tudo isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente anunciada” (1978, p. 36).

Teme-se a contaminação dos dados por causa da subjetividade, especialmente quando um pesquisador desadvertido ou inexperiente resolve fazer da intervenção sua principal técnica de pesquisa. Como eu fiz, ao propor ser pesquisador e instrumento da pesquisa. No caso, ser pesquisador e professor como eu fui à Turma 507. Ainda mais quando o mesmo sujeito, não sei se desavisado ou inconseqüente, inclui as pessoas ao redor como co-autoras, por considerá-las sujeitos do conhecimento, especialmente da realidade concreta que interessou ao pesquisador. Teme-se a contaminação dos dados por esses motivos, porque há um pressuposto de que os “achados” da pesquisa devem ser apresentados sem impurezas. Mas não há “achado puro” em pesquisa. Os resultados são sempre invenções pessoais, eu diria. Por isso, recorro ao Mestre para não alongar essa discussão e saltar à seguinte, sobre o controle da observação.

O que ocorre, porém, é que, quando os mesmos cientistas sociais que fazem estas afirmações em torno da “pureza” dos achados, estão trabalhando na interpretação dos resultados de suas pesquisas, não podem evitar a interferência de sua subjetividade no momento mesmo em que “desenham” a pesquisa. Em última análise, sua subjetividade interfere na “forma pura” dos seus descobrimentos (FREIRE, 1984, p. 37).

11.2.2 O controle da observação

Porque poucos manuais tocam no controle da observação, P. H. Chombart De Louwe (1978) chama a atenção ao problema que deveria ter um lugar cada vez maior nas pesquisas. Se não há o neutro diante de homens e fatos, é imprescindível controlar a observação, num esforço de verdade e sinceridade. A qualidade do pesquisador nas observações consiste em saber situar-se, conhecer-se, delimitar – no meu caso – as indagações para a ação que o conduzirão no estudo. Isso evitará ser dirigido por idéias preconcebidas. Esse esforço de situação permite medir o desvio que existe entre o modo de ver e a própria realidade. A observação, como ato que envolve observador e observado, exige novas observações em vista das convergências ou divergências de opiniões. Foi um caso de divergência que não consegui sequer equacionar com uma professora que observei as aulas e entrevistei. O caso, relato na subseção sobre o diário de campo, adiante.

Como observar? Como foi a observação na turma de 4ª série? Observei de uma forma tal que a minha inevitável interação com os sujeitos da pesquisa – professoras e alunado – parecesse natural e não ameaçadora. Tratei de controlar a técnica para ser o menos intrusivo possível. Como estava interessado no modo como normalmente agiam, pensavam, se comportavam em sala de aula, tentei ser mais o *observador não participante* do que o *observador participante*.¹⁰

Com isso esperava reduzir a probabilidade (negativa) do *efeito do observador*, ainda que solicitado pelas professoras para um maior envolvimento com as ações da classe. Não era a hora de interpelar as professoras, os alunos e as alunas da 4ª série como *sujeitos da pesquisa*, já que meu interesse naquele momento estava voltado às suas práticas, não para os sujeitos em si. O mesmo cuidado foi aplicado às entrevistas, que foram algo mais do que uma sessão de perguntas e respostas entre um investigador e o sujeito investigado. Quis ser o mais semelhante possível uma conversa entre dois confidentes. Essa, afirmam Robert Bodgan e Sari Biklen (1994), é a única maneira de captar o que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito.

¹⁰ P. H. Chombart De Louwe(1978) categoriza o observador de três modos: observador participante; observador não participante e participante observador. Afirmo que as três fórmulas são boas, e completam-se. A utilização de uma ou outra dependerá das circunstâncias, temperamentos e objetos de estudo. De acordo com as fases da pesquisa, eu acabei por agilitar um pouco de cada uma, no meu duplo papel de professor-pesquisador.

11.2.3 Como procedi durante as observações

Porque observar é espiar e escutar (MANN, 1975), a participação é o envolvimento real do observador na situação estudada. Em certa medida, como observador procurei ser etnólogo e, dessa posição, tentei aprender a realizar a dupla tarefa contida grosseiramente nestas fórmulas de Roberto Da Mata (1978): *transformar o exótico no familiar* e *transformar o familiar no exótico*.

A primeira transformação é típica dos estudos realizados em campo de significações que o pesquisador desconhece. É como a viagem do herói clássico: a saída da sociedade, o encontro com o outro nos confins do mundo e o retorno triunfal com os seus troféus. A segunda transformação é típica dos estudos que se voltam para o próprio campo de significação do pesquisador. É o tempo de *estranhar* o familiar e, desse modo, descobrir o exótico que está petrificado no meio estudado. É uma viagem como as dos *xamãs*: um movimento pelo qual, paradoxalmente, não se sai do lugar. Viagens verticais, para dentro ou para cima, muito mais do que horizontais, como as aventuras épicas. Como consequência, a segunda transformação conduz igualmente a um encontro com o outro e ao estranhamento perseguido (DA MATA, 1978).

Lancei-me às duas transformações, simultaneamente, mediante a objetivação das técnicas e a aquisição de um repertório teórico condizente com os propósitos da pesquisa e da intervenção pedagógica. Por isso, o diário de campo pode ou deva ser considerado a melhor expressão de esforços variados, tanto intelectuais como emocionais.

Na pré-intervenção, fiz a segunda viagem: aventurei-me por práticas do ensino de 1ª a 4ª. Para tanto, realizei uma observação do tipo *não participante*, o tempo maior que pude, já que era chamado constantemente a interagir com a classe, pelas próprias professoras, e até mesmo provocado pelo alunado da turma escolhida para atuar como *observador participante*. Fui mais *não participante* porque me interessava ver, ouvir, conhecer e compreender as práticas e as relações entre professoras e estudantes na 4ª série.

Queria identificar as dobradiças apropriadas para uma inserção *sem dor* daquele alunado na 5ª série. Logo, eu não precisava *participar*. Bastava estar permanentemente curioso. Não apenas para ver e descrever, mas para refletir sobre as rotinas, a fim de precisar melhor o liame entre a 4ª e a 5ª, com vistas à compreensão da descontinuidade que marca essa passagem como um rito.

Já na fase da intervenção, na categoria de *participante observador*, fiz um (terceiro) tipo de viagem ainda incomum na pesquisa em pós-graduação. Viagem noutra órbita: a do

desconhecido sobreposto ao conhecido. Uma viagem como a das “jornada nas estrelas”, e não “perdido no espaço”: rumo a paragens nunca antes alcançadas. E com ponto de partida e de retorno, sim, mas com os troféus na forma de processos, aprendizados e desenvolvimentos. Foi nessa categoria que redigi o diário da pesquisa: como um registro de bordo que comporte todas as formas de estranhamento possíveis a quem interage com o novo em um meio supostamente familiar.

Mas por que estranhar? Porque o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido*, assim como o que *vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, é *conhecido*. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismo como fontes de conhecimento ou desconhecimento, afirma Gilberto Velho (1978). Para mim, estranhar serviu para *objetificar* e, assim, inventariar de maneira apropriada as práticas pedagógicas que, ressignificadas, realizamos os alunos e as alunas da Turma 507 e eu durante a pesquisa. Afinal era preciso adquirir competência na *cultura* estudada. A descrição e a análise da práxis desenvolvida na esfera de uma investigação apresentada como práxis alternativa ao modelo pedagógica vigente, firme na crença de uma pesquisa de caráter inovador, deve ter algum valor. Se não à ciência pedagógica, ao menos ao professorado da educação básica...

11.3 Detalhes sobre a observação na fase da pré-intervenção

O período de observação se estendeu de 11 de dezembro de 2000 a 12 de janeiro de 2001. Retrato o cotidiano de uma turma de 4ª série, escolhida dentre oito turmas dessa série. A escolha recaiu sobre a Turma 407 que era formada por vinte e quatro crianças que contavam, em sua maioria, com a idade entre dez e onze anos, sendo treze o número de meninas e onze o de meninos. A observação também ocorreu em outros espaços da escola. Era preciso avolumar a qualidade e a quantidade das informações obtidas.

O meu primeiro contato com a Turma 407 aconteceu no dia 15 de dezembro de 2000. Era uma sexta-feira quando me apresentei durante uma aula de Ciências, pelas mãos da professora Luísa, no primeiro horário do dia. Naquela ocasião, assisti a duas aulas de Estudos Históricos, nos últimos horários. O último contato se deu em 11 de janeiro de 2001, quinta-feira, quando participei do último encontro também dos alunos com a professora de Matemática, no primeiro horário, e observei a realização de uma atividade avaliativa, de culminância, da disciplina Estudos Geográficos, nas duas aulas que antecipavam o recreio, quando o alunado de 1ª a 4ª série e a escola, como um todo, respiravam ares de encerramento de um longo e cansativo período letivo. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE DEZEMBRO DE 2000)

Para a observação das aulas da 4ª série, segui um roteiro pré-elaborado. Privilegiei os eventos relativos às práticas docentes e discentes. Particular interesse, eu devotei às práticas de avaliação, por ser o esteio e o fim – teórico e prático – do meu trabalho. Presenciei, participei *e até atuei* (Nada mal para quem pretendia fazer uma observação de natureza não-participante, não?), durante o período de trinta e oito horas-aula: dezesseis de Matemática; nove de Estudos Geográficos; sete de Ciências; quatro de Português e apenas duas de Estudos Históricos.

O maior e também o menor número de minha presença em uma e outra disciplina foi circunstancial. (...) Tinha que aproveitar o que o NPI podia me oferecer naquele período. Uma das circunstâncias determinantes para a composição das aulas a observar foram os feriados de final de ano. Esses levaram prejuízos àquelas professoras que tinha aula na sexta ou na segunda-feira. Por esse motivo, sobretudo, não pude assistir mais do que duas aulas de Estudos Históricos que, geminadas, somente ocorriam nos dois últimos horários da sexta-feira. Por vezes, os horários da professora de Português precisaram ser cumpridos por outra colega. Como representante do NPI em um dos conselhos superiores da UFPA, era imprescindível que ela participasse das reuniões agendadas pela reitoria para a última semana de 2000 e a primeira de 2001. Na maioria das vezes, assumia, então, o seu posto a professora de Matemática. (APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO. 2001)

Nas trinta e oito horas-aula, não estão descontados os meus eventuais atrasos às aulas ou as saídas necessárias no curso delas. Muito menos estão computadas outras tantas horas, de difícil registro – e registros sequer lembrados – em que a fase de observação se estendeu para além do espaço micro da sala de aula.

O maior exemplo de horas não contadas é o evento social que ocorreu na manhã do dia 20 de dezembro de 2000, quando fui um dos acompanhantes da turma à confraternização natalina que, com a assistência das professoras da turma, os alunos e as alunas organizaram para as crianças de um abrigo para infantes carentes, muitos sem lar. Esse encontro, registre-se, serviu para compor o que considero as mais belas páginas do meu diário de campo na primeira fase do trabalho. Considerando apenas a importância dele à pesquisa, aquele encontro revelou os traços de organização coletiva, de iniciativa e de autonomia, decisivos na hora da minha escolha pelos alunos e alunas da Turma 407 como os sujeitos preferenciais da pesquisa.

11.3.1 O roteiro da observação não participante

Uso trechos da “Apresentação” da primeira parte do diário de campo para expor o roteiro da observação que utilizei na fase da pré-intervenção. Não conseguiria escrever algo

melhor. Aliás, em janeiro de 2001, eu a redigi com a finalidade de não precisar fazer algo melhor...

Na observação do cotidiano escolar da turma escolhida, atentei às operações docentes e discentes que constituem a prática pedagógica na sala de aula: do planejamento das aulas e das atividades avaliativas; dos acontecimentos do ensino e da avaliação escolar. Essa observação, realizada no último bimestre do ano de 2000, durante o intervalo de cinco semanas, teve ainda como uma das finalidades a conquista da confiança do alunado, visto que, em um outro momento da fase de pré-intervenção, pretendia realizar as entrevistas e aplicar questionários. Fato que se concretizou na última semana de aula do ano letivo.

Sem a pretensão de elaborar um guia completo à etapa de observação, fui à sala de aula munido de alguns aspectos, que enumerei apenas para tentar fazer funcionar com mais propriedade o meu olhar empírico de investigador. Estava ciente de que outros aspectos, tão ou até mais interessantes, apareceriam no decorrer do processo. Por isso, o roteiro que apresento deve ser considerado incompleto se for levado em conta o que foi registrado no diário de campo. Apesar disso, foi ele a linha que me conduziu pelos tortuosos caminhos da observação que, por força dos ditames científicos, precisou ser objetiva e precisa, tanto quanto possível.

(...)

Enfim, o roteiro da observação:

- Os conteúdos do ensino e as atividades com que são desenvolvidos;
- A observância implícita e explícita de contratos didáticos vigentes na sala de aula;
- Os eventos que demonstrem o planejamento das atividades de ensino e também de avaliação;
- O relacionamento dos alunos entre si e com a professora durante a realização das atividades de ensino;
- O jeito, os gestos, a postura, as opiniões e expressões da professora antes, durante e após as atividades avaliativas;
- As atitudes e os comentários da professora e dos alunos demonstradas por ocasião da comunicação dos resultados da avaliação;
- A postura, o comportamento, as opiniões, as expressões (mais que opiniões) discentes antes, durante e após a realização das atividades avaliativas;
- O modo como a professora organiza, corrige, configura o rendimento discente, registra os resultados e procede em caso de resultados insatisfatórios, de acordo com as normas da escola ou à sua moda.

11.3.2 Observar também para imitar depois

Além da observação, a fase da pré-intervenção exigia que eu estivesse presente noutros espaços da escola, em alguns horários determinados da manhã. Para contatar, preferencialmente, com aquelas pessoas ligadas à primeira metade do Ensino Fundamental,

como: a coordenadora, a supervisora, a orientadora educacional e mesmo outras professoras de 1ª a 4ª. Todas informantes potenciais das coisas que aconteciam nesse nível de ensino.

O que obtive com essa categoria de sujeitos foi utilíssimo à melhor visão do universo escolar em que me movia. Embora ele não me fosse desconhecido como espaço de práticas comuns à segunda metade do Ensino Fundamental, era-me pouco familiar como espaço de convivência diária. As informações serviriam à composição das estratégias de aproximação (e de comunicação) com o alunado da 4ª série. Em vinte anos, lecionei Física para o antigo 2º Grau, e Ciências e Matemática para turmas de 5ª a 8ª série. Jamais havia lidado com pessoas daquela faixa etária, a não ser em vezes raras, como convidado de suas professoras.

Precisava *estar* noutros espaços, também de observação (para imitação ativa), para aprender a me relacionar com pré-adolescentes. Gente da perturbadora fase “nem adolescente” “nem criança”. Fiquei dias interpelando aquelas profissionais sobre quem era o aluno e a aluna da 4ª série. O que apre(e)ndia, armazenava na memória. Portanto, horas não registradas. Isso feito, certamente, o meu “Querido Diário...” ganharia mais dezenas de folhas além das 83 com a parte dos relatos referentes à fase de pré-intervenção. Exagero? Não. Apenas o tamanho apropriado para o registro dos acontecimentos ao longo do período de observação que, apesar de breve na pré-intervenção, foi rico em detalhes e nuances. E de um modo tal, como eu não previra, mas aprendi a gostar *de desejar* a cada nova surpresa “boa” ou “má” dos avanços e ranços presentes nas práticas pedagógicas que eram alvo da minha atenção. Eu precisava (d)escrever para compreender, com propriedade, as práticas docentes e discentes da 4ª série do NPI.

11.4 Um questionário para o alunado da 4ª série

No dia 5 de janeiro de 2001, apliquei um questionário com o objetivo de conhecer o que os alunos e as alunas pensavam sobre a avaliação escolar e como gostariam de ser avaliados na 5ª série. O objetivo do questionário foi o mesmo das entrevistas que realizei mais tarde. Por isso, as perguntas não foram modificadas. Com isso, esperava atingir o maior número de alunos e alunas possível com os dois instrumentos. No que fui bem sucedido. Responderam ao questionário e, ou, participaram da entrevista coletiva 17 alunos e alunas, ou seja, 71% da turma.

Dos 24 questionários entregues para preenchimento em casa, tive o retorno de 13. O que perfaz 54% do total – duas vezes o índice julgado satisfatório (MARCONI; LAKATOS, 1990). Assim, além do diário de campo, na época em redação, obtive mais 13 folhas para o

protocolo da pesquisa. Embora não tivesse solicitado, oito estudantes assinaram o documento: Adriany, Havana, Jamylle, João Victor, Juliana, Luah, Paulo Henrique e Thaís. Os demais nomes, fáceis de identificar, não os cito por razão óbvia. Nos Anexos, estão o questionário (Anexo 04) e as perguntas das entrevistas com o alunado da Turma 407 (Anexo 05).

11.5 As entrevistas com o alunado da 4ª série

Entrevistei 50% do alunado da Turma 407 em duas rodadas, de forma coletiva, em clima bastante informal e gravadas em fita cassete. Delas, o objetivo, como adiantei, foi conhecer – e aprofundar – o que o alunado pensava sobre a avaliação e como gostaria de ser avaliado na série seguinte. Todos foram convidados à entrevista. Todos manifestaram o desejo de participar, pois “nunca foram entrevistados” e, por isso, “queriam ouvir suas vozes no gravador”. Porque realizadas nos dois últimos dias daquele tumultuado ano letivo, a turma mesmo procedeu à auto-seleção dos meus primeiros informantes em viva voz. Os grupos se formaram minutos antes da entrevista. Cheguei a eleger oito estudantes como informantes preferenciais, mas não os anunciei. Não queria constranger ninguém com a objetividade necessária – mas, contornável, eu sei.

O “critério” para a formação dos grupos foi a disposição de cada discente, quase de férias, para ficar um tempo a mais, comigo, num encontro formal, ou ir brincar no pátio de recreio, ir embora para casa ou ficar perambulando pela escola mesmo. De quem pensara, tive meia dúzia nos grupos que se constituíram espontaneamente.

A primeira entrevista foi realizada em 11 de janeiro de 2001, na sala da Coordenação Pedagógica. Faziam parte do grupo Luah, Adriany, Nara, Juliana, Havana, Jamylle e Francisco. A segunda transcorreu, com um grau de agitação ligeiramente maior (era o último dia de aula!), no dia seguinte, no mesmo local, com Arthur, João Victor, Thaís, Joelma e Adrielly. Transcritas as duas entrevistas, foi produzido um novo protocolo, esse com 19 páginas.

Impossível reproduzir os ruídos gerados durante o intervalo de tempo que precedeu a auto-seleção e cada uma das entrevistas. Fica o registro de uma movimentação incomum, eufórica, barulhenta, ainda que mais ou menos “organizada”. Era a minha tentativa pela formalização necessária contra a informalidade juvenil em clima de festa. Em princípio, o jogo pendeu para o alunado. Depois, consegui empatar. E foi nesse clima que as entrevistas se fizeram *acontecimento*.

11.6 As entrevistas com as professoras da Turma 407

Realizei entrevistas com três das cinco professoras cujas aulas observei. Conversei com Isaura Seugirdor, professora de Português, no dia 9 de janeiro de 2001; Layla Otirb, de Estudos Geográficos, em 16 de janeiro; Janice Said, de Matemática, em 17 de janeiro. As entrevistas também foram gravadas em fita cassete. Transcritas, resultaram num protocolo com 74 páginas.

Embora agendada três vezes, três vezes vi não acontecer a entrevista com Luísa Rochellin, professora de Ciências. Problemas pessoais (saúde da filha; documentação do apartamento e outros) impediram o encontro. Não sem os pedidos de desculpas a cada desencontro justificado. O tempo passou e tratou de envolver a mim e ela noutras tarefas que não permitiram chance alguma à entrevista. Lamentei; ela, *idem*. Mas não deixamos de rir do fato. Depois, depois.

Pode ser apreciado no roteiro da entrevista (Anexo 06) como investi nas operações com que executavam o fazer pedagógico, do planejamento do ensino à postura ante os resultados discentes. As entrevistas ocorreram num clima de solidariedade. As professoras demonstraram disposição para colaborar. Facilitaram-me o acesso aos seus anseios, crenças, valores, críticas e autocríticas. E, claro, as expectativas que tinham em relação às implicações da pesquisa, como se depreende do trecho que recortei do final da entrevista com a professora de Matemática:

– E eu acredito que a tua volta, Eugenio, ela vai trazer coisas boas. Eu acho que, de todas as pessoas que já saíram para fazer mestrado, aquela que corresponde aos anseios institucionais, acho que é você. Porque você trouxe uma resposta para a instituição. Você está... Não é só porque tu estás aqui, porque tu queres ter uma resposta para a pesquisa. Porque tu tens um compromisso com aquilo que tu fazes, sabe. (...) Então, a gente vê, tu és experiente, e tu trouxeste grandes contribuições. Você foi fantástico, né. Eu acho que... Deu para eu parar e pensar muita coisa, *sabe*? (JANICE. 17 DE JANEIRO DE 2001)

É hora de passar à descrição dos *escritos retrospectivos*, ou seja, dos registros que converti em páginas e mais páginas, especialmente do trabalho na turma de 5ª série. Na seção sobre o diário de campo seguinte, exponho as inspirações, as decisões pessoais e as opções metodológicas para a sua elaboração, segundo uma fórmula que não é usual. Ainda na elaboração do projeto, tinha em mente que o diário deveria ser a “biografia” da pesquisa, com destaque para a “memória” da intervenção pedagógica. Agi por exigência metodológica. Como realizar uma pesquisa reflexiva de desenvolvimento sem narrar o que se produzia? Como não pensar em divulgar o produzido, até para revelar *como* o fora? Por isso, trechos do

diário estão nos seis capítulos da tese. Até na conclusão. Para fazê-lo e para apresentá-lo assim tão público, realizei uma cuidadosa pesquisa nos manuais sobre métodos e técnicas de investigação em Ciências Sociais.

12 O DIÁRIO DE CAMPO

Na literatura, além de orientações para definir um estilo, buscava responder à questão: seria aético tornar públicas as notas de campo? Na vintena de obras que consultei, obtive a resposta que esperava tão-somente na obra de Robert Bodgan e Sari Biklen (1994), “Investigação Qualitativa em Educação”. Parece pacífico entre os pesquisadores da área social – e pós-graduandos – que o diário de campo é um recurso cujo teor cabe tão-somente ao conhecimento do pesquisante, quando muito do orientador ou orientadora. Infiro isso do silêncio dos manuais que estudei, cujos autores nada dizem da possibilidade de divulgar as notas da pesquisa, seja para o pequeno público (da situação estudada), seja para o grande público. Exceto em situações excepcionais como fez Barbara Freitag (1994), com o seu “Diário de uma alfabetizadora”. Sei que outros diários de pesquisa foram publicados, mas, reconheço, que isso é incomum; mais difícil ainda é encontrá-los!

12.1 Ética e negligência sobre os diários de campo

Não me deparei com um registro sequer a respeito do diário de campo ser “propriedade” exclusiva e secreta de quem o redige. Ainda que nada digam sobre o fato dos sujeitos pesquisados terem acesso às observações anotadas, William Goode e Paul Hatt (1960), avaliam que seria ideal mandá-las para colegas que não estão em campo. Assim, as suas perspectivas poderiam propiciar uma reestruturação dos objetivos da pesquisa ou exigir provas outras das conclusões provisórias. Isso foi o máximo que localizei, até fechar esta seção, em relação ao compartilhamento com outras pessoas das anotações do diário de campo.

Na impossibilidade de efetuar uma discussão com quem teria maior autoridade sobre orientação ética, adotei os procedimentos de praxe, citados por Robert Bodgan e Sari Biklen (1994): obter o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Mesmo que os investigadores qualitativos não tenham escrito um código específico, existem convenções de ordem ética para o trabalho de campo. Embora existam linhas de orientação para tomada de decisão de caráter ético, aquelas mais complexas são de

responsabilidade do investigador. E elas se baseiam nos seus valores e suas opiniões sobre o que pensa ser comportamentos adequados.

Para muitos investigadores qualitativos as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 78).

Esse foi o entendimento que adotei para a questão da ética na pesquisa. Cuidado, no limite de extremo, tive mesmo com o alunado. Nada aconteceu sem o conhecimento da família – ou sem o seu consentimento informado. Aquando da intervenção, nenhuma técnica foi aplicada sem consulta, muito menos sem autorização. Fiz para isso uma reunião no dia 29 de maio de 2001, sobre a qual discorro mais adiante, quando expliquei *o que, como e por que* fazia como pesquisador ao atuar também como professor de Ciências Turma 507.

Aquando da investigação, mantive uma comunicação regular com pais, mães e responsáveis por aqueles alunos e alunas. Mantinha-os informados sobre cada passo tanto do ensino como da pesquisa. Eu precisava manter acesa a chama da colaboração de todos, conforme apoio declarado em reunião. Apoio, aliás, que não faltou nem mesmo no momento de escrever a tese. Quando ia ao NPI, ou mesmo à Universidade, e encontrava algum pai ou mãe, havia sempre a curiosidade sobre em que estágio estava o trabalho. Há quem demonstre interesse em conhecê-la, lê-la...

Mais do que passo burocrático, aquele proceder é um compromisso ético, se não mesmo fraterno. A condução de uma pesquisa qualitativa se parece mais com o estabelecimento de uma amizade do que um contrato, segundo Bodgan e Biklen. Por essa via foi que obtive de quem observei as aulas e entrevistei, das famílias do alunado, inclusive, autorização para utilizar na tese o que captei como imagens e depoimentos. No relatório, oculte a identidade dos informantes e de quem mais estava no palco dos acontecimentos, com um nome fictício, para preservá-las de qualquer tipo de transtorno ou prejuízo no futuro – e a mim também.

A discussão ética sobre o diário de campo não foi a principal, ou a mais grave, negligência que encontrei nos livros sobre métodos e técnicas de pesquisa. O diário também não é tema da maioria dos manuais que consultei.¹¹

¹¹ Ao redigir a seção sobre o diário de campo, desconhecia “Diários de aula”, de Miguel Zabala. Nem poderia. A edição portuguesa, como também a original, data, de 2004. Decidi não fazer como Charles Darwin que rescrevia “A origem das espécies” a cada nova descoberta. Mantive os meus escritos como testemunho do que é processo.

Com mais frequência, discute-se à exaustão: entrevistas; questionários; formulários; testes sociométricos e histórias de vida. Embora as duas últimas faltem numa ou outra obra. A observação é outra técnica presente em *todas* as obras que consultei. A observação sistemática, em geral, é acompanhada de anotações e registros, que permitem a consideração retrospectiva e a comparação dos fenômenos observados (NOGUEIRA, 1975). A contrapartida, ou seja, as discussões sobre a redação do diário, foi a grande ausência que percebi. Não há dúvida da estreita correspondência entre observação e diário de campo, como se pode inferir desta citação:

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campos detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participantes todos os dados são considerados notas de campo: este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais e outros materiais (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Apesar disso, os manuais sobre métodos e técnicas de pesquisa se calam em relação aos diários de campo. Na vintena de obras que consultei, encontrei instruções dignas de atenção em um número reduzido delas, a saber em: Bodgan e Biklen (1994); Mann (1975); Nogueira (1975); Pádua (1991). Há uma citação brevíssima em Marconi e Lakatos (1990). *Eu disse “brevíssima”?* Foi mais curta ainda!... Muito embora as formas de observação, a direta e a indireta, como também as entrevistas e os questionários, sejam as técnicas que as autoras tratam com riqueza de detalhes, tal como nas demais obras; mas, o que dizem sobre diário de campo é pífio.

12.2 Por que escrever um diário?

Diversas são as razões que levam alguém a escrever um diário, a registrar o que ocorre a cada dia, para em certa ocasião, *no futuro*, passar uma hora nostálgica revendo épocas passadas. Mas a maioria segue este conselho: “não organize um diário”. Quem o ignora, sobreavisa Peter Mann (1975), corre o risco de se tornar uma personagem a ser ridicularizada pela posteridade. É que mais cedo ou mais tarde os diários serão publicados, e aí mais uma

reputação é destruída.¹² Diários da normalidade são raros; os da anormalidade são mais conhecidos – como o diário de Anne Frank; “Scroll of Agony”, diário de Chiam Kaplan, judeu de Varsóvia que o organizou de setembro de 1939 até sua morte, provavelmente em 1943. Mesmos os *diários de terror* raramente foram escritos somente para o autor relembra-se nos anos vindouros. “O verdadeiro diário pessoal, destinado exclusivamente ao manuseio pessoal, é coisa muito rara. Bem mais comum é o diário pessoal visando ao consumo público em data posterior” (MANN, 1975, p. 75).

Insiro o meu diário nesse último tipo. Ele quer ser público. A posteridade, para ele, já é o tempo presente. Estou ciente da contribuição que, como documento, ele tem a dar. Também não ignoro o risco de que possa ser utilizado com finalidades diversas. Sei que diários publicados, que registram uma cronologia dos fatos dia a dia, talvez não constituam a forma mais coerente de registro. No entanto, salienta Mann, tais obras não padecem dos defeitos de excessivas revisões, arrumações e “copidescagem” para se ajustarem à visão dos fatos já consumados. Sabedor dos perigos da selva de papel e das armadilhas nas trilhas da vida, nem um instante sequer me senti constrangido a penetrar nelas. Prevenido, procurei fazer isso com *arte*.¹³ Quando público, que digam que cometi os erros do meu tempo – e da *formação* que tinha à época dele.

12.3 Sobre o estilo construído para o diário de campo

Existem muitos estilos para as notas de campo, dizem Robert Bodgan e Sari Biklen (1994). O meu partiu do modelo popular: “Querido diário, hoje eu...”, isto é, adotou a datação no início de cada conjunto de registro. Em seguida, ateu-se ao registro dos eventos, por mim observados ou coordenados, mediante a tessitura de comentários, reflexões, opiniões ou mesmo descrição de registros secundários, anteriores ou simultâneos ao evento principal.

Gosto de intitular seções. Os títulos chamam atenção para aspectos do que quero informar ou mesmo “guardar”. A idéia é tornar a leitura mais fluente. Ao diário, emprestei o jeito de obra autônoma, ainda que recurso de uma investigação reflexiva de desenvolvimento. Aliás, *todo* o diário, da concepção à confecção, é o próprio ato reflexivo da pesquisa e *outro* desenvolvimento pretendido em forma concreta, visível, manuseável. Porque realizado, avalio-o como um bem sucedido empreendimento. Como, desde o início, foi minha

¹² Peter Mann (1975) conta que Earl Haig, um general inglês, se suicidou 25 anos após sua morte quando foram publicados os seus papéis particulares, no ano de 1952. Isso mesmo: suicidou-se após muito tempo morto.

¹³ Do latim, *arte* – capacidade que tem o homem de pôr em prática uma idéia.

expectativa. Por isso, não estranhava quando indagado se ele não seria exagerado. “Não” foi – e ainda é – a resposta apropriada à questão. Respondendo à pergunta “até que ponto deve ser levado o diário?”, Oracy Nogueira (1975) diz que depende da experiência do investigador, da marcha da pesquisa e da natureza do problema. Eu acrescentaria: depende também da intenção do autor.

Como a pesquisa fora prevista para durar dezoito meses, e tratava de processos, era de *desenvolvimento* e tinha o caráter *reflexivo*, o diário precisava ser como foi. Ter a extensão, o volume e o jeito que tem. A redação, minuciosa e (im)perfeita no limite da criação do momento, foi orientada para que viesse a ser um instrumento de “revelação” ou “descoberta” de fatos e de relações significativas, em meio a registros sobre o cotidiano. Não apenas para mim, mas para qualquer outra pessoa que entre em contato com aquelas páginas. Por isso, torná-lo público era necessário. Bem mais do que um desejo, era uma estratégia para explorar a retrospectiva do trabalho com o intuito de explorar outros aspectos não considerados no relatório da pesquisa. Afinal, o diário testemunha as dificuldades encontradas, presenciadas e vividas por mim. Além dos limites do conhecimento em geral, também revela os limites do meu próprio conhecimento, muitas vezes perplexo diante dos mecanismos ainda não desvendados (FREITAG, 1994).

Como já dissera, o diário é um importante elemento de orientação do trabalho científico, porque permite uma retrospectiva do trabalho realizado. Ordinariamente, deve conter elementos que respondam a quatro ordens de perguntas: *o que, onde, quando, quem* (NOGUEIRA, 1975). Em se tratando de processos, acrescento uma quinta ordem de pergunta: *como*. Essa última foi a que “explorei” bastante em minhas notas. Afinal, o projeto era de desenvolvimento reflexivo.

Há uma passagem na obra de Bodgan e Biklen com a qual não concordo. É quando dizem que, geralmente, o trabalho de campo é mais divertido do que a redação das notas, existindo para isso, uma tendência do pesquisador passar no campo mais horas do que as necessárias. Isso pode até ser comum, porém, não aconteceu assim comigo. Descontado o tempo da greve de 2001, fiquei *no campo* o tempo que previra para descrever e refletir sobre *o que, onde, quando, quem e como*, tinha para fazer. Fui objetivo porque a técnica assim exigia: permanecer em observação o tempo que a memória permitia. Isso era igual à quantidade de tempo que estipulava para redigir as notas. Mas, como já dissera, o tempo dos registros sempre foi maior do que o tempo da observação e dos encontros pedagógicos. Era a vez da *minha* subjetividade contra a objetividade de técnica. Não imagino como poderia ser diferente. Por exemplo, no jogo do objetivo com o subjetivo, na definição de um estilo,

empreguei a poesia em todas as fases da pesquisa. Ela não poderia estar fora do diário, já que nele contava as peripécias dos trabalhos pedagógico e investigativo. Assim, indagava-me sobre a presença de poemas e memórias num texto com pretensão de cientificidade. Para a compreensão do porquê dos poemas e das memórias, a resposta que redigi teve este teor:

Porque não se faz ciência sem a cor, o gosto e o cheiro da vida. Porque não se faz ciência sem ignorar a expressão humana da dinâmica do dia-a-dia do cientista. Porque não se faz ciência sem a estética do cotidiano. Da dor ao riso, da alegria à tristeza, do bom humor às feridas do corpo e da alma, portanto, o texto científico, em particular os que nascem das pesquisas da área de humanidades, não se pode furtar à poesia, às experiências pessoais, aos eventos não esperados, sem o risco de tornar-se higienizado e esterilizado demais. E, assim, soar falso e oco, senão impraticável mesmo no mundo concreto do outros mortais.

Por tudo isto, os meus textos, em particular, este diário de campo, são plenos de fatos que qualquer um pode viver. E, tendo como cenário a sala de aula, como atores-autores o corpo docente do NPI e os pequenos discentes da Turma 507 e como eixo para *precipitar* os acontecimentos a avaliação escolar, na perspectiva de *para a aprendizagem*, em vez de *da* ou mesmo *contra a aprendizagem*. Fazer isso atende às expectativas – e também uma lacuna, quase um vácuo – com que tenho me deparado no meio escolar: de ter-se uma experiência alternativa ao processo avaliativo que alimente suas discussões e, ao mesmo tempo, esteja ao alcance dos erros e acertos de cada um, durante o pleno exercício da reflexão sobre a ação, para a ação, na ação... (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

12.4 As definições e o conteúdo do diário de campo

Para Oracy Nogueira, diário de campo é o “registro cotidiano e minucioso das observações e acontecidos, manifestações de comportamento, conversas, estabelecimento de novos contatos, desenvolvimento ou transformação das relações já estabelecidas com elementos da comunidade” (1975, p. 102-3), além de comentários sobre as situações observadas. De Elisabeth Pádua (1991), a definição é mais econômica. Não acrescenta *algo novo* ao conceito anterior. Diz que é o registro cotidiano dos acontecimentos observados, no caso, manifestação de comportamentos, mudanças de correntes de medicamentos ministrados, conversas, etc. O oposto ocorre em Robert Bodgan e Sari Biklen (1994), que dedicaram um capítulo ao que chamam de *notas de campo*.

Elas são o relato do que o investigador vê, ouve e pensa no decurso do trabalho. Nele, descreve acontecimentos, pessoas, objetos, lugares, atividades e conversas; adicionalmente, registra idéias, estratégias, reflexões, palpites e padrões que emergem sobre os dados. A definição sugere dois tipos de conteúdo para as *notas*. O primeiro é descritivo, e consiste em captar um fato ou uma imagem por meio de palavras expressas no local, bem como as

peessoas, as ações e as conversas observadas. O segundo é reflexivo, e consiste em aprender mais o ponto de vista do observador, suas idéias e preocupações. A parte descritiva é de longe a mais extensa. Aquela que representa o melhor esforço do investigador ao registro objetivo do que ocorreu, com detalhes. O objetivo “é captar uma fatia da vida” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Nunca deixei de estar ciente que as descrições, até certo grau, representavam escolhas e juízos sobre o que anotar, sobre o sentido “exato” das palavras. Nesses limites, pautei a precisão de meus registros. Nunca ignorei que o que observava ou fazia podia ser capturado interna ou inteiramente. Dediquei-me a exprimir no papel o máximo possível, como parte dos critérios inerentes ao projeto de pesquisa. Mas o que significava ser o mais descritivo possível? Significava apresentar em detalhes o que observava, em vez de sinteticamente. Por isso, ao recompor os retratos dos sujeitos, espaços físicos, acontecimentos particulares, atividades e comportamentos, ao reconstruir a mediação e os diálogos, evitei as descrições superficiais ou explicitamente avaliativas. Ao usar termos abstratos, tentei fazê-lo da forma mais específica possível. Para progredir na observação, as abstrações mais atrapalham do que ajudam. Tendem a polir o que o observador deseja dissecar, ensinam Bodgan e Biklen (1994). “As notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio” (*ibidem*, p. 172). Ao material descritivo, acrescentei parágrafos que refletiam um relato mais pessoal. É a parte reflexiva do diário, a parte mais subjetiva da jornada. Lugar próprio para especulação, preconceitos, sentimentos, impressões, problemas, palpites, idéias...

Também se inclui o material em que você faz planos para investigação futura bem como classificações e correções dos erros e incompreensões das suas notas de campo. Espera-se que você deixe sair tudo: confesse os seus erros, as suas e inadequações, os preconceitos, os seus gostos, as suas aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a apreender (*ibidem*, p. 165).

O objetivo da reflexão no diário de campo não é o de fazer terapia (embora tenha sido o meu refúgio e “ouvinte” privilegiado em várias ocasiões). O objetivo de toda a reflexão, insistem Bodgan e Biklen, é melhorar a qualidade das notas de campo. Insinuem que o pesquisador é tão importante para a coleção e análise dos dados, quanto os próprios dados. Por isso, eu, no caso, precisava estar consciente da minha relação com o meio estudado, assim como da evolução do plano da pesquisa e da análise futura, em parte já em andamento. Para

realizar um bom estudo, eu devia ser reflexivo e manter um registro preciso dos métodos, procedimentos e análises que desenvolvia. Não foi difícil. Era um dos princípios metodológicos da pesquisa.

Acredito que não incorri na falta de me exceder no conteúdo reflexivo, em detrimento do conteúdo descritivo. Creio que achei o equilíbrio entre as duas partes. Ou, se não, pelo menos, construí algo próximo. Sei que ora pendi para um lado, ora para outro. Quando e por que isso aconteceu, hoje, não vejo como poderia ser ou fazer diferente. Creio que repetiria as mesmas palavras se precisasse refazer certas páginas do diário. As reflexões, como as descrições, foram um meio à realização de um estudo apropriado aos objetivos e metas traçados. Nunca foram despropositados. Nem tiveram qualquer resquício de um fim em si mesmos.

No início, adotei as orientações de Robert Bodgan e Sari Biklen que recomendam o uso da notação “C.O.” (comentários do observador), para designar as partes reflexivas das notas. Antes que aprendesse a fazer os *memorandos* (os fragmentos mais longos sobre o progresso da pesquisa; outra convenção que sugerem para distinguir os conteúdos da parte reflexiva), eis que me flagro tematizando tudo o que seria comentários, memorandos e matérias afins, de modo igual ao que fiz nesta seção da tese. Por isso, a parte reflexiva foi categorizada, tal como a parte descritiva em todo o diário. São reflexões inúmeras sobre o método, a análise, conflitos e dilemas, pontos de vista, aspectos classificadores. Inclusive com citações diretas e indiretas de obras acadêmicas que, a título de auxílio teórico, consubstanciaram o texto como um todo.

Mais do que *para ilustrar* parte do conteúdo do diário que escrevi, ofereço uma reflexão datada e intitulada tal como está em minhas *notas de campo*. Trata-se do duplo papel que exerci. Portanto, uma parte que não está descolada deste Capítulo. Nem da subseção, porque reflete também sobre o diário de campo.

Reflexão sobre o duplo papel de pesquisador e professor

Quando, ainda em 1996, propus a intervenção pedagógica como o principal caminho metodológico para os rumos de pesquisador que queria trilhar, não imaginei o que viria como extensão e, mormente, como consequência. A extensão, ora em plena ação, atingiu o meu projeto de doutoramento, nível de formação naquela época tão próximo de mim quanto o planeta Plutão. A consequência, que avalio como efeito positivo, atinge em cheio as discussões metodológicas sobre como efetuar as pesquisas em educação. E na perspectiva apontada por Forquin (1995): de que a década de 1990 seria marcada pelas pesquisas realizadas na intimidade da sala de aula. Um olhar novo: de dentro da escola contra aqueles vindo de fora, das pesquisas efetuadas nas duas décadas anteriores, no Brasil e no mundo. Pergunto: que

profissional melhor do que o professor pode concretizar essa tendência? Nenhum que não seja professor, educador profissional, reflexivo.

A era do pesquisador sociológico que lançava seus olhares parapedagógicos sobre os fenômenos intra-escolares e sobre as ações docentes e discentes não contempla em nada o buraco negro que esconde os segredos da sala de aula, visíveis somente para quem efetivamente nela se desloca e a ocupa cada segundo do ano letivo. Não basta efetuar observações sistemáticas, com início e fim previstos em cronograma. Nem todo o rigor científico da pesquisa conseguirá atender “o dinamismo das ações simultâneas e das nuances (*sic*) de sentimentos conflitantes e divergentes nas situações vivenciadas” (MASINI, 1993, p. 21) do que acontece entre as quatro paredes em que professores e alunos ficam frente a frente com o conhecimento e com a história que escrevem a quatro mãos.

Acredito, até que muitas pesquisas mostrem o contrário, que o professor reflexivo, tal como definido originalmente por Schön (1982, 1987) e conceito ampliado por Alarcão (1996a), Gómez (1992) e Lalande e Abrantes (1996), por ser aquele que superou a “aula copiada” pela pesquisa como prática educativa (DEMO, 1996b, 1997b), é o sujeito mais indicado para elevar a intervenção em sala de aula ao patamar de metodologia de pesquisa, superando o “preconceito” que os pesquisadores formados em tradições supostamente objetivas têm em relação à intervenção, que alegam ser uma metodologia de ensino, visto que quem a propõe já parece ter a solução para o seu problema de pesquisa. Logo, raciocinam, o sujeito não tem um verdadeiro problema sobre o qual valha a pena se debruçar em busca dos significados.

Porque os acontecimentos da minha vida profissional acabaram por me fazer reflexivo; porque a experiência advinda com a prática da pesquisa durante os anos de 1994 a 1996 (que redundou no projeto de intervenção “A Nota como expressão da qualidade do processo ensino-aprendizagem”, executado em três turmas de 8ª série do Ensino Fundamental do NPI, em 1997, que, por sua vez, alimentou uma proposta de dissertação, concretizada sob o título principal de “Olhos e bocas sobre o lobo mau”, defendida em 24 de fevereiro de 2000), estou seguro de que acumulei um mínimo suficiente de vivência para ousar fazer da intervenção pedagógica a minha metodologia de pesquisa.

Dessa ousadia, o fruto maduro há de ser uma tese que, apreciada talvez em dezembro do ano vindouro, represente o documento principal do meu rito de passagem para o nível mais elevado da formação acadêmica. Embora ainda verde, o fruto de tal ousadia que, no momento, me parece mais atraente é este diário de campo. Pelo andar da carruagem, não sei se mudarei de opinião, não. Acho que não mesmo.

Reproduzo um trecho da carta que enviei à professora Ana Íório, minha orientadora, apresentada algumas páginas atrás, em que falei do “tesão” que tenho ao escrever o diário...

O valor que estou imprimindo nele – ou, à minha revelia mesmo, nele vem sendo impresso por inspiração doutros anjos (estão na moda, não é?) – tem me encantado bastante. Sem perder o rigor e a objetividade que requer um trabalho científico, dele não tenho deixado de fora a poesia, o calor do dia-a-dia da sala de aula, a atmosfera reinante no NPI, as cores dos encontros, das reuniões, enfim, do doméstico. Se, após a intervenção não conseguir escrever a tese, somente ele já terá sido a grande obra minha deste ano de 2001. Tamanho é o prazer com que me debruço sobre ele e dedico a registrar em suas páginas tudo o que acontece em nome do projeto que elegi nesta etapa da minha formação. A razão para isso tudo é até simples. Caminha em sentido contrário às opiniões que expressam ser uma

temeridade propor a intervenção pedagógica como metodologia de pesquisa, correndo-se o risco de descobrir óbvio, por não se ter, de verdade, um problema para investigar.

Em síntese, considerando a reflexão e a pesquisa como prática educativa como princípios inerentes à modalidade de pesquisa que ora desenvolvo, sinto na própria pele que o papel de pesquisador é preponderante ao de professor. Portanto, a minha pesquisa aponta para uma tendência que talvez inove uma parte das pesquisas que elegem a educação como temática: a intervenção pedagógica como *técnica* para a construção de dados. (Eis uma idéia interessante: “construir dados”, ao invés de “levantá-los” – como se estivessem caídos – ou “colhê-los” – como se esperassem a extração –, quando o pesquisador vai ao campo.)

Uma evidência concreta para o sucesso da intervenção como paradigma de pesquisa em educação que aponto para você, leitor(a), é este diário. Pode ser que seja prematuro sugerir as minhas anotações de campo como evidência da potencialidade da intervenção pedagógica como metodologia de um trabalho natureza científica. Pode até ser, mas que o apresentarei como uma inovação metodológica, não duvide disso, leitor(a).

No entanto, para não perder de vista os rigores com os quais devo revestir a minha pesquisa, a leitura de inúmeras obras sobre metodologia apropriada às ciências sociais foram e tem sido uma permanente fonte de consulta. Mediante esse procedimento, tento evitar desvios incongruentes, surpresas indesejáveis ou quaisquer eventualidades que desvirtuem os fins propostos por este, neste e com este trabalho meu. Dos autores e autoras consultados, destaco: ALVES-MAZZOTTI (1998); ANDRÉ (1995); CONTANDRIOPOULOS *et al.* (1999); COULON (1995a, 1995b); DEMO (1996b, 1997b); MARCONI; LAKATOS (1990), MARTINEAU; GAUTHIER (1999); MASINI (1997); REZENDE (1990) e THIOLLENT (1992), até o instante que escrevo estas linhas. (DIÁRIO DE CAMPO. 07 DE ABRIL DE 2002)

12.5 Como escrevi os conteúdos do meu diário de campo

Escrevi intensa, mas também extensamente, porque, em situações como a que criei, “os dados, por assim dizer, caem do céu como pingos de chuva” (DA MATA, 1978, p. 32). Cabia-me “não só apará-los, como conduzi-los em enxurrada para o oceano das teorias correntes” (*ibidem*). Escrevi “exageradamente” porque não tinha com quem compartilhar as minhas euforias a cada realização, descoberta ou revelação. Não tinha com quem conversar. Por isso, escrevia. Quem estava por perto, não estava interessado no meu trabalho. Se estivesse não estenderia.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados

recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 150-1).

Assim aconteceu comigo. As minhas notas não foram fundamentais apenas à *observação não participante*, que ocorreu durante a fase de pré-intervenção, e à *participação observante*, que perdurou por toda a intervenção. Foram também um recurso importante para a condução satisfatória das outras técnicas, do planejamento à aplicação, com direito aos registros do contexto, dos momentos, impressões e comentários adicionais, ditos antes e após a técnica. Igualmente, as notas de campo serviram como espaço de críticas a elas mesmas. Como na percepção de certas “falhas” na descrição objetiva dos registros, para revisão futura, após *insights* necessários...

Interessante comentar que, ao concluir o relato do dia 2 de março, fiquei com uma sensação de que falara sem dizer muita coisa. Eram 7 h e pouco da manhã quando o conclui. Olhei o que escrevera e via ali o que não dissera. Para isso, experimentei um olhar de estranhamento em relação ao meu texto. Como precisava ir ao supermercado, não tinha mais tempo para refletir deste estranhamento em diante, mas guardei-o na memória que resolve os problemas sem nossos consentimentos prévios. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE MARÇO DE 2002)

A disciplina e a capacidade de tomar notas de campo foi uma tarefa estimulante. Vi minha capacidade de registro aumentar – e melhorar – no decurso da pesquisa. Qualquer tempo era o mais certo para escrever, assim como qualquer lugar era o melhor lugar para dar vazão à criação reflexiva que se transformavam em páginas do diário.

Não foram poucas aquelas que elaborei no ônibus, a meio caminho da escola, de casa ou qualquer outro rumo. Por isso, tinha – tenho – sempre à disposição um caderno de notas, que chamo “caderno de idéias”. Num deles, na seção “Confessando uma particularidade”, anotei o seguinte, que depois passei para o diário...

Tenho uma facilidade enorme para elaborar sínteses durante viagens de ônibus, caso o percurso seja médio ou longo. (Embora não esteja procurando nada), *acho* que os sacolejos da viagem fazem com que proto-idéias a navegar entre meus neurônios se conectem e, desse modo, aflorem ao consciente como uma idéia completa.

Há tempo descobri que *coisas* assim ficam armazenadas em nossa memória temporária. Caso não sejam anotadas, comentadas, exploradas, para provocar uma decantação à memória permanente, o cérebro se encarrega de eliminá-las em pouco tempo. Tal como fazemos com um arquivo de computador que não nos interessa mais. No meu caso, isso acontece assim que termina a viagem de ônibus. Como nossa mente não tem lixeira para recuperar o arquivo *deletado*, tenho sempre um caderno de notas à mão para não desperdiçar os momentos em que minha criatividade lampeja. (DIÁRIO DE CAMPO. 16 DE FEVEREIRO DE 2002)

Aprendi a escrever melhor escrevendo para o diário. Desde o primeiro registro, a tarefa seguinte demandava consulta aos dicionários e enciclopédias e leitura de livros de gramática e de redação de trabalhos acadêmicos. Na fixação de um estilo pessoal, também foram importantes as obras “Diário de uma alfabetizadora”, de Barbara Freitag (1994), e “Infância”, de Graciliano Ramos (2000). Ambas recomendadas pela minha orientadora. Com Freitag, aprendi que o diário deve conter os altos e baixos, as derrotas e vitórias do processo. Mais do que um relato linear da trajetória da pesquisa, as anotações deviam refletir a dialética desencadeada pela interação, cujos pólos, professor e aluno, se invertiam – quando a tomada de consciência atingia igualmente *o aprendiz e o feitiço*; quando a reciprocidade da relação e a duplicidade dos papéis questionavam e consolidavam a identidade de cada um. Confirmei este aprendizado: o diário de campo serve à reflexão e auto-reflexão, crítica e autocrítica. Com Graciliano Ramos, aprendi a admirar o estilo, a *imitá-lo ativamente*, algumas vezes, apenas. Aprendi a encurtar ainda mais as minhas frases e os meus parágrafos, nas vezes que julguei necessário, conveniente, *interessante* – o que foi freqüente...

Segundo Bodgan e Biklen, há pelo menos dois benefícios na redação de notas de campo: a melhoria na qualidade da escrita e o aumento da velocidade. É lugar comum nas instituições escolar e acadêmica esta lição: a maneira mais eficaz de aprender a escrever é escrevendo. Não só porque a pessoa se dedica à mecânica da escrita, mas por estudar como se escreve. Melhoram assim a velocidade, a linguagem, o estilo. Enfim, a qualidade da capacidade de se comunicar pela escrita. O que, *do campo*, foi a fonte de frases e parágrafos, passou a ser matéria à ousadia do prazer, sem a economia nem o exagero de palavras, expressões, metáforas, inferências. Fugiria às minhas características pessoais se o aprendizado enquadrasse a subjetividade no império do objetivismo científico. Objetividade, sim; objetivismo, não: implicou não descuidar das vantagens nem ignorar os riscos, que apontarei em seguida, ao compor as minhas notas de campo.

12.6 A importância, vantagens e riscos do diário de campo

O diário de campo é um dos instrumentos de trabalho de campo mais úteis para quem está interessado numa visão de conjunto da situação que estuda; é parte do acervo de dados que será utilizado na análise final. É imprescindível como elemento de orientação, visto que o exame retrospectivo permite a avaliação dos passos já dados, além de revelar se as situações exploradas são fecundas, do ponto de vista da pesquisa ou se convém tentar novos caminhos.

Ele aviva a consciência do pesquisador em relação a aspectos que antes lhe passavam despercebidos ou pelos quais ele era relativamente indiferente, levando-o à reformulação do problema da pesquisa. Contribui para despertar a necessidade de explorar, com mais atenção e com outros recursos, diferentes aspectos da realidade em estudo. Possibilita ao pesquisador a descoberta de omissões em cada descrição, bem como a distinção de elementos essenciais do que julga acessório ou accidental, bem como, pelo exame retrospectivo, a verificação de como suas impressões flutuaram ou evoluíram até atingir o formato mais atual.

Eis um exemplo de omissão em minhas notas (que mostra que nem sou tão organizado como pareço). O trecho é de uma seção do diário na qual discorro sobre o controle das faltas dos alunos e alunas da Turma 507.

Para controle meu, eis os registros das faltas nos quatro últimos encontros: no dia 11 de dezembro, faltaram Joelma e Thiago; no dia 18 de dezembro, Natasha e outra vez Joelma; no dia 8 de janeiro, Nara e Tamara; no dia 15 de janeiro, a surpresa: ninguém ausente; finalmente, no dia 22 de janeiro, Thiago e Edson.

Tratei há pouco de mapear outras ausências e descobri que, em certos encontros não registrei nem faltas nem a presença de todos. Se faltas aconteceram, devo tê-las registrado noutros papéis, que não passei a limpo. Tenho o mau costume de anotar coisas em papéis pequenos e soltos. Será que fiz isso? Acho que não. Se fiz, eu os acharei. Tenho tudo o que anotei desde o início da pesquisa em dezembro de 2001. Por enquanto, eis as faltas que tenho registrado no diário de campo: 13 de março, Luah, Isabelle, Thomas e Edson; 20 de março, Thiago, Francisco e Janderson, que saiu após a primeira aula; 24 de abril, Thomas; 14 de maio, Natasha; 28 de maio, Thiago e Francisco; 5 de junho, Natasha e Jamylle; 26 de junho, Francisco e Natasha; por fim, 21 de agosto, Arthur e Débora. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JANEIRO DE 2002)

Tudo isso – a descoberta de omissões nas descrições, a distinção de elementos essenciais e a verificação de como as impressões flutuaram ou evoluíram – é importante tanto para efetuar a pesquisa como para elaborar seu relatório final, uma vez que a pesquisa é, em última análise, um aprendizado para o desenvolvimento do pesquisador.

A vantagem do diário de campo, que julgo o principal instrumento no plano da pesquisa reflexiva de desenvolvimento, é favorecer a comunicação dos resultados pela reprodução dos passos pelos quais eles, como o produto do ato investigativo, foram atingidos. Por isso, utilizei-o tão largamente na tese. Escrevi-o intencionalmente na direção e no sentido desse favorecimento, desde as suas primeiras páginas. Mas não ignorei os riscos de uma elaboração tão extensa quanto intensa. A principal desvantagem do diário, ensina Oracy Nogueira (1975), é que ele se torne absorvente, monopolizando o tempo e a atenção do pesquisador. Isso aconteceu, de certo modo. Não por *toda* a pesquisa. *Somente* na fase de intervenção, ou

melhor, no tempo específico dos encontros pedagógicos com o alunado da Turma 507, que foram matéria dos registros mais importantes a fazer. Porque precisava ser assim. A intervenção foi a mais longa técnica que utilizei na pesquisa. Durante as seis horas que, em média, consumia para registrar os encontros semanais de três de horas-aulas, que aconteciam nas tardes de terça-feira, sempre estive consciente de que o diário era um instrumento de trabalho. Não tinha um fim em si mesmo.

No intervalo de seis horas, uma estimativa para os registros como um todo, não inclui o tempo do burilamento do texto e das revisões necessários que consumiram outras seis horas ou mais até. Isso perfaz uma carga semanal dedicada somente ao diário de campo de doze horas, no mínimo. Além dos encontros, tomei notas sobre reuniões, comentários, reflexões, abstrações, questionamentos, etc., num permanente e fecundo diálogo com a realidade, com base nas construções e des(encontros) do dia a dia da pesquisa.

Há outras vantagens de escrever o diário. Dentre elas, merecem destaque: a melhoria da escrita; o conhecimento melhor sobre os próprios dados; a eficácia da tarefa de construção dos dados, porque sabia que precisava escrevê-los em seguida; o ganho à concentração no momento de rever a experiência, rever os acontecimentos, que propicia “ver” e “ouvir” outras vozes na coisa observada. Sem contar que isso tudo ajuda na memorização do que foi registrado. E o que dizer do estímulo aos *insights* que, não poucas vezes, transformam-se em mais e mais páginas, adiantando partes ao relatório final da pesquisa?

A *realidade* é filtrada por um determinado ponto de vista do observador. A objetividade do investigador é relativa, mais ou menos ideológica, mas sempre interpretativa. Nunca duas pessoas descreverão da mesma maneira um mesmo fato. Por mais que tratem de reunir dados “verdadeiros” e “objetivos” sobre o universo pesquisado, o resultado da observação será diferenciado, sempre. A subjetividade estará presente em todo trabalho. Por isso, o que cada pessoa captar e descrever será *uma interpretação*, uma versão existente sobre um determinado objeto de estudo, segundo Gilberto Velho (1978).

Ao estudar o que lhe é próximo, o pesquisador se expõe, com maior ou menor intensidade a um confronto com outros especialistas, com leigos e até, em certos casos, sublinha Gilberto Velho, com representantes do universo investigado, que podem discordar das interpretações do investigador. Como o autor, vivi também essa experiência em minha pesquisa. Pelo menos quatro vezes não houve concordância com trechos dos meus escritos. O fato me levou a rever pontos, após uma rodada de negociação de sentido. É o que Robert Stake (1999) chama de *revisão dos interessados*: quando se pede aos sujeitos que revisem a

exatidão e a adequabilidade do material e que sugeriram uma redação ou interpretação alternativa.

Em princípio, pensei recortar o diário de modo que cada professora lesse apenas a parte sobre suas aulas. Mas, como escrevera de maneira encadeada as observações, ainda que existissem seções particulares, havia aquelas que interessariam a duas ou mais. Como um dos meus desafios de autoria era criar um diário de campo que pudesse tornar público, não hesitei. E porque (re)conhecia o profissionalismo das professoras, optei por distribuir a versão integral da primeira parte do diário. Esperava estar agindo certo – e não mudei de idéia ainda. Mas uma pessoa não entendeu como *interpretação* as anotações sobre o trabalho que desenvolvera e que pedira que eu o criticasse. Tomou-as como pessoal, pois não aceitou a sugestão de, juntos, enveredarmos por uma rodada de diálogo e reinterpretção. Até mesmo de reescrita. *Por que não?*

O problema ganhou corpo no dia 13 de setembro de 2001, quando entreguei os disquetes contendo o arquivo da primeira parte do meu diário de campo a três das quatro professoras da turma de 4ª série, na qual realizei a primeira parte do projeto de pesquisa. Meu objetivo, previsto no *design* da metodologia de pesquisa, era dar a cada profissional ciência daqueles registros. Para negociarmos mais tarde os termos do que julgassem relevantes, inquietantes, esclarecedores e, se necessário, que eu reescrevesse ou mesmo suprimisse passagens com as quais não estavam de acordo. Em minhas notas, registrei o caso sob o título “O efeito avaliador do diário de campo”. Ali, conto que, por telefone, uma professora pediu para excluí-la como sujeito da pesquisa. Dissera-me que eu cumprira o meu papel de pesquisador. Como profissional da educação que conhece os meandros da pesquisa de campo, reconhecia que fizera isso com propriedade. Mesmo assim, não gostara do que lera. Não polemizei. Sem muito espaço, procurei “defender” o meu ponto de vista e relembrei-lhe o fato de que nada do que estava no diário era definitivo.

Como ninguém posso avaliar o que sentiu a minha colega pela experiência que tive ao ler os fragmentos do diário de campo de Adriano referentes às minhas aulas. Esse licenciando em Biologia foi observador do meu trabalho nos meses de maio e junho de 2001. A crueza de suas palavras de jovem, sem qualquer eufemismo *amaciador* de sentidos, perturbou-me. Confesso que senti um mal-estar na alma. Porém, logo me recuperei do impacto de sua avaliação crítica de graduando, conformado na lógica autoritária e fechada da ação escolar contemporânea, em franco estranhamento com uma experiência em construção, cujos rumos, eu mesmo, algumas vezes, duvidei se atingiriam os objetivos e as metas do trabalho proposto.

Não contei com o efeito avaliador de natureza psicossomático, isto é, com o impacto perturbador que tem toda avaliação sobre o ser humano. Ainda mais quando essa avaliação é descritiva, objetiva nos detalhes mínimos do que ocorre em sala de aula, segundo o julgamento daquele que observa e, por isso, é sempre avaliador. Não contava com o impacto que têm as palavras, ou melhor, com as diferenças de interpretação, por vezes opostas que têm as palavras que, como ressalta Pasquale Cipro Neto (2001), o mundo das palavras não é muito diferente do mundo das pessoas. Palavras e pessoas, às vezes, têm várias “personalidades”.

Nem por um momento, pensei em esconder algo do que escrevera. Seria ilógico numa pesquisa com caráter reflexivo, ainda mais se trata de avaliação *para a* aprendizagem, também na perspectiva docente. Mesmo não antecipando a real dimensão das dores, nas três professoras como em mim mesmo, mesmo se tivesse previsto que poderia ser assim, não faria diferente. Mudaria apenas a estratégia: não esperaria ter o diário concluído para que lessem o que observei. Mas, a cada registro concluído, eu o tornaria acessível a elas. Imediatamente. Das dores e da indignação que causei, e também senti, consolo-me com as palavras de Will Durant (2000):

A melhor coisa do homem é a força de vontade, o poder e a permanência da paixão; sem paixão, a pessoa vira leite, incapaz de façanhas. (...) O mal está para o bem assim como a variação está para a hereditariedade, como a inovação e o experimento estão para o costume; *não há desenvolvimento sem uma violação quase criminosa de precedentes e da “ordem”*. Se o mal não fosse bom, teria desaparecido. Temos de ter o cuidado de não sermos bons demais (p. 389-90. Grifo meu).

Apoiei-me no trecho em *itálico* para não atender a solicitação feita pela professora. As informações que obtive eram caras à investigação. Mais tarde, decidi proceder do mesmo modo que Robert Stake quando um professor, cujas aulas observou, fez objeções às suas notas de campo e ainda o proibiu de incluir as descrições de sua classe, já revisadas, no relatório. Assim como eu, ele durante várias semanas de estudo havia admirado a sua forma de ensinar e pensava que o diário de campo a refletia de forma favorável. Ambos estávamos enganados, já que nossos sujeitos se opuseram energicamente às descrições que fizéramos. Tal qual Stake, “depois de uma larga deliberação, guardei o anonimato em todo o estudo e incluí a descrição de sua classe em meu informe” (1999, p. 100. Tradução livre). Em outras palavras, atentei para não identificar a professora nem deixar pistas no texto que levassem alguém a isso.

12.7 Por fim, a emoção (que me fez escrever também)

Para encerrar a discussão sobre *notas de campo*, explanarei sobre um aspecto pouco ou nunca explicitado nos relatórios de pesquisas: a emoção. Quando o intelecto avança, as emoções estão presentes. Nas dúvidas, inclusive. É quando sentimos necessidade de compartilhar o sabor das vitórias parciais e, assim, legitimar pelo ouvido alheio as realizações concretas, *aceitadas*.

Como não tinha com quem compartilhar as minhas euforias a cada criação, descoberta, revelação, escrevia, escrevia, escrevia. Como quem conversa com um amigo invisível. Quem tinha por perto, não estava interessado no meu trabalho. Mesmo que estivesse, ou não entenderia ou não poderia dispor de muito tempo para escutar-me, visto estar envolvido com afazeres próprios. Por isso, meu diário foi um misto de notas, memória e autobiografia. Minha e da pesquisa.

Não é fácil estabelecer distinções entre diário, memória e autobiografia. Um formato pode se transformar gradualmente em outro e até conter partes de outro (MANN, 1974; MARCONI; LAKATOS, 1990). Meu diário de campo foi todo assim: tentativa de recuperar o extraordinário da descrição dos processos e das relações entre pesquisador, objeto e sujeitos da pesquisa. Captar e esmiuçar as rotinas para revelar o lado humano da investigação é o que permite escrever a boa reflexão com desenvolvimento. Nele, combinei a *descrição tensa*, tipicamente antropológica, com a descrição fotográfica, própria do viajante (DA MATA, 1978).

Para Roberto Da Mata (1978) são três as fases quando se descreve uma pesquisa pelo prisma do seu cotidiano. A primeira, que chama de *teórico-intelectual*, é caracterizada pelo uso e até abuso da cabeça, quando o pesquisador ainda não tem nenhum contato com o objeto ou sujeitos da pesquisa. É a fase do *excesso de conhecimento* teórico, universal e mediatizado, sobretudo, pelo abstrato encontrado nos livros, ensaios, artigos, e não pelo concreto, específico ou vivenciado. A segunda é denominada de *período prático*. Diz respeito à antevéspera da pesquisa, quando a preocupação muda das teorias mais universais para os problemas mais banalmente concretos: hora de colocar a quantidade de arroz e remédio, por exemplo, para levar ao campo, bem como preocupações onde dormir, comer, viver, etc. A terceira é a que o autor chama de *pessoal* ou *existencial*. É quando se diluem as divisões da formação acadêmica ou científica e instala-se uma espécie de prolongamento de tudo isso, mediante certa visão de conjunto que certamente deve coroar todo esforço e trabalho do pesquisador. O plano teórico-intelectual responde pela competência acadêmica; o plano

prático, pela perturbação da realidade que se aproxima; já o plano pessoal ou existencial diz das lições que o pesquisador deve extrair do próprio caso. É por isso que Da Mata julga o último como globalizador e integrador: síntese da biografia com a teoria, da prática do mundo com a prática do ofício.

Nessa dimensão, o pesquisador dialoga não mais com abstrações e esquemas, mas com pessoas. Dependendo da situação, “dialoga” sobretudo consigo, ou melhor, com o seu diário de campo. Porém, sobre isso, nada dizem os manuais sobre a fase teórico-intelectual de pesquisa. As perdas, as ansiedades e os medos, “todos esses intrusos que os livros, sobretudo os famigerados ‘manuais’ das ciências sociais teimam em ignorar” (*ibidem*, p. 24), também não estão ali presentes. Foi nessas condições que, redigi a reflexão sob o título “A História e a ressignificação do meu medo”, sobre as minhas inquietações acerca do valor da intervenção e do diário, respectivamente, como tecnologia e técnica de pesquisa. Depois disso, ainda tive dúvidas sobre a relevância do meu trabalho, mas eram menores, bem menos sofridas e mais rapidamente resolvidas...

Neste sábado, fui almoçar na casa de um amigo, também professor do NPI, Ailton Miranda. De lá, voltei com a o livro “De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica”, de Pierre Thuillier. Da obra, dois recortes, fixaram a atenção. O primeiro me fez pensar sobre o meu próprio trabalho. Guardadas as proporções, sinto-me como os *pioneiros* dos séculos XVII e XVIII, homens e mulheres que conceberam experiências que vieram a consolidar o conhecimento científico como verdadeiro, segundo o paradigma aceitável pelos seus pares.

O destaque que dou à citação do primeiro recorte, fiz para mim mesmo. Até então receava ousar tanto em minha intervenção e, sobretudo, na redação deste diário de campo. Temia qualquer possibilidade de julgamento depreciativo da parte dos acadêmicos *velhos* e *novos*. Temia igualmente a opinião do professorado que atua na Educação Básica. Entretanto, o meu temor maior era a certeza de expor “o meu telhado de vidro” às pedras da história. Afinal será dela a palavra sobre o valor do que ora faço.

O temor ainda existe, não nego. Convivo bem com ele desde que compreendi que a História, e não os homens e mulheres do momento presente apenas, é que fará a melhor avaliação do meu trabalho de pesquisa. Por essa razão, cada vez mais, estou propenso a dar um destaque especial do meu diário de campo na composição da minha tese. Se não o quis como um protocolo de pesquisa restrito a mim e à minha orientadora, como é praxe em pesquisas etnográficas, também não o quero como um anexo. Por idealizá-la como uma obra pública, quero profundamente que estas páginas tenham mais peso. Não apenas pela sua quantidade, mas, especialmente, pela riqueza de detalhes do registro *memorístico* de todos (!) os encontros nos quais intervim como professor-pesquisador durante um ano letivo inteiro. Porque exploro “domínios que são por definição novos”, sei que “os riscos de erros são grandes”. Nada me garante que estou em um bom caminho. A História é que dirá. Por ora, sei o que preciso saber: estou caminhando... como os pioneiros...

Para os pioneiros, aqueles que inovaram com a análise da queda livre, dos fenômenos de combustão ou dos mecanismos da hereditariedade, a situação era totalmente diferente. Sua

tarefa não se reduzia a “acertar” as experiências. Para começar, eles deveriam concebê-las... Não só precisavam selecionar os “bons fatos” entre todos aqueles de que tinham conhecimento, como também, freqüentemente, forjá-los totalmente (construindo, por exemplo, novos aparelhos). E além de identificar totalmente as “boas variáveis”, aquelas que permitiriam formular relações fecundas, deviam ao mesmo tempo definir novas funções e novos esquemas teóricos. Nunca é demais insistir: mais tarde, todas essas manobras podem parecer muito simples. “Bastava-lhe... Era suficiente que...” Mas, **na exploração de domínios que são por definição novos, os riscos de erros são grandes. Nada garante que se está no bom caminho.** Só depois, nos relatos escritos por alguns historiadores, as etapas se tornam completamente “lógicas”, o diálogo entre as hipóteses e a experiência se torna simples e luminoso (THUILLIER, 1994, p. 10-1. Grifo meu).

O segundo recorte do livro “De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica” que chamou a minha atenção foi o que coloca em xeque a “tranquilidade”, naturalizada, impressa no pensamento da maioria das pessoas acerca do conhecimento científico. Geralmente, pensa-se que ele, em particular o das ciências naturais, se constituiu por uma via segura, objetiva, etc. Eu mesmo fui vítima desta barbárie: bastaria aplicar as etapas do “método científico” para se chegar à verdade mediante uma inquisição dos fatos. Como se existisse um único método de investigação. Como se, admitindo-se a existência doutros métodos, existisse um melhor do que todos, visto que cientificamente desobjetivado. Como se a verdade científica fosse algo que está à espera de ser *descoberta* por pessoas iluminadas, e não *inventada* por comuns, como eu. A objetividade, ressalta Pierre Thuillier, constitui um ideal...

Quem não sonha com uma ciência perfeita, que mostre a natureza como ela é? Mas, entre os sonhos e as realizações, a distância é grande. Concretamente, o pesquisador é forçado a aceitar riscos, a se apoiar em determinada concepção de natureza, a postular relações talvez inexistentes, a formular conjecturas audaciosas ou mesmo temerárias, a “manipular” os fatos de modo às vezes pouco habilidosos. A espécie de vulgata epistemológica que esconde mais ou menos deliberadamente esses aspectos da atividade científica pretende dar desta última uma imagem lisonjeira, até mesmo asséptica: o Sábio é um espírito puro, frio, neutro e objetivo que opera num vazio cultural e ideológico perfeito. Naturalmente, deve-se admitir que ele utilize um pouco sua imaginação, que tenha uma espécie de “dom”, graças ao qual consegue formular suas hipóteses geniais... De fato, mesmo as exposições mais simplistas do Método Experimental devem reconhecer, pelo menos implicitamente, que há duas fases: uma corresponde à invenção da hipótese, outra à sua confirmação. Mas só a segunda fase, que estabelece o triunfo (ou o pretendido triunfo) do Fato e da Objetividade, é celebrada com alarde. Enquanto a primeira, em muitos textos cienciôlatras, é apenas designada com descrição (1994, p. 15).

Finalizando...

Na volta, no ônibus matutava: *tinha uma questão objetiva de pesquisa?* Ora, uma pesquisa começa com uma pergunta. *Qual era mesmo a minha?* Bom, a pergunta tem que ser de uma ordem que seja possível encontrar uma resposta. Tem que ser uma pergunta cuja resposta não se conhece. *Tenho isso tudo?* Thuillier parece me dizer que sim. *Então, mãos à obra!...*

Sai do almoço com o meu medo ressignificado. Agora está guardado no peito, como uma segunda consciência e outro – mais um – senso de orientação. O que não fazem as boas companhias (de pessoas amigas e bons livros) para inesperados saltos e avanços evolutivos! (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE JUNHO DE 2001)

13 AS TÉCNICAS, OS SUJEITOS E OS TEMPOS DA INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica concentrou maior tempo e os mais árduos esforços da pesquisa. Imbuída do caráter *reflexivo de desenvolvimento*, sua finalidade era a invenção de dados. Precisava descrevê-los para depois narrar; narrar para depois questionar; questionar para depois interpretar a obra (re)construída. Da compreensão, passei à elaboração dos significados da alteridade imposta às práticas docentes e discentes. Se a realidade da 4ª série não me era familiar, o contrário devo afirmar em relação ao ensino da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Já anotei que há investigações em bom número sobre *o que é* esse ensino, mas trabalhos que apontam para a busca de novos sentidos para o ensino-aprendizagem, particularmente à avaliação, como é meu interesse, ainda são poucos. Portanto, o momento presente é propício à in(ter)venção.

Para analisar a alteridade das práticas afeitas à sala de aula, sistematizar os resultados e divulgar os significados e desenvolvimentos da pesquisa reflexiva, apliquei estas técnicas: uma intervenção pedagógica com práticas alteradas durante um ano letivo inteiro, na disciplina Ciências de uma turma de 5ª série; a redação de escritos retrospectivos, isto é, o registro diário do desenvolvimento *de toda* a intervenção e da também dos demais acontecimentos da pesquisa; a realização de entrevistas dirigidas com os professores e as professoras da 5ª série e com as alunas e os alunos da turma em que foi efetivada a intervenção. Foi mantida a pesquisa documental, relacionada às atividades docentes, desempenho discente e dados sobre o NPI, e também aplicadas técnicas de registro, como: o caderno-volante; as pastas com as atividades discentes de ensino-avaliação; fotografias da ação discente. Houve até a aplicação de um questionário para o alunado durante a intervenção. Aliás, “meia-aplicação”. Ou a sua tentativa, como contarei.

O conjunto tinha por fito a invenção de dados que respondesse às indagações com que enveredei na segunda fase da pesquisa. Como quem procura iluminar o lado sombreado de um caminho pouco conhecido, as questões foram: 1) Na 5ª série, como o alunado se posiciona em relação ao planejamento, ao ensino e à avaliação? Por quê?; 2) A experiência de avaliação reflexiva elevará a compreensão discente sobre o processo pedagógico no qual o seu papel de sujeito precisa ser resgatado? Como?; 3) Que reflexões o professorado da 5ª série do NPI tem efetuado com base nas leituras que efetuou e nos encontros que participou sobre a prática pedagógica?; 4) As reflexões geraram mudanças em seu pensamento, em suas práticas? Serviram ao desencanto ou à elaboração de experiências privadas? Como? Por quê?; 5) Como o professorado da 5ª série planeja, ensina, avalia e relaciona-se com o alunado? Que papel

designa ao alunado na consecução das práticas? Por quê?; 6) Como o alunado pode se apropriar do conceito de avaliação reflexiva? E se ocorrer, a apropriação implicará alteração das suas práticas? Quais? Como? Por quê?

Discriminada as *ferramentas*, eis o momento de expor o desenvolvimento das técnicas. Dizer dos seus tempos e objetivos, a forma de inserção dos sujeitos em cada uma delas. Começarei pela caracterização da intervenção pedagógica, entretanto, não aprofundarei, uma que ela é assunto do próximo capítulo. Concluirei com a exposição das técnicas auxiliares de registro empregadas no curso da intervenção – as pastas com as atividades discentes, o caderno-volante, as fotografias e um questionário aplicado parcialmente. Não me deterei na pesquisa documental. Não escreverei uma linha a mais sobre o diário de campo. O que havia para dizer fiz na seção “11 As técnicas, os sujeitos e os tempos da pré-intervenção”. Ali não separei o que era de uma e outra fase. Não que tenha dito tudo sobre ambas. Julgo suficiente o que foi apresentado.

13.1 A intervenção pedagógica

A intervenção não foi a principal técnica da pesquisa. Foi muito mais. Na pesquisa reflexiva de desenvolvimento, no interior de uma instituição de ensino que tem como pretexto para a sua existência ser laboratório pedagógico, a intervenção é uma autêntica tecnologia!

Por “tecnologia”, o *Michaelis* (1998) entende “conjunto de processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria” ou “aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral”. Os dois significados podem ser aplicados ao que fiz. Minha pesquisa foi, simultaneamente, arte, indústria e produção. Considerando como determinações objetivas as opções que precisei fazer, as ambições que tinha, mais as finalidades da investigação, nem poderia ser diferente. Porque abarquei uma gama de preceitos teóricos que atuaram como ferramenta para reinventar as práticas pedagógicas no espaço micro da sala de aula, é que identifico a intervenção como um conjunto de processos e técnicas. Portanto, algo como *uma tecnologia*.

Pela especificidade e complexidade da intervenção, destinei o Capítulo 3 para delineamento da reinvenção pedagógica. Ou isso, ou a seção sobre as técnicas ficaria mais extensa, já que foge ao usual em relatórios do gênero. Não que veja algum problema nisso. Antes de iniciar a redação da tese, já decidira fazer um supercapítulo sobre os aspectos teóricos e técnicos da metodologia. Como uma obra dentro de outra. Se, por um lado, os Capítulos 1 e 2 servem à Academia, por outro, a minha expectativa é que os demais sirvam à

docência ansiosa por realizações concretas no espaço micro da sala de aula, mormente se envolver a avaliação do ensino-aprendizagem. Porque o professorado da educação básica é “como São Tomé”, creio que, ao conhecer o teor do Capítulo 3, referente à intervenção pedagógica, ele passará a acreditar que pode – e deve – *também* ser autor das mudanças com que tem sonhado para a educação escolar.

13.2 Sobre as entrevistas com o professorado

O período entre os dias 23 de maio e 25 de junho foi dos mais angustiantes para mim em toda a pesquisa. Não por temer qualquer revés com as entrevistas a realizar com as professoras e o professor que trabalharam no ano letivo de 2001 na mesma turma de 5ª série que eu. Os motivos foram outros; descrevo-os adiante.

Inicialmente pretendia entrevistar *todos* os professores e professoras que, em 2001, atuaram na 5ª série, não importando a turma. Mas, ao final da intervenção já ponderava sobre um encontro somente com quem atuou na turma em que intervim. O diálogo giraria em torno dos fundamentos e do desenvolvimento das suas práticas, do planejamento à recuperação final. Em meu diário de campo, naquela ocasião, expressei nestes termos as minhas intenções:

Com a categoria docente, o objetivo é recriar o horizonte em que desenvolveram as suas ações, na Turma 507, de planejamento, ensino, avaliação e estudos de recuperação, bimestral e final. Com isso, espero traçar planos para (outras) práticas docentes capazes de me situar de forma mais objetiva em relação àquelas desenvolvidas sob a égide da avaliação reflexiva. Acredito que a experiência alheia irá consubstanciar a minha estranheza em relação ao feito e registrado neste diário-memória. É o que eu chamo de “dar volume” à investigação. Amplio, assim, os eixos de análise para além da superfície planiforme que construí durante a intervenção. (DIÁRIO DE CAMPO, 27 DE ABRIL DE 2002)

Assim, após uma abordagem de “pé de ouvido”, contatei com 8 dos 11 professores e professoras da ex-Turma 507.

Não localizei a professora de Português, Ana Dilma, que substituiu Emília Pimenta no segundo semestre ou após a greve. A não ser no dia em que ela foi ao NPI para... *Para se despedir das colegas!* Na madrugada do dia seguinte viajaria para Brasília, DF. Pedira transferência e conseguira! Também não contatei com o professor ou professora de Educação Física (que não gravei quem era). Pelo que investiguei sobre o desenvolvimento das aulas junto da meninada, não vi afinidade entre a prática da disciplina e o que *havíamos* feito naquela classe. O 11º professor, o outro que não entrevistei... Não precisava. Não perdia contato nunca com ele. Era eu mesmo!

Para cada pessoa contatada, expliquei os objetivos da minha pesquisa, da intervenção pedagógica que executei e do encontro, como etapa do processo de investigação, que gostaria de ter (que precisava) com quem havia trabalhado naquela turma. Ninguém recusou. O que não quer dizer que não houve dificuldades. Houve. A maior foi sempre realizar a entrevista no dia e na hora combinados. Apenas duas aconteceram no dia e hora marcados. As demais tiveram um ou dois adiamentos. Havia sempre um problema particular no meio do caminho, no meio do caminho havia sempre um problema particular...

O roteiro que elaborara para a entrevista tinha dois objetivos. O primeiro era compreender como planejaram as ações docentes e discentes para o ano letivo de 2002; o segundo, compreender como planejaram, ensinaram, avaliaram e recuperaram a aprendizagem no ano letivo de 2001. Por conseguinte, as perguntas se relacionavam com estes quatro aspectos: sobre o planejamento; sobre o ensino; sobre a avaliação; sobre os estudos de recuperação.

Entrevistei Rosana Padilha, a professora de História que trabalhara no período que antecedeu a greve na turma, nos dias 23 e 27 de maio e 7 de junho; entrevistei Maria Helena Cordeiro, professora de Estudos Regionais, no dia 30 de maio, na residência dela; entrevistei Idilene Vasconcelos, a segunda professora de História da turma, nos dias 4 e 10 de junho; Paulo David, o professor de Matemática, foi entrevistado no dia 5 de junho; Emília Pimenta, a professora de Francês, em 7 de junho; Maria do Carmo, a professora de Geografia, nos dias 13 e 20 de junho; por fim, entrevistei a professora de Artes, Osmarina Gerhardt, no dia 25 de junho.

Previ que cada encontro duraria em média uma hora. Errei por uma margem larga. Decorrido esse tempo, vi que não chegara à metade das perguntas que tinha para a primeira entrevistada, professora Rosana Padilha. Mas, o “pior” aconteceu ainda nesse encontro, isto é, sucedeu a minha insatisfação com o resultado da entrevista inconclusa ao ouvi-la em casa, cuja gravação foi autorizada pela professora.

A entrevista ficou incompleta na ocasião. Havia preparado um roteiro para dirigir a entrevista dirigida com o máximo de objetividade (e brevidade); fiz até uso do gravador. Porque não apreciei o que obtive, porque o obtido “não era bem o que tinha pensado”, porque o resultado não entrou em sintonia com os objetivos previstos, reavaliei tanto o uso do roteiro da entrevista, como o do equipamento.

Tudo ficara muito mais longo e demorado do que queria e imaginara. Tampouco queria ter que transcrever horas de gravação em que estava restritamente interessado. Por isso, o que era “entrevista” foi transformado em “entrevista-questionário”. E do meu (des)encontro

com Rosana Padilha, o que era “problema” se transformou em solução. As coisas aconteceram e se resolveram do seguinte modo, com aquela professora...

Havia elaborado um roteiro para a entrevista, que ficou mais longo do que eu imaginava, abordando as práticas de planejamento, ensino, avaliação e estudos de recuperação.

Não gostei do primeiro instrumento que produzi. Desde o início, o meu intento nunca foi realizar – gravar em cassete – uma entrevista com o professorado que atuou na mesma turma que desenvolvi o meu projeto. Queria tão-somente elaborar um instrumento que me permitisse uma visão panorâmica acerca de como desenvolve, e de como foram desenvolvidas, as ações docentes e discentes durante a programação das disciplinas no ano letivo de 2001. Como precisa testá-lo, validá-lo, foi aquela professora a primeira que entrevistei.

O encontro aconteceu na tarde do dia 23 de maio, quinta-feira, na sala dos professores de Ciências. Munido de gravador, roteiro da entrevista, que foi dividido em quatro partes, o trabalho começou. Mas, não terminou. Porque conversamos sobre assuntos pertinentes à prática docente, mais diversos em relação ao objetivo daquele momento, não passamos da parte do roteiro relativa ao planejamento. Na primeira metade da conversa, tratamos sobre um fragmento do diário que pedi, há algum tempo, que ela lesse, criticasse, sugerisse mudança no texto, já que, nele, fazia eu referência a uma fala sua, dada durante o terceiro conselho de classe, o do dia 18 de fevereiro próximo passado. Na segunda, porque ela sugeriu (veio munida de uma série de questões relacionadas aos aspectos das minhas ações na Turma 507), expus sinteticamente o que fiz, como fiz e por que fiz o planejamento, o ensino e a avaliação contando com a colaboração discente. Foi um momento de socialização da experiência.

Quando cheguei em casa, ouvi o que gravara. Tinha a certeza de que não era aquilo que queria. Não queria aprofundar-me na compreensão e descrição das práticas dos demais professores e professoras da turma. Queria sim elementos dessas práticas que me permitissem estranhar aquelas que vivenciamos os alunos, as alunas e eu. A *meia-entrevista* com Rosana me permitiu refazer o instrumento. Tarefa que me ocupou todo o sábado seguinte. Ao final, tinha o que havia idealizado: um questionário, com itens objetivados e espaço para os comentários, a ser preenchido a duas mãos. Melhor, preenchido a quatro mãos: as minhas e as de Rosana; depois, por vez, com Maria Helena, Idilene Vasconcelos, Paulo David e quem mais eu conseguir contatar e aceitar o encargo.

Esperava que fosse Idilene Vasconcelos, a professora de História que substituiu Rosana na turma após a greve, a primeira pessoa a “entrevistar” com o questionário refeito. Não foi. Por motivos particulares, não pode comparecer ao encontro que tínhamos agendado (e que fora confirmado duas horas antes) para a tarde do dia 27 de maio. Foi com Rosana mesmo que retomei o instrumento, visto que assim ela me propôs quando estava eu à espera de Idilene e ela estava na escola apenas cuidando de afazeres paralelos à ordem de sua ação pedagógica.

Avançamos das questões sobre o planejamento às sobre o ensino e chegamos até a metade das que tratam da avaliação. Gastamos uma hora aproximadamente para fazer isso. Poderíamos terminar caso ela não tivesse compromissos para as 17 h. Também não quis ocupá-la mais. A boa vontade da professora nesta etapa foi (está sendo ainda), importante para mim, em que uma angústia me perturba o espírito. (...)

Quando preenchíamos a quatro mãos o instrumento, como entrevistada, sugeriu algumas alterações. Havia “respostas” que não estavam contempladas nele. Identifiquei elementos que poderia melhorar.

Assim, modifiquei-o uma vez mais. Foi a terceira versão que utilizei em meu encontro com Maria Helena. Problemas? Nenhum. (DIÁRIO DE CAMPO. 2 DE JUNHO DE 2002)

Se o roteiro da entrevista tinha respectivamente 10, 9, 14 e 7 perguntas para cada aspecto mencionado, respectivamente, na sua conversão à forma de entrevista-questionário, não mudou muito a quantidade. Que ficou assim: 9 perguntas sobre o planejamento, 8 sobre o ensino, 16 sobre a avaliação e 6 sobre os estudos de recuperação. Os objetivos permaneceram inalterados. Mudou o grau de precisão das respostas. Quesito apropriado à expressão da qualidade para aquele momento da investigação. Com o aumento da precisão, diminuíu o tempo de encontro. O novo instrumento dispensava o uso do gravador, porém, necessitava ser preenchido a quatro mãos. No entanto, esse fato de não constituiu nenhuma desvantagem. Contribuiu para elevar o nível de proximidade entre mim e a pessoa entrevistada, que até se tornou mais colaborativa. Eu lia *para* ou *junto com* ela cada questão. Ela respondia marcando os itens sugeridos ou eu fazia isso sob a sua orientação. Em seguida, no caso dos “como” e “por quê”, eu resumia a resposta que me dava no espaço reservado para esse fim. Foi desse modo que tratei de objetivar as perguntas e o *timing* das¹⁴ respostas docentes para acumular as informações de que precisava.

Nos Anexos, apresento o roteiro da entrevista (Anexo 07) e da entrevista-questionário (Anexo 08). Como o último é extenso (tem nove folhas) e oito foram as pessoas entrevistadas, o protocolo produzido pela aplicação da técnica resultou em 72 páginas para analisar a realidade das práticas docentes de planejamento, ensino, avaliação e recuperação da aprendizagem na 5ª série do Ensino Fundamental do NPI. Examinando (roteiros e protocolo), ninguém diria da angústia que sofri enquanto entrevistava a categoria docente. Como foi longo o tempo da realização das entrevistas-questionário com o professorado que atuou comigo na Turma 507! Até 2 de junho de 2002, um mês após o retorno às atividades, eu realizara apenas uma entrevista de forma completa. Foi com a professora Maria Helena Cordeiro, que na 5ª série lecionou Estudos Regionais. O acontecimento se fez no sábado do feriado de 30 de maio, na casa dela, à tarde, debaixo de uma intensa assistência de latidos de Dexter, uma cadela da raça *poodle toy*, com o mais genuíno ciúme da sua dona; na “opinião” daquele “ser humano”, *sua propriedade...*

¹⁴ Emprego o termo *timing* para designar um fenômeno recorrente nos planos dos encontros semanais com a Turma 507. Procurei, mas não localizei na língua pátria outro que contemplasse a diferença entre os tempos pensados e os tempos acontecidos, com implicações diretas na alteração dos rumos traçados, como explico no Capítulo 5.

Contarei como se deu a demora. Mais adiante, por meio de recortes do diário de campo, relato o meu encontro com as professoras Idilene Vasconcelos, Emília Pimenta, Maria do Carmo e Osmarina Gerhardt, e com o professor Paulo David.

13.2.1 Por que demorou a etapa da entrevista com a categoria docente?

Ora, demorou porque tive grandes dúvidas para a composição das questões para a entrevista! Fez-me falta um interlocutor presencial, do naipe dos amigos e amigas da pós-graduação. Faltou-me a presença constante (impossível na distância) da minha interlocutora privilegiada – a minha orientadora.

O prejuízo à dinâmica da criatividade que se alia à objetividade em prol da construção dos instrumentos de pesquisa, no momento “em que as coisas acontecem”, paralelas ao *diálogo* comigo mesmo (*sic*), é a causa principal da demora na execução da etapa final da pesquisa de campo. (DIÁRIO DE CAMPO. 2 DE JUNHO DE 2002)

Outra causa com que me deparei foi a dificuldade de agendar os encontros. Havia quem não mais estivesse no NPI. Paulo David, professor de Matemática, teve encerrado o seu contrato de substituto. Emília Pimenta, professora de Francês, atuava no *campus* da UFPA, em Bragança, a 200 km da Capital. Havia ainda o fato de que, na mudança de aula, exceto Idilene Vasconcelos, de História, permaneceu na 5ª série. Era agora professora da 601, a ex-Turma 507. Rosana Padilha, que ela substituíra, estava com as 6ª série. Já Maria Helena, professora de Sociologia, atuava apenas na 8ª série. O paradeiro de Osmarina Gerhardt, de Artes, desconhecia. Sabia que fora aprovada para o mestrado. Demorei em contatar com a professora de Geografia. Dentre o professorado que atuou na mesma turma que eu, Maria do Carmo Carvalho era quem tinha uma prática com mais traços do que a literatura chama de *pedagogia tradicional*. Pela distância entre a sua pedagogia e a intervenção que realizei é que deixei para o final o contato com a professora. Até lá esperava ter mais subsídios para entrevistá-la, com a propriedade que o momento merecia. Sem que o hiato entre as duas práticas interferisse de forma negativa. Foi a entrevista que, pela acessibilidade da entrevistada, mais me surpreendeu – e comoveu.

O “critério” que adotei, de forma pré-consciente, para encaminhar a ordem das entrevistas foi o grau de rompimento docente com as práticas convencionais. Outro, consciente, foi o nível de relacionamento interpessoal já estabelecido. Foi mais fácil me aproximar de Maria Helena, Rosana Padilha e Emília Pimenta, com quem o diálogo flui do pessoal ao profissional, e vice-versa, do que de Paulo, Idilene e Maria do Carmo, com quem

tive, respectivamente, raríssimas, nenhuma mesma e poucas oportunidades de troca de experiência pedagógica.

13.2.2 *Surpresa no encontro com Idilene Vasconcelos*

Na tarde de 4 de junho, realizei a primeira parte da entrevista-questionário com a professora Idilene Vasconcelos, de História. Ela substituiu Rosana Padilha na Turma 507 após a greve. Começamos com trinta minutos de atraso. Por esse motivo, paramos no mesmo ponto em que fiquei com Rosana, nas questões que indagavam sobre como aprendeu a elaborar testes somativos. O primeiro agendamento já tinha sido adiado. E foi necessário outro para concluir o preenchimento do questionário-entrevista, que também não começou na hora prevista, uma semana mais tarde. Nos dois encontros, no entanto, Idilene foi de uma simpatia muito grande. Talvez por recente no NPI, talvez por temperamento mesmo (tem uma expressão facial que fica, diria, entre o sério-carrancudo e o enigmático-indiferente), hesitei em contatá-la para a entrevista. Receava alguma forma de resistência da parte dela. Surpreendeu-me! Foi simpática, agradável e atenta. Mostrou interesse em colaborar e sequer exibiu sinais de curiosidade a respeito do que é que eu queria mesmo com ela, para além do que já explicitara. Foi discreta e também elegante. E não perdi a chance para dizer isso tudo para ela nas duas ocasiões.

13.2.3 *Um encontro exato com Paulo David*

Paulo David, professor de Matemática, causou-me boa impressão também. Por ter tido contato com a pesquisa durante a graduação (era bolsista no Laboratório de Educação Matemática, da Universidade Estadual do Pará), revelou-se-me possuidor de idéias para um ensino não-convencional de Matemática, ainda que, no tocante às práticas, tenha muito ainda com o que romper, o que reconhece. Mas, ele (assim como Maria Helena Cordeiro, Rosana Padilha, Idilene Vasconcelos e Emília Pimenta) já realiza atividades que não são ensino somente. São atividades do tipo que costumo caracterizar de *ensino-avaliação*, a fim de nomear uma etapa da ação docente que unifica os processos pedagógicos em nome da aprendizagem promovida por uma avaliação que quer ser contínua e qualitativa, além de permanente. Nosso encontro ocorreu na tarde do dia 5 de junho, na sala dos professores do Ensino Fundamental, em meio aos festejos de seus colegas de equipe, cada vez que um adentrava na sala e via-o ali, comigo. Para eles, Paulo era uma visita; para mim, em entrevista

interrompida várias vezes (não havia outro local!), era trabalho mesmo. Dessa vez, o atraso foi meu, e o encontro foi demorado. Mas, não foi preciso retorno. Esgotei com o professor as questões no menor intervalo de tempo do que com as professoras. Diria que Paulo David foi matemático nas informações que prestou. Ou seria: informações que *me emprestou*...

Às 15 h 30 min, aproximadamente, começamos. Fizemos uma pausa entre 16 e 16 e 20, por causa do recreio. A sala dos professores onde estávamos, em companhia de dois ou três mais em trabalho, se encheu, inviabilizando temporariamente a nossa díade. Mas, isso foi previsto por ambos. Foi quando Paulo aproveitou para rever os colegas com quem trabalhou no ano letivo há pouco encerrado. Terminamos mesmo após as 18 h, vinte minutos depois. Foi demorada a entrevista. Paulo foi um professor com quem tive esporádicos contatos, restritos até então nos conselhos de classe e, uma vez única, na mesma sala dos professores, em ligeira conversa sobre avaliação no ensino básico. Fiz muitas perguntas fora do roteiro, por isso, a (boa) demora. Lá fora já escurecia. O céu estava nublado. Chovera antes. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE JUNHO DE 2002)

13.2.4 O encontro mais família: com Emília Pimenta

Minha sexta-feira foi o dia mais proveitoso até aqui desta fase de entrevista com a categoria docente. Passei parte da manhã com Emília Pimenta, ex-professora de Português (durante os dois primeiros bimestres de 2001) e de Francês (por todo o ano letivo) da Turma 507. Na véspera, liguei confirmando o horário e o local. Seria no NPI. Ela preferiu que fosse em seu apartamento. Foi. O encontro demorou. Emília sempre foi a professora da turma com quem tive maior proximidade. Tanto que, ela reconheceu mais de uma vez durante a entrevista, foi muito forte a influência de minhas idéias sobre avaliação na configuração do processo avaliativo que realizou. Com Emília, tive a mais demorada das entrevistas. Os ponteiros do meu relógio já ultrapassavam o número 12, quando dei por encerrado o encontro, ou melhor, a entrevista. Almoçamos juntos. Como companhia, tivemos Cléber, seu filho de sete anos, que chegara há pouco da escola. O almoço estava uma delícia. Pela primeira vez, comi peito de frango, aberto como bife, feito na manteiga, e gostei. Tinha paladar. Nunca vi, *melhor*, nunca provara essa parte assim. Despedi-me às 13 h 30 min. Às 14 h, tinha encontro no NPI com Rosana Padilha. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE JUNHO DE 2002)

13.2.5 Meu encontro com Maria do Carmo

O contato com Maria do Carmo aconteceu após o recreio do dia 10 de junho. Aceitou colaborar comigo. Contou-me que a Turma 507 fora a única classe que efetivamente assumira. Por causa de sérios problemas de visão, teve as demais transferidas para a responsabilidade doutras colegas, no limite da carga horária de cada uma. Ficou ainda com outra, a turma 508, mas em regime de cooperação com um estagiário, que lhe acompanhou até

a greve. Depois da greve, na base do sacrifício, pois sem estagiário, assumiu sozinha até o término do alongado ano letivo. Registrei assim o nosso primeiro encontro...

Na quinta-feira, dia 13, encontramos Maria do Carmo, professora de Geografia e eu. Era a minha sexta entrevista com o professorado que atuou na Turma 507, durante o ano letivo de 2001. Porque não começamos às 16 h (parte impossível: hora do início do recreio; sala cheia; dez minutos mais para esvaziar o espaço) e, mais que tudo, porque a professora teceu os comentários com uma riqueza de detalhes que não podia eu ignorar, deixar de conhecer, alimentar a curiosidade de quem queria compreender as práticas pedagógicas da informante, não concluímos a entrevista. A segunda metade ficou para a semana seguinte, dia 20, no mesmo local e horário. Fizemos as partes sobre o planejamento e o ensino; fizemos um terço da parte referente à avaliação. Acredito que mais sessenta minutos é o tempo necessário para fecharmos o preenchimento do protocolo que utilizo nesta etapa da pesquisa.

Na professora, encontrei indícios do que chamei de “pedagogia esquecida”, isto é, do projeto de educação que (...) o Exército pensou e se empenhou para situar na educação das crianças e jovens brasileiros. (...) O projeto educativo das Forças Armadas foi divulgado nos efervescentes decênios de 1930 e 1940 e teve significados, ainda a explorar pela história da educação, tanto à unificação do sistema educacional brasileiro, (...) quanto à consolidação de práticas curriculares formais e não-formais favoráveis à homogeneização do povo brasileiro, em particular, de suas crianças e jovens, como condição ideológica requerida por um Estado “novo” forte, capaz de construir definitivamente a identidade do Brasil-nação. (...)

Creio que, outros educadores que ingressaram no mundo escolar nos idos de 1960, como eu e a professora colega Maria do Carmo têm, em sua prática docente cotidiana, traços das pedagogias em disputa naquele tempo, que muito melhor mesclam elementos da pedagogia tradicional com elementos da militar, mais do que da primeira com o Escolanovismo ou mesmo com as idéias católicas de então, na minha opinião (uma hipótese em potencial). (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JUNHO DE 2002)

Enganei-me quanto aos 60 min como o intervalo para o preenchimento do questionário-entrevista com a professora Maria do Carmo. Ela é contadora de histórias; além de pesquisador, sou bom ouvinte. Precisamos de mais um *demorado* encontro para fecharmos o protocolo que utilizei. Ele aconteceu na tarde do dia 20 de junho, quinta-feira.

13.2.6 O alto astral do encontro com Osmarina Gerhardt

O encontro com a professora de Artes, Osmarina Gerhardt, deveria ter acontecido no dia 19 de junho. Como combináramos, liguei na véspera. Mesmo confirmada a hora e o local, passei a tarde na sala dos professores do Ensino Fundamental. Espera em vão: ela não veio. Contou-me depois, entre pedidos de mil desculpas, que esquecera do tempo enquanto escrevia um texto no computador, tarefa do mestrado que ora cursa. Mergulhada no ato de criação,

quando atentou ao relógio já passara das 16 h. Nosso encontro foi, então, agendado novamente...

Aconteceu na tarde de 25 de junho. Durante duas horas e meia, ficamos conversando sobre a sua experiência como professora há um quarto de século [palavras dela]. Tudo, na sala dos professores, em meio ao burburinho de quem terminava ou começaria a sua aula. Contou-me mil histórias – sua especialidade é teatro – enquanto ia respondendo às questões; e eu preenchendo o protocolo que preparara para a ocasião. Foi com ela que encontrei maiores semelhanças de práticas entre o trabalho pedagógico que desenvolvi e as demais experiências que vivenciei a Turma 507 no ano letivo de 2001. Mormente pelas relações que estabeleceu com o alunado: primeiro com o ser humano, depois com o aprendiz. Em suas aulas, os alunos e as alunas tinham – têm, pois continua a trabalhar com a mesma série – papel ativo, criador. Diria mesmo: *de autoria*, e não *de reprodução*, como comumente ocorre nas disciplinas curriculares. E isso mais por força da sua concepção de educação pela arte do que pelo “conteúdo” da disciplina que, no NPI, na 5ª série, é Teatro. Media a sua ação docente pela cultura. Por isso, privilegia o jogo dramático em vez do virtuosismo, próprio da formação do ator e da atriz. (DIÁRIO DE CAMPO. 1º DE JULHO DE 2002)

13.3 Sobre as entrevistas com o alunado

Antes de encerrar o quarto bimestre de 2001, fiz um exercício com um grupo de estudantes para saber se era viável iniciar a busca das informações acerca do trabalho que estava terminando. As respostas que obtive alcançaram apenas um curto intervalo de tempo. Abrangiam tão-somente as lembranças imediatas, isto é, referentes às últimas semanas de aula. Especialmente, referiam-se à semana da aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi. Era pouco, muito pouco, para quem queria a recordação de um ano inteiro. Reconheci que precisava conter a ansiedade. Era preciso dar um distanciamento ao alunado, para que, após o recesso, iniciasse a fase das entrevistas.

No retorno às aulas, em 6 de maio, imaginei entrevistar o alunado e o professorado, de forma paralela, embora dúvidas imprecisas (uma intuição) me assaltassem a mente de que não era o caminho mais apropriado. Após completar a quarta entrevista docente, percebi – de vez – ser mais sensato concentrar-me em uma tarefa de cada vez. Dada as peculiaridades das falas de cada categoria de sujeito. Como foi positivo aquele ensaio ainda em abril de 2002, com o alunado. As entrevistas com as professoras contribuíram para uma reflexão importante. Certas informações me forçaram a repensar as questões elaboradas para o meu diálogo investigativo com os alunos e as alunas da 5ª série. Ficaram objetivas, como pode ser apreciado no Anexo 09.

Comecei o trabalho com o alunado quando já conversara com quatro professoras e um professor, de um total de sete docentes que pré-selecionara após consultar os seus horários da Coordenação de 5ª a 8ª. Os contatos primeiros, eu há algum tempo vinha fazendo sempre que encontrava com os alunos e alunas da 601, a ex-Turma 507. Sempre informalmente, pelos corredores do NPI, na sala dos professores do Ensino Fundamental, onde quer que eles e elas me vejam. O encontro oficial aconteceu na tarde do dia 11 de junho. Logo na primeira aula do dia, pedi licença à professora que entrava para um minuto de prosa com a turma. Expliquei o que queria, explicitiei os meus objetivos, solicitei a colaboração da turma. Como já sabiam, não estranharam a minha presença. Pelo contrário, havia quem já reclamava da minha demora para essa conversa. Indagando sobre quem queria participar dessa fase da minha pesquisa, quase toda a classe sorriu, animou-se e ergueu o braço, exceto Sávio, Fábio e Claudiane, que ingressaram na turma neste ano. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JUNHO DE 2002)

13.3.1 As dificuldades para os tempos das entrevistas

Também tive problemas tanto no agendamento, quanto no andamento das entrevistas com o alunado. Duas foram as principais dificuldades. Quando penso nelas não há como não citar um trecho de *Os trabalhadores do mar*, obra de Victor Hugo, originalmente publicada em 1866. Para destacá-la (como quero) e mostrar o apreço (meditativo) que tenho por ela, emprego a regra para citações em trabalhos acadêmicos. Quando discorria sobre o modo de agir da personagem Gilliatt no salvamento da *Durande*, galeota a vapor que naufragara nos rochedos, após sabotagem do próprio capitão (que não era o dono do barco), escreveu o romancista:

As operações encaradas de perto mostram os seus empecilhos e perigos. Basta começar para ver como é difícil concluir. Todo começo resiste. O primeiro passo que se dá é um revelador inexorável. A dificuldade que se toca fere como um espinho (HUGO, 1994, p. 240).

Do diário, resgato lembranças de *empecilhos e perigos* que as dificuldades com as entrevistas, como *operação*, trouxeram para mim. A primeira lembrança é sobre o conhecimento que ainda não tinha para realizar a tarefa a contento. Precisei estudar (e errar) para aprender a fazer...

É chegada a hora das entrevistas com os alunos e as alunas da Turma 507 (...) Contatos já foram feitos. Com alguns alunos e algumas alunas, eu até ensaiei a entrevista. Não deu certo. Estavam emocionalmente envolvidos com os últimos encontros e, por isso, não encontrei abertura para conversarmos sobre os aspectos das nossas práticas ao longo do restante do ano. Em sua imaturidade de jovem, o estranhamento em relação ao fizermos juntos era frágil ou mesmo ausente. A objetividade requerida não ultrapassava sequer a subjetividade demarcada entre a aula-passeio ao Museu [Emílio

Goeldi] e encontro de conagraçamento com que encerrei a intervenção, no dia 2 de abril. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE ABRIL DE 2002)

A segunda lembrança é sobre a dificuldade que tive para agendar as entrevistas individuais, num primeiro momento. E também sobre a angústia que me causou não ter o controle dos fatos como tive durante a intervenção. Mesmo com todo o tempo, fiquei nas mãos dos tempos ocupados e temperamentais daqueles adolescentes...

Não está sendo fácil articular com os alunos e as alunas um horário apropriado. Por enquanto, estou a espreita de professores ou professoras ausentes. É difícil fazer o alunado retornar em turno contrário somente para as entrevistas. A localização do NPI, na periferia da cidade, é um problema adicional. Muitos moram longe da escola, como eu mesmo. Além do mais, há quem tenha uma atividade adicional no turno da manhã, que não relativa à escola. Mas, falta-me ainda conversar com a turma como um todo. Falei sobre as entrevistas ao final do ano. Falei também com alguns alunos e algumas alunas informalmente, já durante o presente ano. Falta fechar o compromisso com todos.

Equacionar essas variáveis “inconvenientes”, como dado objetivo da realidade, é um problema que tenho procurado solucionar paulatinamente, à medida que surgem, no tempo disponibilizado pelas oportunidades que às vezes tento criar, nem sempre com sucesso. Não com a rapidez que gostaria, que precisaria. Porém, com a *autorização* dos acontecimentos do cotidiano de meus sujeitos, perturbados, senão agravados, pelos ventos da última greve das instituições federais de ensino. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE JUNHO)

Bastou iniciar para ver como era difícil concluir. O começo foi de resistência. Porém, dado o primeiro passo, houve a revelação inexorável: a dificuldade que se toca fere como um espinho, tal como escrevera Victor Hugo.

E quem disse que seria fácil? Só não pensei que demorasse tanto. Angustia[va]-me não ter o controle da situação como eu tinha durante a fase da intervenção. Acho que fiquei mal-acostumado. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE JUNHO)

Mesmo tomando todos os cuidados, imprevistos sempre acontecem, especialmente quando não nos preparamos com esmero ou temos pouca experiência. Como aconteceu comigo ao tentar validar o roteiro da entrevista com os alunos e alunas da Turma 507.

13.3.2 Sobre uma tentativa de validação que não deu certo

Foi por ser neófito no campo da pesquisa vi frustrada a tentativa da validação do roteiro para a entrevista individual com o alunado. Precisei fazer noutra ocasião o que pensava ser o melhor dos esmeros. Foi o segundo passo em falso que dei na fase das entrevistas. O primeiro foi o ensaio de entrevista com o alunado no final de abril, que já relatei.

Dois dias atrás, ensaiei a validação do instrumento. Fui ao NPI à tarde. Encontrei a Turma 601 sem aula. Convidei Keila e Francisco, que estavam nas imediações da sala, para esse momento. Escolhi-os por terem uma fala bastante articulada e um amadurecimento crítico acima do comum ou característico à idade. Na sala dos professores de Ciências, depois de expor-lhes os objetivos da entrevista e as minhas expectativas em relação àquele momento, percebi que cometi um erro primário. Trouxe a fita cassete errada. Em vez de uma fita virgem, trouxe uma já gravada. De um lado da fita, parte do arquivo meu, a entrevista com Rosana Padilha; do outro, as impressões da turma sobre a aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi e as “avaliações” informais que fizeram no último encontro do ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE JUNHO DE 2002)

13.3.3 Quem, como e quando entrevistei o alunado

A seleção dos alunos e alunas para as entrevistas se fez pela combinação de uma série de fatores. O primeiro foi *o desejo de querer participar* como informante; outro foi *ter disponibilidade* para vir à escola no horário de 12 h 30 min, sugestão discente que recebi durante a fase de aproximação, em maio; outro ainda foi mesmo *o acaso* (convidava quem encontrava ou vinha a mim quando eu estava na escola); por fim, por *preferência pessoal*, opção por um sujeito específico. Abordei cada pessoa individualmente e nunca deixei de perguntar se ela queria e podia.

No início, pensei em entrevistar seis alunos e alunas. Entretanto, em vista das lacunas nas respostas obtidas com o questionário, decidi mesmo por nove, ou seja, com um terço do número de alunos e alunas que terminaram o ano letivo. Pré-avaliéi que esse número me daria um volume bom e significativo de informações acerca do trabalho efetuado. Apresentaram-se oito, mas, com persistência, conquistei a voz de mais uma pessoa. Aquela que era a mais crítica da sala e do meu desempenho – que não fazia censura, antes avaliava mesmo.

Entrevistei nove alunos e alunas de forma oral. Porém, houve uma entrevista que se deu de forma escrita. Foi a de Keila. Imagino que não quis me dar o seu depoimento em cassete, porque, assim como eu, na minha meninice e adolescência, ela tem um distúrbio de fala. (...)

Dentre outras coisas, disse-me mais de uma vez, “exagerando” uma seriedade responsável, que é porque as minhas perguntas podiam ser difíceis e achava que não iria conseguir respondê-las como eu gostaria. (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE AGOSTO DE 2002)

As entrevistas com os alunos e as alunas da Turma 507 foram realizadas em duas rodadas. A primeira rodada foi individual e a segunda, coletiva.

Antes de escrever sobre a primeira, quero justificar porque não descrevi o processo das entrevistas individuais, como fiz com as coletivas. É que não houve anormalidade alguma no

curso das entrevistas digna de registro, ainda que sintético. Delas, menciono os problemas comuns a quaisquer entrevistas, como a demora para agendar, começar e concluí-las. A exceção, é claro, foi para o alcance parcial dos seus objetivos. Foi isso que deu a ignição para a idéia das entrevistas coletivas: a rodada coletiva foi uma invenção necessária por força da insuficiência das informações obtidas na rodada individual, como relatarei com riqueza de detalhes adiante.

A rodada individual de entrevistas se materializou com a colaboração de 10 alunos e alunas. Somente a entrevista de Keila foi feita de forma escrita, condição imposta pela aluna (aquela voz que conquistei) para participar. E “exigiu” mais: pediu-me para fazer em casa. Sem problemas.

As entrevistas com Jamylle, Luah, Breno Pereira, França, Francisco, Breno Caio, Luana, Adrianly e Pâmela foram feitas da forma convencional. Aconteceram nas salas-ambiente de Ciências e foram gravadas com o cuidado devido em dias variados, sempre às 12 h 30 min. Tudo combinadíssimo, inclusive com a família.

As entrevistas individuais que começaram e terminaram em um só encontro foram aquelas realizadas com Jamylle, no dia 11 de Junho de 2002; Luah, no dia 12 de Junho; Breno Pereira, no dia 13 de Junho; França, no dia 20 de Junho; Francisco, no dia 25 de Junho, além de Breno Caio, no dia 28 de Junho. Dentre aquelas que precisaram de um ou dois encontros, apenas a entrevista com Luana, vi realizada inteira no mês de junho, nos dias 21 e 26. Para as duas outras, precisei esperar o mês de julho. Terminaram em agosto! Foram as entrevistas com Pâmela, nos dias 16 e 17 de Junho e 07 de Agosto, e Adrianly, nos dias 19 de Junho e 08 de Agosto de 2002.

Após os contatos realizados na segunda-feira, dia 5 [de agosto], no retorno às aulas, pude realizar a etapa final das entrevistas individuais. No dia 7 de agosto, entre 12 h 30 min e 13 h 30 min, entrevistei Pâmela; no dia 9, no mesmo intervalo de tempo, foi a vez de Adrianly. Falamos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem em Ciências, no ano letivo de 2002. Era a parte que faltava para completar as duas entrevistas, realizadas ainda em junho.

Nada de especial a acrescentar sobre o conteúdo delas. Vale o que já escrevera antes: observei as mesmas lacunas, os mesmos lapsos de memória, a mesma mistura de metodologias docentes. Em verdade, eu me surpreenderia se fosse diferente do que já houvera... (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE AGOSTO DE 2002)

A rodada coletiva de entrevistas se realizou com os mesmos alunos e alunas. Exceto pela ausência de Keila e Breno Caio por razões que guardaram para si. Com o grupo que tinha, então, formei dois trios e uma dupla. As entrevistas aconteceram nos dias: 12 de agosto, com Adrianly, Luah e França; dia 14 de agosto, com Luana, Francisco e Pâmela; dia 19, com

Jamylle e Breno Pereira. A composição dos grupos foi objeto de negociação que girou em torno dos dias que eu podia lhes oferecer. Quanto aos protocolos, a transcrição das entrevistas individuais resultou em 218 páginas impressas, incluindo a resposta dada por Keila. Já o protocolo das entrevistas coletivas ficou com 64 páginas.

Ao encerrar essa descrição, para contar a singularidade da rodada coletiva de entrevistas, friso que a predominância feminina sobre o masculino nessa etapa da pesquisa se fez porque, na tomada de decisão, elas foram mais rápidas. Alegaram também ter mais tempo disponível para vir à escola nos horários que os convocasse. Aquando do convite, os meninos se mostraram mais inseguros, indecisos e, tal qual os dois que convidei (e que não aceitaram), diziam-se bastante ocupados. Ocupados com o quê não sei. Não me disseram. Tenho um palpite que foi por timidez mesmo. Ao menos foi essa a leitura que fiz de seus gestos e trejeitos de adolescentes. Mais tarde houve quem, exibindo chateação para comigo, disse que eu deveria ter insistido mais...

13.3.4 As razões para as entrevistas coletivas

Na última semana de junho, combinei com os alunos e alunas uma segunda rodada de entrevistas. Mas ela aconteceria somente em agosto, já que o encerramento do semestre estava previsto para o dia 29 de junho. Sobre o objetivo das entrevistas coletivas e como eu as concretizaria, escrevi assim em meu “Querido Diário”...

O objetivo será aprofundar as respostas dadas. Principalmente, espero reduzir os vácuos e os hiatos das informações prestadas, de modo a consubstanciar melhor os significados a construir, pela composição desses dados com os outros da pesquisa. Não ignoro que “o silêncio fala sem, contudo, nos dizer o que está escondendo” (CHAUÍ, 1999, p. 30). Além do silêncio, e da invasão doutras memórias, quero, sobretudo, as representações sobre o trabalho pedagógico efetivamente desenvolvido, em sua forma longitudinal mesmo. Para isso, pretendo lançar mão das fotografias, das atividades de ensino-avaliação realizadas ao longo do ano letivo, e que tenho todas nas pastas discentes que eu próprio organizei, bem como dos textos trabalhados e das anotações do diário de campo. É meu desejo que esses momentos derradeiros da construção de dados alcancem o mesmo patamar da qualidade que tenho imprimido na investigação, desde o seu início, em dezembro de 2002, até à sua última página dos meus escritos. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JUNHO DE 2002)

Em verdade, as entrevistas coletivas foram uma necessidade que se impôs. Não as previra. Elas foram a solução inventada para os vácuos, lapsos de memória e afirmações sobre o que não foi feito na Turma 507 durante as entrevistas individuais. Provavelmente eram práticas de outras disciplinas ou recordações de outras experiências discentes.

Dou um exemplo. Teve alunos ou alunas, não sei bem quem nem quantos no instante em que escrevo estas linhas, que, indagados sobre como eu apresentava sinteticamente o desempenho discente, responderam que eram “sempre com nota” (o que aconteceu raramente, e somente após a correção) ou por meio de conceitos como “bom”, “regular”, etc. (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE AGOSTO DE 2002)

Na nova rodada, adotei a forma induzida ao agrupar o alunado e fazer uso das fotografias e das atividades de ensino-avaliação realizadas no ano que passou. Com esses recursos, tratei de amplificar as lembranças de Jamylle, Luah, Adriany, Pâmela, Luana, Breno Pereira, Breno Caio, Francisco e França. Melhorei a qualidade das informações que me permitiram (re)construir os significados das práticas pedagógicas alteradas, pois, como registrara...

De quem busco informações, quero que sejam colaboradores ativos. Mais do que reminiscências casuais, ainda que interessantes e úteis, o que persigo é a oportunidade de obter a evidência crítica para a interpretação das práticas pedagógicas ressignificadas na ação coletiva de todo o ano letivo. Quero recriar a ação daquela história recém-vivida e, assim, poder recontar a mesma história, agora ampliada pelo cotejo com os referenciais adotados, que leve a novas ações, por outras personagens, em outros palcos.

Mais do que validar o que está feito, o que foi dito, quero mesmo é mudar o mundo, por atuar em uma das suas engrenagens, no caso, a escola (e da dela para a família, para a vida). Mais modestamente, quero resgatar depoimentos que me autorizem, como autor, recontar a história que escrevemos a muitas mãos e que se apresente à sociedade, em particular à comunidade docente, como um desafio e, à comunidade acadêmica, como uma compreensão que teorize e contribua para a mudança.

Sei que estamos, nós professores, em larga medida com pés e mãos atados pela burocracia escolar. O que podemos fazer é pouco, mas a ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros “reprodutores da mesmice” (GALLO, 2001, p. 38).

Por tudo isso, é preciso uma segunda rodada de encontro com a meninada já entrevistada. Almejo que as lembranças discentes abarquem a complexidade do fazer pedagógico alterado (que mais foi campo de conflito do que de cooperação) no tempo em que, naquela classe, nos movimentamos segundo uma *hierarquia horizontal*, visto que atuamos mais como aprendentes do que como professor, alunos e alunas. (DIÁRIO DE CAMPO. 1º DE JULHO DE 2002)

13.3.5 A descrição das entrevistas coletivas

Na tarde do dia 12 de agosto, entrevistei no Laboratório 2 as alunas Luah, Adriany e o garoto França. Após o fim do recreio, as meninas se juntaram com França, que já esperava por mim desde que o recreio começara. Da sala dos professores de Ciências, passamos para o Laboratório. Lá, ficaríamos mais à vontade.

Anunciei o objetivo e a metodologia do encontro. Como haveria dois momentos, pedi-lhes que escolhessem um para começarmos. Começamos pela observação das fotografias. Eram 53, mas examinamos pouco mais de 30. O tempo que gastamos para conversar sobre as imagens se estendeu mais do que previra. A forma que escolhi foi mostrar as fotografias em grupos, de acordo com os acontecimentos registrados. Eram cenas: do primeiro planejamento; do desenho que representava o Universo, ou parte dele; das aulas-passeio ao Planetário do Pará, ao Bosque Rodrigues Alves e ao Museu Emílio Goeldi; da reunião com os pais, mães, responsáveis, alunos e alunas da Turma; da sessão do filme “Tainá”; da montagem dos murais sobre Universo-Ambiente e sobre Ambiente-Saúde; dos trabalhos com os livros sobre o Universo e sobre o Ambiente; da elaboração e aplicação dos testes discentes; da confraternização final e, por fim, dos estudos de recuperação.

As perguntas giravam em torno dos momentos fotografados. “Onde estávamos?”, “o que estava acontecendo?”, “o que fazíamos?”, “o que cada um fez?”, “como a turma se comportava naqueles instantes?” e “para você, a atividade valeu a pena, atingiu o objetivo, foi agradável, etc.?” foram algumas das questões respondidas. Em todas esteve presente o imprescindível “por quê?”. A questão responsável pelas justificativas e explicações e que é a chave para quem quer compreender processos.

Não houve uma ordem para Luah, Adriany e França falarem. As falas eram espontâneas. Algumas vezes, para obter mais de uma resposta, mais de uma visão para os fatos examinados, eu dirigia a entrevista de modo a envolver quem estava em silêncio. Essas falas acresciam detalhes, percepções diferentes e brilhos peculiares, de acordo com os sentimentos que a experiência propiciava a cada aluno e aluna.

Em relação à segunda parte da entrevista coletiva, feita com as pastas contendo as atividades de ensino-avaliação, as perguntas giravam em torno dos tipos de atividades que encontraram na pasta, bem como sobre a minha forma de correção, os comentários que fazia em cada uma, sempre de forma escrita, e a forma como eu apresentava sinteticamente o desempenho discente, mediante conceito descritivo ou, raramente, com numerais. Explorei ainda o que sentiram, lembraram, pensaram enquanto examinavam as pastas.

Na tarde do dia 14, foi a vez de Francisco, Pâmela e Luana e, na do dia 19, de Breno Pereira e Jamylle. A principal diferença entre as duas últimas entrevistas coletivas e a primeira foi a exposição que fiz no quadro-branco do Laboratório das fotografias escolhidas. Assim, evitei o que aconteceu com Luah, Adriany e França, que não falaram sobre todas as fotos que levei para o encontro. Mas de apenas parte, no que foi possível no tempo que dispúnhamos. Na ocasião, precisei optar em passar em exame apenas 3/5 delas. Desse modo é que consegui manter a reserva da segunda metade do tempo para a conversa sobre as pastas.

Isso não precisou se repetir aquando das entrevistas com Francisco, Pâmela e Luana e, mais tardes, com Breno Pereira e Jamylle. Esgotados os depoimentos suscitados pela lembrança carregada em cada imagem, passávamos a conversar *com* os conteúdos das pastas de cada estudante. Quando faltavam 10 min para o encerramento das aulas da tarde, despedíamos-nos. Recebia as tais pastas, agradecia a colaboração, fechava o local de trabalho, arrumava o meu material e voltava para casa. Feliz por ter, cada vez mais perto do fim, o desfecho da parte de campo da minha pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE AGOSTO DE 2002)

13.3.6 Os preparativos para as entrevista coletivas

Na primeira semana de agosto, conversei de forma informal os alunos e as alunas que já entrevistara individualmente. O assunto versava sobre o conteúdo das nossas próximas ações, no caso, as entrevistas coletivas. Fui à classe na sexta-feira, dia 9 de agosto, para explicar o que já fizera e o que faltava fazer em minha pesquisa. Esperava, com isso, consubstanciar a motivação para que os meus e as minhas informantes voltassem a colaborar comigo. Na ocasião, pedi licença ao professor Mauro Farias, de Estudos Regionais, a cessão de nove alunos e alunas da turma 601 (ex-507) na tarde daquele dia. Já havia combinado essa ação com ele no dia anterior, quando lhe falei o quê, por quê e com quem queria conversar. Expliquei-lhe que o encontro seria breve, não devendo ultrapassar quinze minutos. O que aconteceu de verdade.

Foi na sala dos professores de Ciências que reuni com Luah, Adrianly, Pâmela, Luana, França, Francisco, Breno Pereira e Breno Caio. Faltou Jamylle, mas, com ela, conversei depois, quando aceitou o meu convite. Fiz uma síntese do que havíamos feito. Agradei a colaboração na primeira fase das entrevistas e indaguei se gostariam de continuar. Exceto um, Breno Caio, por motivo que não quis expor a sua razão, os demais aceitaram o convite.

Independentemente da resposta positiva ou negativa, entreguei-lhes as pastas com as atividades de ensino-avaliação. Deveriam me devolvê-la no dia da entrevista. Somente para Breno Caio recomendei que me trouxesse um outro dia. Após examinar o conteúdo do que produzira em Ciências, tinha esperança que mudasse de idéia. O que não aconteceu. Devolveu-me, sem nenhum constrangimento à vista, a pasta no dia da primeira entrevista, dia 12 de agosto. Nem nesse dia, a sós, quis me contar o motivo da sua recusa. Respeitei-lhe a decisão e não mais insisti. Gostei da atitude, decidida e discreta, do menino.

Em cada pasta, havia uma folha com tarefa para fazer em casa. Pedia que observassem: (1) os tipos de atividades existentes na pasta; (2) a forma de correção que utilizei; (3) os comentários escritos que fiz; (4) o modo como configurei o desempenho discente. Havia também uma folha de papel almaço para que redigissem um texto sobre o que sentiram, lembraram, pensaram ao examinar a pasta. O texto deveria ser entregue no dia da entrevista. Solicitava que não poupassem linhas, já que a visão crítica de cada um era muito importante para o meu trabalho.

Terminamos o encontro com estes acertos: no dia 12, entrevistaria Luah, Adrianly e França; dia 14, seria a vez de Francisco, Pâmela e Luana e, por fim, no dia 19, Breno Pereira e Jamylle, caso a menina concordasse com a data (o que aconteceu). A ordem e o agrupamento

foram sugestão deles e delas. Eu apenas lhes apresentei os dias disponíveis. Expliquei por que naqueles dias e naqueles horários. Não gostaram muito, não. Eram dias das aulas de Educação Física e de Ciências, matérias – e professoras – que, segundos eles e elas, mais apreciavam (nessa ordem).

Da minha parte, assim precisou ser, porque, dentre os professores e professoras da turma 601, é com Aline Ribeiro, professora de Educação Física, e com Nazaré Resende, de Ciências, que tenho maior aproximação pessoal. Também ajudavam os horários das aulas dessas duas professoras: eram aulas duplas, após o recreio, na segunda e na quarta-feira, respectivamente.

13.3.7 Impressões sobre as entrevistas coletivas

Em boa parte, conseguimos corrigir os rumos das recordações. Não tudo, porque isso demandaria um tempo de entrevista muito maior e, outra vez, individualmente. Como não era objetivo meu, da pesquisa, esgotar as memórias discentes, mas tão somente conhecer as suas principais representações sobre as práticas de planejamento, ensino, avaliação e sobre as relações professor-alunado e alunado-alunado, o que obtive foi satisfatório. Claro que queria mais. Porém, era preciso respeitar – e aceitar como dado objetivo da realidade – as limitações do tempo que tinha, da qualidade e da extensão do que foi recordado (já um tanto contaminado pelo tempo que passou; descobri que, para aqueles meninos e meninas, seis ou três meses imediatamente atrás já pertencem a um passado distante!), bem como respeitar as minhas próprias limitações como entrevistador, em pleno processo de formação (quisera bem dizer de “aprimoramento”, mas ainda estou bem longe ainda disso).

Por essas razões, ficou um gosto de coisa incompleta ao término de cada entrevista coletiva, que procurava corrigir na seguinte. Foi positiva a idéia de fazer em grupo esta segunda parte. Faltou apenas mais interferência da parte discente. Respeitaram demais a vez do outro ou da outra falar. Consegui algumas vezes que fizessem interferência em relação ao que ouviam. Ainda que, no início, tenha-lhes dito que o que pretendia era mais uma conversa do que a recolha de depoimentos pontuais, pessoais, o que gravei mais parece com esses últimos.

Quanto à tarefa escrita, recebi sete das oito que eram esperadas. Apenas Adrianly não fez o texto. Como não era obrigatório, (...) mas antes uma preparação para a entrevista coletiva, ela preferiu falar-me a escrever. E assim foi, embora tenha falado pouco, já que, pouco antes, tivera uma briga de adolescente com Juliana, sua grande amiga. Mas, nada que preocupasse, a não ser naquele momento. Ela estava sentida. E até chorou. Somente começamos o trabalho depois que voltou do toalete, onde com o apoio de Luah, lavou o rosto (e a alma), melhorando a aparência (e o estado de espírito). Não foi a primeira vez que se desentenderam Adrianly e Juliana, e nem a última. No dia seguinte, procurei saber, já haviam feito as pazes. Tudo estava bem novamente. (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE AGOSTO DE 2002)

13.4 As técnicas auxiliares da pesquisa

Antes de apresentar as técnicas auxiliares, no caso, as pastas com as atividades discentes, o caderno-volante, as fotografias e um questionário aplicado apenas parcialmente aos alunos, quero contar sobre as entrevistas que não aconteceram. Afinal, todo projeto é uma carta de intenção; está aberto às possibilidades em potencial, como também ao abandono do que, embora previsto, deixa de ser necessário, porque perdeu a relevância, em vista das informações obtidas. É o que os manuais de pesquisa chamam de saturação dos dados.

Isso ocorreu com as entrevistas que planejava para um reduzido número de mães, pais ou responsáveis pelos alunos e alunas da Turma de 507. Até maio de 2002, já contatara com as mães de Luana, Isabelle, Nara e Breno Pereira e com o pai de Edson. Após “trocamos figurinhas” sobre a intervenção e o desempenho discente, convidei-os para um depoimento sobre o estudo realizado na classe de seu filho ou sua filha, na disciplina Ciências, em 2001. Nossas conversas girariam em torno das percepções e preocupações acerca das práticas pedagógicas que animaram a Turma.

À lista, deveria acrescentar dois ou três nomes, se não tivesse alterado os planos. Definir o “critério” de escolha dos sujeitos e compor as questões para a entrevista foram problemas que não cheguei a equacionar. As pessoas foram contatadas em encontros nas dependências da Escola, da Universidade e até na academia que frequento. O fortuito se viu, assim, com chances de ser convertido em critério à definição de quem entrevistaria. Outro critério para a lista seria contatar a família de quem participara dos estudos de recuperação. Com todos, aprofundaria os aspectos relativos à avaliação reflexiva. Nada disso aconteceu. Saturado de dados das entrevistas com o professorado e com o alunado (21 após a intervenção e cinco após a pré-intervenção), mais nove centenas de páginas do diário de campo (apenas para citar os protocolos mais representativos), após leitura desse material, optei por não realizar novas entrevistas. Discuti a decisão com a Ana Iório, minha orientadora. Também com outras pessoas, amigas, do meio acadêmico – Sílvia Chaves, Dorivaldo e Rosimeire. Foram unânimes no apoio à minha decisão.

Por que fiz questão de relatar o caso das entrevistas não realizadas? Porque, embora os manuais digam que os projetos de pesquisa são intenções e não determinações, nunca li um capítulo de metodologia de dissertação ou tese que tornasse público o que o investigador: não acertou fazer; não fez bem feito como idealizara; ainda, previu fazer, e não fez. Como aconteceu no caso contado. Comigo. Que esse *conjunto vazio*, a partir de agora, seja considerado *unitário*!

13.4.1 As pastas com as atividades de ensino-avaliação

Tomei a iniciativa de organizar – e manter organizada o ano inteiro – uma pasta, tipo classificador, para guardar todas as atividades discentes de ensino-avaliação realizadas de forma individual. Cada discente tinha uma. As informações das pastas foram utilizadas nos Capítulos 4, 5 e 6, especialmente. Por isso, o objetivo desse recurso técnico foi de ordem prática mesmo. Eu *necessitava* ter visível, em mãos, para consulta fácil, as atividades discentes que foram expressões das práticas de planejamento, ensino e avaliação, alteradas durante a intervenção.

Em uma pasta típica, completa, os seguintes documentos – também protocolos de pesquisa – podem ser encontrados: o desenho inspirado no conceito de entrada sobre Universo, logo no primeiro encontro do ano; o desenho produzido durante a aplicação da técnica “o meu boneco”, que serviu à apresentação de cada aluno e aluna da classe; uma breve pesquisa bibliográfica sobre a cidade de Hiroxima; a avaliação informal sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará; a auto-avaliação também relativa à aula-passeio ao Planetário; um teste de memória relativo às informações, pessoas e acontecimentos da aula-passeio ao Planetário; uma pesquisa de opinião sobre o papel de avaliador que o aluno desempenhou após a primeira aula-passeio do ano; conjunto de atividades sobre Universo respondidas em classe, mediante consulta em duas dezenas de obras; o planejamento da unidade “Ambiente”; a avaliação discente para a atividade de culminância da unidade “Universo”; o relatório da excursão interna por áreas específicas do NPI; os exercícios sobre dois livros paradidáticos sobre Ambiente; o relatório da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves; a avaliação da atividade coletiva de leitura; a atividade-síntese sobre o livro paradidático (que foi lido durante a atividade coletiva); o relatório da aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi; um teste de Ciências elaborado por mim e, por último, um teste, sobre um dos livros paradidáticos sobre Ambiente, elaborado, aplicado e corrigido pelo próprio alunado.

Em média, cada pasta encerra cerca de 50 páginas de atividades diversas, como mostrado no parágrafo anterior. Multiplicando-se 50 pelo de alunos e aluna, chega-se ao total de 1500 páginas. O que, ao lado do diário de campo, constitui outro superprotocolo produzido durante a pesquisa. Se em número de páginas o superprotocolo constituído pelo conjunto das pastas com as atividades discentes ganha do diário de campo, para ele perde na variedade de informações, já que o conteúdo das pastas é *uma parte* do conteúdo do diário.

13.4.2 O caderno-volante

O caderno-volante foi um recurso que utilizei para ter acesso às impressões discentes sobre os encontros pedagógicos semanais, no instante seguinte à sua realização. Dele, o objetivo pode ser expresso do seguinte modo: conhecer como os alunos e as alunas percebiam a experiência a cada encontro. O caderno-volante era um artefato comum, do tipo brochura, capa dura, 96 páginas, com 23 pautas cada. Nele, foram registrados 18 depoimentos, escritos por 16 alunos e alunas (53% da turma) em 26 páginas do caderno. Os depoimentos estão assinados, nesta ordem, por: Débora; Havana; Keila; Luana; Francisco; Jamylle; João Victor; José Carlos; Nara; Isabelle; Adrianly; Breno Caio; Havana, outra vez; Thomas; Keila, novamente; França; Tamara e Luana.

Ao final de cada encontro, eu escolhia um aluno ou aluna para que fizessem o registro, em casa, e com o compromisso de trazê-lo na semana seguinte. Ninguém era obrigado a aceitar. Era um convite. Quem aceitava a tarefa era orientado para uma anotação satisfatória (breve descrição do encontro; o que o professor e o alunado fizeram; o que a pessoa assinante fez, gostou e não gostou, além de uma avaliação do encontro). Nenhum registro atendeu as minhas expectativas plenamente. Acredito que, pela novidade da atividade, pelo inusitado de expor o próprio pensamento ao professor sobre o trabalho dele e o seu, talvez pela qualidade da orientação que, em vez de oral, poderia ser dada de forma escrita, os registros privilegiavam um ou outro aspecto mencionado. Às vezes três ou quatro, mas nunca todos. Como instrumento para a informação, a riqueza do caderno-volante não está, portanto, nas produções individuais, e sim no conjunto da obra. É como um mosaico de impressões em que se misturam elogios, críticas e autocensura.

Raras vezes alguém recusava o meu convite. Quando não aceitava, pedia que fosse “mais tarde”, depois da vez de “Fulano” e “Beltrano”. Em algumas oportunidades, houve até “lista de espera”. Quando o aluno ou aluna recusava mesmo, investiguei isso, era por timidez. Não sabia “o que dizer” naquele caderno, como me declaravam. Por outro lado, quem aceitava o desafio, raras vezes esquecia de devolvê-lo a mim no encontro seguinte (ainda que eu tivesse que perguntar por ele a quem o levava, já que estava na pasta ainda).

Se o número de depoimentos no caderno-volante não é igual ao número de encontros regulares, pois são 18 depoimentos contra 36 encontros, inclusive os 5 referentes aos estudos de recuperação final, a culpa cabe a mim, unicamente. Não fui um bom administrador dele. Tanto esquecia de passá-lo adiante, como de pedir sua devolução. A intervenção foi tão, mas, *tão absorvente*, quanto trabalhosa! Havia tanto o que fazer, tantos desejos e dúvidas discentes

a atender, a fim de propiciar vazão às práticas pedagógicas humanizadas, que a circulação do caderno acabava em estacionamento. Porém, se nele não primei pela quantidade, a qualidade foi contemplada em boa parte e, assim, serviu ao propósito geral.

Termino esta subseção com um depoimento discente, reproduzido na íntegra – e nas cores originais. É de Débora e discorre sobre uma atividade que, iniciada naquele, foi concluída um mês mais tarde.

Eu gostei da aula de Ciências do dia 29/01/02, porque nós tivemos a chance de nos expressar, mostrar o tipo de deveres que nós queremos estudar, fazer. É interessante também corrigirmos as tarefas de nossos colegas, pena que não deu tempo (nem de corrigir, nem de fazer).

Bye, bye.

Obs.: Adorei seu poema. Veja o meu...

O TEMPO PASSA

OS AMIGOS PERMANECEM,

A SAUDADE VEM,

COM UMA CARTA OU TELEFONEMA, ELA DESAPARECE

DÉBORA S.

13.4.3 As fotografias

Eis uma técnica que sistematizei durante a fase de intervenção. Durante a pré-intervenção, porque sempre gostei de andar com máquina fotográfica a tiracolo, fiz alguns *cliks* das atividades da Turma 507, movido mais pelo velho *hobby* do que por uma intenção. A intenção surgiu após a fase de observação, porém a inspiração teve uma matriz.

Foi da seção “Fotografia e trabalho de campo”, do terceiro capítulo da obra de Robert Bodgan e Sari Biklen (1994), estudada no primeiro ano do doutorado, que tirei a idéia de registrar em imagens o que era típico e natural do contexto que investigava. Idéia que se transformou em objetivo para a aplicação da fotografia como recurso técnico da pesquisa.

As fotografias são um documento excelente em trabalhos que a intervenção desempenha papel crucial. Revelam aspectos que as palavras não conseguem explicar, descrever, justificar, a não seu com ligeiras aproximações. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

Como observador, por meio dos meus escritos, eu podia propiciar o sentido de toda a textura das relações pedagógicas entre docentes e discentes, bem como ações diversas desses sujeitos que não poderiam ser veiculadas fotograficamente. Mas, se tentasse “escrever” a

fotografia, precisaria de muitas frases, parágrafos, páginas, sem contar o risco de conseguir resultados pouco (ou nada) satisfatórios. Porque...

As fotografias falam do silêncio que entremeia as palavras que se perdem no vácuo da incapacidade humana de registrar cada minuto dos fatos. Falam dos brilhos no olhar de muitos quando, no instante que aparecem-e-desaparecem, somente conseguimos ver um, talvez, dois. Falam dos gestos e jeitos de mãos, rostos e corpos que, ao serem congelados no negativo do filme, hão de comunicar por muito tempo, bem mais e melhor que algumas dezenas de páginas, parte da dinâmica existente naquele espaço, naquele intervalo de tempo, com aquelas personagens. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

Entretanto, com a fotografia no lugar das palavras, era possível isolar e congelar ações, relações e comportamentos que não poderiam ser recriados verbalmente. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando da confecção do primeiro mural pela classe, no dia 8 de janeiro...

Fotografei a movimentação discente. Durante a movimentação, tratei de administrar a zoeira e as ações, bem como os conflitos pela “posse” de um ou outro recorte e pela prevalência de idéias competidoras sobre o melhor lugar para tal e tal reportagem ou figura. Fotografei o produto da movimentação discente. Por certo que ver a imagem congelada do trabalho produzido não dirá que “aquilo” mereça a denominação de “mural”. O que discordo. Os registros dizem mais da classe do que da assimilação dos conteúdos, sobre ambiente, e dos textos afixados na parede.

Tudo bem que a estética da “coisa” impressione não pela beleza, mas pela caótica exposição de recortes, que “diz” ao observador quanto à coordenação motora fina da classe precisa ser mais e melhor exercitada. Tudo bem que o mural mais pareça um amontoado mal-ajambrado de reportagens, gravuras e gráficos, que mais enfeia e suja a sala de paredes nuas e sujas também. Foi o que a turma – num esforço coletivo, único, e ordeiro até – pôde fazer conseguiu produzir com um mínimo de assistência. Era um dos objetivos da atividade: conhecer a forma de produzir da Turma 507 como um todo. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE JANEIRO DE 2002)

Aqueles instantâneos me permitiram pensar sobre o percurso, mirando o segundo mural. Fiz 26 fotografias durante a fase de pré-intervenção; durante a intervenção, 105 – cômputo que vale apenas para as imagens relativas às atividades e ao alunado da Turma 507. Há mais 38, relacionadas a outros momentos. Por exemplo, aquelas que fazem parte da minha atuação como pesquisador das práticas *da escola* – as fotos que tirei no dia da eleição para a direção do NPI – e como estagiário de Prática de Docência – as fotos que registram certas atividades das turmas de Pedagogia e Licenciatura em Biologia, da professora Sílvia Chaves – que me aceitara como pós-graduando de Estágio de Docência II, do currículo do doutorado.

Gostei dos resultados. Os momentos fotografados foram variados: atividades discentes em sala de aula; aulas-passeio; alunos e alunas em tempos livres, dentre outros. Não são fotos artísticas, mas há registros ímpares. Vários estão na tese. Como a cena de solidariedade entre Joelma e João Victor, que foi algo “perseguido” como *efeito construído* do trabalho

colaborativo, em regime de avaliação reflexiva. E que aconteceu no segundo encontro da atividade de leitura realizada entre 10 e 24 de abril de 2001, como relato no Capítulo 6.

No início, tentei usar o momento de maior concentração para fotografar. Boa parte das vezes, conseguia. Outras, havia sempre alguém atento à minha movimentação, que não se deixava pegar distraído. Bastava um, assim que posicionava a câmera, para chamar a atenção de outro e, juntos, fizessem caras e bocas que alteravam o conteúdo da imagem. Depois de ler o que uma aluna escreveu no caderno-volante e ouvir o pai dela, também professor do NPI, sobre o caso das fotografias, decidi investir noutra estratégia: em vez da distração, o fingimento. Após conversar com a turma sobre a minha pesquisa (outra vez, o assunto que foi tema de várias conversas ao longo do ano) e por que precisava das fotografias sem expressões de risos, brincadeiras e gestos inconvenientes (como “adeusinho”, “paz e amor”, “chifres”), combinamos estas normas: eu os avisaria do momento do registro; eles regulariam as ações de quem “perturbasse” a cena e fingiriam que eu não estava ali. *Funcionou!*

Quanto ao escrito da aluna que redundou na redefinição das fotografias, reproduzi-o na subseção “8.4 O conceito ampliado de aprendizagem”, no Capítulo 3, por exprimir um estado de crítica apropriado àquela discussão. As primeiras fotografias “fingidas” datam de 1º de abril de 2001. No início, eram fingidas sim. Com o tempo, porque assimilaram a minha mensagem ou se acostumaram com a câmera, os registros passaram a ser mais naturais. A Figura 10 mostra “momentos fingidos” e “retratos para a posteridade”, em que alguém se mostra ao fotógrafo. Nem eu escapei à sanha das brincadeiras, como se vê na fotografia central. Ela data de 20 de junho de 2002, quando entrevistei França, meses após a intervenção.

Figura 10 – Momentos fingidos e retratos para a posteridade.



Não senti a necessidade de policiar aquela meninada. Se insistisse no rigor das normas, o trabalho correria o risco de perder o clima de alegria, companheirismo, espontaneidade e

abertura em que baseara a minha ação docente no âmbito da pesquisa. Nunca precisei fingir isso; ali, *eu* era eu mesmo. Ademais, a regulação era parte das responsabilidades da turma naquelas das práticas de rotas alteradas. O resultado foi satisfatório. É possível recontar grande parte da intervenção pelo álbum de fotografias que organizei. Quisera poder contá-la inteira só com os instantâneos. Mas, isso é impossível. Porque, não poucas vezes, envolvido com o trabalho pedagógico, eu simplesmente esquecia que havia uma câmera preparada para acionar, com o *flash* ligado, no interior de minha pasta. Mais de uma vez a cena, como a que relato em seguida, vi se repetir como um filme que já vira, e sempre dizia que não iria acontecer novamente. E acontecia! Toda vez que precisava ser mais professor do que pesquisador, as fotografias não feitas. Como da vez em que coordenava as atividades de avaliação da aula-passeio ao Planetário do Pará...

Estava tão inquieto, refletindo durante àquela ação, imaginando vários “como seria se...” (se pedisse a eles que fizessem a auto-avaliação e a avaliação discente da aula-passeio em casa; se tivesse lido para eles cada uma daquelas atividades avaliativas; se permitisse que fizessem parte dela em grupos etc.), que até esqueci de fotografá-los em ação e, assim, registrar a gênese da avaliação reflexiva, definida essencialmente como auto-avaliação e avaliação que dá vez e voz ao estudante, em um reduto que é quase exclusivo da categoria docente. (DIÁRIO DE CAMPO. 3 DE ABRIL DE 2001)

13.4.4 E um questionário... parcialmente aplicado

Termino a descrição das técnicas que utilizei com o relato de uma que, como a fotografia, sistematizei durante a fase de intervenção. Porém, ao contrário dessa, o questionário que apliquei somente para 20% da turma foi aquela mais prejudicada pelo fato de *precisar* conciliar as atividades de ensino com as atividades de pesquisa. O duplo papel de professor e pesquisador, sobretudo por causa da minha pouca experiência para lidar com um quadro tão complexo como foi o que desenhei para a minha pesquisa, cobrou aqui o seu preço.

Mesmo com a inexperiência que autodenunciei, creio que seria bem sucedido na aplicação do questionário, caso tivesse mais malícia ou, pelo menos, um bolsista de iniciação científica. Descarto a hipótese da preponderância do papel de pesquisador sobre o de professor. Por um lado, se um estivesse em sintonia com os estatutos da pesquisa, por outro, entraria em desacordo com a proposta em execução. Ora, em última análise, isso significaria um rompimento com parte daquele estatuto. A técnica se perdeu no *timing* do exercício daquele duplo papel. Mas o prejuízo foi compensado, especialmente pelo aprendizado e

desenvolvimento metodológico que produziu em mim (que registro o fato para outros aprendizados). Esta reflexão é prova de ambos.

E o que era mesmo o questionário? Como e quando eu o idealizei? Onde é que o trabalho desandou? Essas e outras perguntas, trato de responder agora.

No plano do encontro de 5 de fevereiro de 2002, o quarto momento se apresentava como uma atividade da (minha) pesquisa para França, Breno Caio, José Carlos, João Victor, Thiago, Paulo Henrique e Joelma, que não participaram da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves, no sábado anterior, dia 2. Era o questionário. A tarefa? Responder 10 questões sobre o processo avaliativo na 5ª série (Anexo 10). Queria captar reflexos da avaliação reflexiva ou das práticas por nós realizadas em Ciências nos escritos discentes. Esse era o principal objetivo da técnica em discussão. Como naquele dia, as ações docentes e discentes giraram em torno do que acontecera na aula-passeio, por meio do questionário, pensava em ocupá-los de uma forma útil enquanto orientava o restante da turma na atividade planejada para o dia.

O laboratório de Ciências 1 foi o local desses trabalhos. Havia arrumando o espaço para dois grupos: o grupo das sete pessoas que não foram ao Bosque que, sob a minha supervisão, responderia ao questionário e o grupo dos vinte e dois que participaram do encontro naquele recanto da floresta amazônica em pleno coração de Belém. Cada pessoa do primeiro grupo, exceto Thiago que chegou bastante atrasado, recebeu as duas folhas com as questões. Primeiro leram as perguntas silenciosamente.

Em seguida, fiz a leitura comentada do instrumento de pesquisa, com o fito de dirimir dúvidas. Feito isso, dirigi minha atenção ao outro grupo. Deixei o sexteto trabalhando. Mas, atendia-o sempre que era chamado. Não foi difícil o preenchimento. Ainda no segundo tempo de aula, eu já recebia os instrumentos preenchidos, com a economia de palavras peculiar a quem raramente é chamado à posição de crítico.

Para os alunos e alunas que foram ao Bosque, no segundo momento do plano elaborado para o encontro do dia 26 de fevereiro de 2002, previ que aplicaria o questionário de pesquisa a quem concluísse a tarefa do dia – a finalização do teste que os discentes estavam elaborando. Isso não aconteceu. O trabalho de conclusão dos testes foi maior, e mais demorado, para mim sobretudo, do que “planejara”. Ele não foi encerrado naquele encontro.

Como a atividade de elaboração do teste envolvia a leitura inteira de livros paradidáticos, mais complexa ainda se tornou a interação docente-discente, a ponto de obrigar-me a relegar para segundo plano o questionário. E fui adiando, fui adiando a sua aplicação. Porque antevira o seu preenchimento para *durante* a intervenção, aproximou-se o fim, e ele perdeu o sentido.

Naquela oportunidade, também, o alunado já estava demais “contaminado” pelos testes de verificação final das outras disciplinas. Estava com a cabeça metida noutras preocupações: os trabalhos de culminância, dentre os quais os principais eram as provas que estavam acontecendo. E eu perdi o tempo do mar de tranquilidade que precisava para aplicar o instrumento. Fora pensado para algo que estava em movimento, logo após ter ultrapassado o meio do caminho.

Para próximo do fim ou depois do fim, eu tinha as entrevistas. Os questionários não mais eram necessários, a não ser para inspirar as questões das entrevistas com a categoria discente. Assim foi. As entrevistas aconteceram como descrito. Se bem que tempos além do que planejava. Mas, aconteceram, atendendo os objetivos propostos. Os questionários, ou melhor, a aplicação parcial deles teve um papel importante na composição do roteiro das entrevistas individuais que realizei posteriormente, portanto, também, para o sucesso delas.

14 AS TRILHAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Em trabalhos como o que desenvolvi, o texto da análise inevitavelmente terá mais de um matiz. Todos mesclados pela compreensão do pesquisador, elaborada com base nos dados que inventou e pelo cotejamento desses com os referenciais teóricos e resultados de outras pesquisas. Neste relatório, imprimi mais forte aos dados inventados, à análise dos dados e aos resultados da pesquisa, em face dos protocolos do estudo, dois matizes: o narrativo e o explicativo. Porque o saber *novo* que trago como contribuição ao edifício do conhecimento tem como “produto” o *processo* de ressignificação das práticas pedagógicas, em vez de algo discriminável mediante tabela, gráfico, descrição ou outro meio analítico-sintético, transversal ou longitudinal. Mas, saliento, na recomposição dos dados e composição dos significados, não ficaram fora do texto os elementos descritivos. Foram utilizados para enriquecimento do material narrativo-explicativo, para atender a necessidade imperiosa de contextualização da alteridade própria da Práxis Unitária.

Nas próximas subseções, apresento como operei a análise dos protocolos da pesquisa. E *análise* no sentido de desmonte, bem como no de compreensão dos dados. Tivesse continuado a escrever o diário de campo por essa fase, certamente, o detalhamento seria bem mais *inteiro*, e a minha pretensiosa objetividade seria uma piada. O que significaria mais páginas para desmontar, remontar e compreender. Porque durante a dupla análise, houve hiatos, vácuos e reticências angustiantes mais do que narrações e descrições tranquilas; também porque foi uma fase *dolorida*, durante a qual momentos se sucederam em que a minha produção

acadêmica ia de 0 a -1, abstenho-me de enumerar detalhes das histórias cujas cores e movimentos não saberia traduzir com a *riqueza* (leia-se: dureza, e tristeza!) que aconteceram... *contra* mim.

14.1 No meio do caminho havia uma tese, havia...

Curioso que o tempo dessas histórias tem como marco inicial os idos de maio de 2002, tendo-se completado em fevereiro de 2003. Estendeu-se da preparação para as entrevistas relativas à fase da intervenção ao encontro com Ana Iório, minha orientadora, em Fortaleza, quando parti decidido à escrita da tese. Tempo exato de nove meses. Um parto! Porém, minha “gravidez” não foi do tipo tranqüila; foi aquela *de risco* mesmo. Houve sangramento (na alma), depressão pré-parto (existe?), crise de albumina (academista). Só o *infante* não precisou nascer a fórceps nem à moda de César, o Imperador. O nascimento foi natural mesmo, embora demorado. Nem conto do prazer me propiciou! A tese inteira é “obra” dele. Como foram variados os avanços e os recuos que experimentei!

Penso que o número de recuos foi maior do que o número dos avanços. De qualquer forma, o que está relatado nesta e nas seções seguintes são os avanços; os recuos serviram para o meu aprendizado, não duvido. Todavia, espero nunca mais cometer os mesmos “erros”.

Talvez o que disse seja exagero. Para ser compreendido, digo que o que aconteceu comigo, foi, nada mais, nada menos, o que acontece com todo pós-graduando: aprender a difícil arte de elaborar um trabalho original. Para ser mais difícil, basta ser uma obra pioneira. E, a primeira vez, a gente jamais esquece! Reconheço que penei mais porque, no mestrado, não tive angústias na elaboração do relatório da pesquisa. Pouco sofri além do esforço físico e da *alegria cultural*¹⁵ da produção que, convenhamos, também cansa. Mas, dizer que tive problemas, que foi complicado escrever a dissertação, não foi! No doutorado, a história foi outra. A experiência comum aos mestrados, que não vivi, cobrou o seu preço. Senti *tudo* o que Ester de Freitas (2001) descreve em “Viva a tese! Um guia de sobrevivência”, em relação a desconfortos orgânicos e psicossociais; só o casamento permaneceu inabalável. Minha orientadora que o diga! Na *batcaverna* da minha solidão, recorri à poesia como unguento aos afligentes males do espírito. E quando se avizinhava o fim da intervenção pedagógica, quando

¹⁵ Para Georges Snyders (1996), alegria cultural é aquela que objetiva a apropriação das grandes conquistas humanas. Emerge do encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor às realizações científicas e técnicas. A alegria cultural é a alegria propriamente escolar. Deriva do estudo, da pesquisa, do conhecimento, do relacionamento com professores e colegas e também da confiança que o estudante adquire em sua jornada intelectual.

já iniciara a análise, prenúncio de tempos mais cinzentos, assim escrevi em meu diário de campo, no dia 8 de janeiro de 2002:

Neste momento, *tão meu*, de formação docente, de aprendizado profundo em que o curso de doutorado me faz e refaz (durante o mestrado, acreditava que eu era quem fazia a Pós), sei que vivo aqueles nos quais devo concentrar o melhor das minhas forças, o máximo da minha dedicação. Por isso, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, hoje poeta baixinho, somente para eu ouvir, assim:

No meio do caminho há uma tese
há uma tese no meio do caminho
há uma tese
no meio do caminho há uma tese.

Nunca me esqueço dessa obrigação
na vida de meus neurônios tão fatigados.
Nunca me esqueço que no meio do caminho
há uma tese
há uma tese no meio do caminho
no meio do caminho há uma tese.

14.2 E para tese, precisava haver trilhas...

Defino *trilha analítica* como o construto da práxis para a qual convergem os recortes dos protocolos redigidos durante a pesquisa de campo. Chamo de protocolo qualquer documento escrito gerado durante a pesquisa, como também todo documento obtido em campo ou organizado para ulterior análise. Como exemplo, cito o diário de campo, as entrevistas, os depoimentos, os regimentos, as reportagens, etc. Quanto aos recortes que convergem para uma mesma trilha, cada conjunto há de compor textos de diferentes matizes – o descritivo, o narrativo, o explicativo, o elucidativo, o demonstrativo, o ilustrativo, o normativo...

As trilhas analíticas diferem das categorias gerais, como definidas por Cecília Minayo (1996), porque não têm origem na teorização em que se apóia a pesquisa. A palavra *categoria* se refere, em geral, a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionem entre si. As categorias são empregadas para estabelecer classificações, o que significa agrupar idéias, elementos ou expressões em torno de um conceito. Quando, em níveis mais gerais e abstratos, estabelecidos antes da pesquisa, os conceitos que classificarão os dados constituem as *categorias gerais*. Esse tipo requer uma fundamentação teórica mais sólida da parte do pesquisador ou da pesquisadora. Na fase de

análise dos dados, elaboraram-se outras categorias, chamadas de *categorias específicas*. Formuladas após a pesquisa, essas têm por finalidade atender as especificidades que o refinamento da classificação dos dados requer. É quando, então, se segue o momento de articular os dados com as categorias gerais, definidas na fase anterior ao trabalho de campo. Outra vez, ganha destaque a teorização, já que o articular das categorias configuradas com base nos dados com as categorias gerais requer sucessivos aprofundamentos sobre as relações entre a base teórica do pesquisador e os resultados por ele investigados (MINAYO, *passim*).

As minhas trilhas de análise não têm como ponto de partida a fundamentação teórica da investigação, ainda que essa tenha servido para definir o substrato – no caso, a lógica pedagógica desfragmentada – e o analisador que o produziu – o conceito de avaliação reflexiva – que foi a fonte das trilhas com que espero analisar os dados construídos. Por isso, não as reconheço como *categorias*. Bem que elas poderiam ser chamadas de *categorias temáticas* ou *temas*. Assim serviriam à análise que pretendo fazer, mas certa e imprecisa inquietação me alerta que as *trilhas* divergem de *categorias temáticas* ou *temas* que orientariam a análise. Isso porque as trilhas não podem definidas de forma ampla, geral, como seria pertinente.

A distinção que faço entre *trilha analítica* e *categoria* ou *tema* é que a primeira tem alto grau de comprometimento com a produção de dados. Portanto, é dotada uma especificidade que mais tem de concreta do que abstrata. Cada trilha se atém a um aspecto da realidade estudada. E é desse ponto que emerge a diferença principal entre trilha e categoria: ela diz de uma realidade inexistente antes da investigação, enquanto que a categoria (em sua modalidade *geral*) tem como fonte a teoria. Assim, a trilha como dispositivo analítico da realidade estudada é uma invenção, tal como a realidade que instrumentalizará o pesquisador ou a pesquisadora para empreendê-la. É um construto da práxis como assinalei anteriormente.

A opção pelo termo “trilha” é porque, como obra de quem procura e encontra e faz e amplia caminhos (do pensamento-ação), ele sugere a possibilidade de um horizonte para além das margens que delimitam o percurso a seguir. Isso de modo algum significa considerar uma trilha primária como o construto mais importante da análise, em torno do qual se subordinariam os demais construtos que, no curso da intervenção, foram parte e suporte do “principal”. Entendo as trilhas como princípios diretores – das mesmas ações que as definiram – que, ultrapassando o campo semântico da pesquisa, foram convertidas elementos das práticas integradas. As trilhas analíticas também não são nem mesmo uma espécie de “categoria” compreensiva que orienta *a priori* a interpretação dos dados. Querem ser o que o

próprio nome sugere: caminho para atribuir significados ao que se acumulou como formação e informação ao longo da sua extensão.

À análise dos protocolos da pesquisa, pensei *uma* trilha primária: “o ensino-aprendizagem como encontro pedagógico para a construção da alegria cultural”. E para abarcar – e manter coesa – a complexidade da unidade pedagógica reconstituída – recuperada da utopia e dos discursos – por meio de uma nova lógica para as práticas docentes e discentes, pensei também duas trilhas “secundárias”. Ambas têm os mesmos nós de partida e chegada na trilha primária. Não são atalhos, nem mesmo outro caminho, mas, tão-somente dois modos de chegar ao mesmo lugar, isto é, de ajudar a contar particularidades da intervenção. Uma, designei como: “o planejamento como momento de poder compartilhado e, assim, atividade de aprendizagem”; a outra, por fim, designei como: “a avaliação como ferramenta reflexiva para alteração da prática e, também, atividade de aprendizagem”.

14.3 O *modus faciendi* da análise

Jamais desejei definir de forma exaustiva as operações de análise. Elaborei sim um plano para a análise, centrado nas minhas inquietações mais legítimas, transformadas em indagações epistemológicas – uma ampliação das minhas questões de pesquisa. Embora tenha produzido dados “quantitativos”, os “qualitativos” foram construídos dos fundamentos (reflexivos) até os fins (de desenvolvimento) da pesquisa. Não alimento a dicotomia entre um e outro tipo de dados. Nem aquela que se dizendo “qualitativa” discute a falácia dessa dicotomia para reafirmar o que já proclamara. Em ambas, o estatuto “qualitativo” se funda pela negação do “quantitativo”, em vez de por uma clara e decidida opção teórica, conceitual, metodológica.

Objetivamente, considere “quantitativa” qualquer informação que melhor se apresentasse na forma numérica; na forma verbal, a informação ficaria extensa sem necessidade, e cansativa. Há várias ao longo do relatório da tese e do diário de campo. Todavia duas devem ser destacadas: os índices de aprovação na 4ª e na 5ª série (no NPI e em nível estadual e nacional) e o desempenho bimestral dos alunos e alunas da 5ª série com quem trabalhei no ano letivo de 2001, como professor de Ciências. Por exigência do Regimento, eu precisava entregar à Secretaria da escola os resultados sintéticos dos desempenhos discentes. Esse caminho, eu não poderia reinventar. Ele estava muito além da competência da minha pesquisa.

Considerarei “qualitativa” toda informação que melhor se apresentasse na forma verbal, fosse ela conceitual, descritiva ou narrativa; na forma numérica, se essa fosse possível, a informação perderia o poder do argumento. Não citarei exemplos de dados “qualitativos”. Farei mais. Os Capítulos 4, 5 e 6 foram escritos com uma profusão de “dados” descritivos e narrativos. O porquê, explico na próxima subseção. Embora, para a compreensão, tenha privilegiado o modo de análise qualitativa, isso não significou a rejeição da possibilidade de uso das informações numeráveis. Antes, dei-lhes um trato apropriado à importância que tinham para a pesquisa, de modo que elas somaram: enriquecendo o *modus faciendi* da análise; ilustrando a compreensão; aprofundando o peso dos resultados e o valor das conclusões.

A análise dos dados da pesquisa, ao lado da produção dos dados, é a grande tarefa de toda investigação. Na pesquisa reflexiva de desenvolvimento, quando o pesquisador exerce um duplo papel, no caso, de instrumento e sujeito da pesquisa, o cuidado deve ser dobrado. A subjetividade objetiva do pesquisador deve preponderar sobre a objetividade subjetiva do professor. Em termos mais simples, na análise, a vez do trabalho cabe ao pesquisador; o professor teve a missão encerrada quando participou do último conselho de classe, o referente aos estudos de recuperação final.

Por experiência, sei o quanto o *professor* é ávido por soluções aos problemas que o aflige no exercício da profissão. No meu caso, o dobrar do cuidado serviu à prevenção do subjetivismo desse meu papel exercido durante a invenção que passaria à condição de objeto da análise (para desmonte e compreensão). Não queria ver (saber) contaminada a leitura interpretativa dos dados pelo meu pragmatismo docente. Poderia resultar numa falsa (re)elaboração do que, *a priori*, estava instalado no meu *coração*, em vez da exposição dos resultados e dos significados da pesquisa, arrancados *da razão* presente – e presente – nos seus objetivos e dados. Fizesse isso daria motivos à razão de quem considera que fazer intervenção pedagógica significa que o propositor não tem um problema de pesquisa, mas a solução, para qual busca o *problema*.

Com esses horizontes de expectativas, um para ser *negado*, outro para ser *confirmado*, cada etapa da análise dos dados tratou de ser – estabelecer e aprofundar – o diálogo entre as teorias *de entrada* que solicitam a concretização de experiências, ainda que simbólicas, no campo da avaliação e a realidade empírica edificada durante o exercício do meu duplo papel de pesquisador (das práticas pedagógicas) e professor (autor de uma proposta original para as práticas no espaço micro da sala de aula, *da minha sala de aula*).

A primeira etapa da análise foi a de preparação dos dados – para o *desmonte*. Foi a etapa de classificação dos documentos, transcrição das entrevistas, registro das fontes e descrição dos tempos e dos sujeitos da pesquisa; também de coleção dos dados, a fim de identificar lacunas e formas de como e quando completá-los. O objetivo da etapa foi o de criar e organizar um banco de dados para a base empírica construída pela pesquisa. A sua demora, pois começou antes da pré-intervenção e terminou bem após a intervenção, foi o dado da realidade com que não soube lidar de forma objetiva. Como são enganosos os manuais de pesquisa quando enumeram as fases da pesquisa. Sei que o fim de cada um é expor didaticamente como fazer. Mas não poderiam avisar os incautos candidatos à pesquisa que elas quase que ocorrem simultaneamente e segundo um traçado que nada tem de longitudinal?

A segunda etapa da análise foi a de classificação dos dados – o *próprio* desmonte. Essa etapa que resultou num relatório esquemático, que remexi tantas vezes que não sei precisar o número, apropriado à contemplação inquiridora, sobretudo, dos acontecimentos da intervenção e dos depoimentos (discentes) relativos à intervenção pedagógica. A finalidade era estruturar os dados sobre as práticas “antes” e “durante” a intervenção. Para isso, procedi à codificação dos protocolos mediante um número limitado de dispositivos de análise, derivados das trilhas analíticas primária e secundárias, ainda a tratar. De natureza temática, os dispositivos tinham por base as minhas inquietações, aquelas identificadas com os objetivos e os fins da investigação.

A terceira etapa da análise foi a interpretação dos dados – a fase de *compreensão*. A pesquisa que tem o caráter de desenvolvimento não prescinde a necessidade de cotejar os dados construídos com a teoria *de entrada*. Por se tratar de *invenção*, não existe o Nada antes da melhor criação. Portanto, nessa etapa, exercitei a articulação entre o modelo pedagógico imerso nos dados da pesquisa com a formalização teórica que serviu à arquitetura da intervenção, ou melhor, *das intervenções*. Não convém divorciar o inseparável. Agi com o intuito de elaborar sínteses compreensivas e, ou, explicativas para o fenômeno da ressignificação das práticas de planejamento, ensino, avaliação e das relações professor-aluno-conhecimento. Das sínteses, quase ao mesmo tempo, cuidei da redação dos *segundos* significados da pesquisa, já que os *primeiros* foram redigidos no próprio percurso da intervenção, registrados no diário de campo; enquanto a culminância da interpretação pendeu para os elementos abstraídos como contribuição para um protótipo de *teoria de saída* à prática pedagógica alternativa.

Não poderia ser diferente. Algo de desenvolvimento pela reflexão *com* ação, e vice-versa, precisava ser apresentado como produto na tese. As abstrações, que apresento nos

Capítulos 3, 4, 5 e 6, representam apenas uma parcela do que era a minha ambição inicial. Reconheço que era muita pretensão daqueles arroubos de entrada. Se não mesmo messianismo exagerado da parte deste pesquisador *junior*. O que produzi, no entanto, são modelos de ferramentas, ainda que toscos, para a grande invenção que me acessa permanentemente e, assim, mantém aguçada o melhor da minha curiosidade de menino que, após cada chuva da tarde, em Belém, saía para o quintal de casa para desenhar meus sonhos na areia alisada pela água. Fruto da curiosidade nunca perdida, o que apresento como abstrações são janelas para novas investigações...

14.4 Os dispositivos da análise trilhada

14.4.1 O foco e o destino da análise

Sobre as práticas e relações pedagógicas alteradas pela aplicação do conceito de avaliação reflexiva no contexto do ensino-aprendizagem em tempo e espaços reais, o foco da análise foi convergente: visou à práxis estruturada em torno da avaliação *para a* aprendizagem, em nome de uma contribuição à epistemologia das ações e operações capazes de abalar o regime autoritário e fragmentário com que se faz educação básica no País.

Assim, parti das ações desenvolvidas no espaço micro da sala de aula e estendi-me até as abstrações acerca das práticas e da relação professor-aluno-conhecimento, pertinentes àquelas rotinas alteradas. Em síntese, fui da narração-descrição do “concreto” à delimitação do “abstrato” – talvez melhor: da “prática reinventada” à “teoria adjacente à reinvenção”. Essa opção nasceu da compatibilidade que percebi entre um argumento de Michel Thiollent (1992) e a proposta que fez Antonio Muniz de Rezende (1990) para uma fenomenologia da educação que vá além da constatação e descrição que marca(ram) a maioria dos estudos e pesquisas em educação realizadas sob esse viés metodológico. O que Thiollent “disse” para mim foi que...

Não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarar situações circunscritas a diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico relativo à sociedade como um todo. Entre esses diversos níveis de análise, não nos parece haver dedução do geral do particular nem indução do particular no geral (1992, p. 9).

Pela divulgação (futura) dos registros da auto-observação extensa e, mormente, pela descrição e narração intensas, sintetizadas das situações vividas (aqui, neste volume), intento contribuir para o progresso da teorização sobre a prática escolar. Para além do iluminismo embutido nas minhas palavras, talvez incluso entre resultados e conclusões da pesquisa, por *progresso da teorização* entendo o diálogo em regime de conflito positivo que faz o sujeito reflexivo avançar dois, quatro, oito passos em direção à utopia que o anima a seguir adiante, enquanto ela se afasta dele com o dobro de passos. Afinal, por estar no horizonte e ser inalcançável, este é o papel da utopia: fazer caminhar, escreveu Fernando Birri (*apud* GALEANO; NEPONUCENO; BORGES, 1994). Quanto à destinação, a análise convergente visa à valoração de uma experiência pedagógica para além da fragmentação, do autoritarismo e do disciplinamento promovido pelo processo educacional, convencional. *Só isso!*

14.4.2 Os dispositivos da análise

Constitui as unidades da análise, que chamei de *dispositivos*, com base nos dados inventados durante a pesquisa, recortados do quadro praxiológico transposto do campo teórico para o campo da ação. São como pequenas viagens, viagens temáticas, que abarcam o todo das trilhas primária – *o ensino-aprendizagem como encontro pedagógico para a construção da alegria cultural* – e secundárias – *o planejamento como momento de poder compartilhado e, assim, atividade de aprendizagem e a avaliação como ferramenta reflexiva para alteração da práxis e, também, atividade de aprendizagem*.

Assim, das indagações de campo para as fases de pré-intervenção e intervenção, que delineei em seções anteriores, emergiram oito dispositivos de análise, a saber: o desenvolvimento do conceito de avaliação reflexiva; a prática pedagógica desfragmentada pela ação reflexiva; a ressignificação do planejamento, do ensino e da avaliação; os momentos e a prática da auto-avaliação discente e docente; os espaços, os tempos e as rotinas para as práticas modificadas; o papel do professor e o do aluno na ressignificação das práticas e o cotidiano docente e discente modificado pela avaliação reflexiva.

Na recomposição dos protocolos produzidos por essa análise-recorte, para organizar o relatório da análise-compreensão, selecionei trechos representativos que tratassem: do tema da investigação; da metodologia utilizada na intervenção; de fatos, comentários e impressões acerca do ensino-avaliação reflexivo; dos efeitos produzidos em virtude da assimilação ou rejeição do processo avaliativo; da apreciação, maior ou menor aceitação, tomada de posição e valores, cujo pano de fundo era a avaliação *para a* aprendizagem, dentre outros trechos.

Apresento a dupla análise desde as primeiras páginas da tese. Não mereceu um capítulo que concentrasse tudo, porque, pela modalidade de pesquisa que preconizo, o que é da parte *do desenvolvimento* não sucede o que é da parte *reflexiva*, mas adianta-se a ela. Graças à recomposição, compus os Capítulos 4, 5 e 6, nos quais retorno às trilhas para contar dos resultados da intervenção pedagógica.

Creio que é dos campos da “teoria” em ação que sopra a melhor inspiração à coragem para intervenções que se somarão outras ações, em favor da transformação da escola, da educação, da sociedade. E *coragem*, tal como pensa Walter Benjamin que, da dialética dos contos de fadas, desdobra-a em dois pólos: “de um lado, (...) astúcia, e de outro, arrogância” (1985, p. 215), que imputo aos pesquisadores. Mais particularmente aos professores-pesquisadores.

14.4.3 O refinamento dos dispositivos de análise

Na primeira metade da análise dos protocolos da pesquisa, organizei os dados e defini os dispositivos com que desmontei e remontei o dados (in)contidos. Mediante uma atenta leitura daquelas 2 782 páginas, conectei-me à estrutura das informações, a fim de traçar rotas pioneiras para a análise; registrei as impressões que iam brotando sobre o conteúdo das entrevistas, dos questionários, do diário de campo e demais protocolos.

Mesmo no borrão, esses registros foram uma espécie de memorando que, lapidados, se converteram em compreensões parciais. Mais adiante, combinadas ou não, viraram significados ou foram abandonadas, conforme apreciação da sua relevância à pesquisa. Posteriormente, li à exaustão as informações protocoladas para identificar – e refinar – os aspectos em sintonia com os objetivos da investigação, e descartar (na direção de trabalhos futuros) os demais. Na ocasião, ampliei o leque de opções para cada dispositivo de análise com o intuito de construir uma classificação coerente com o conjunto de dados construídos – *inventados* – durante a investigação.

Para o refinamento dos dispositivos da análise, procedi outras leituras dos protocolos. Nem precisava dizer isso, não fosse por uma novidade: fiz por meio de uma ferramenta computacional que agilizou o lado menos intelectual da análise. À tarefa de análise das notas de campo, para recompor somente as partes que tratavam da intervenção pedagógica e das entrevistas que realizei com o alunado da Turma 507, empreguei o *Hyper RESEARCH*, versão 2.6. Do diário, com base nos dispositivos de análise apresentados neste Capítulo, foram gerados 217 códigos com o uso do programa. Combinando os que giravam em torno de um

mesmo tópico, esse número caiu para 112 códigos. Com o *Hyper*, produzi ainda um relatório com os recortes que efetuei. Ele abarcava os casos do estudo que procedi com essa ferramenta, três dos quais chamei de “cenas”, sobre as práticas de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação; o quarto tratava dos significados que abstrai durante a intervenção. “Cenas do planejamento” tinha 19 códigos, contra 46 originais; “Cenas do ensino”, 38, de 79; “Cenas da avaliação”, 36, de 70; “Significados da experiência”, 19, de 22. Já das entrevistas individuais, 43 foram os códigos em 106 páginas do protocolo produzido com o *Hyper* e das coletivas, 61, de 34. Não utilizei o programa para analisar as entrevistas coletivas que fiz com o alunado, em duas ocasiões, quando ainda na 4ª série. Não foi necessário. Ao finalmente obter o programa, eu já as analisara da forma convencional.

Com auxílio do *Word*, processador de texto da *Microsoft*, elaborei inúmeros arquivos como “resultado” das análises (no sentido de decomposição). Deles, vários trechos, articulados para adquirir a forma de *síntese compreensiva*, utilizei na redação do relatório da pesquisa. E foi essa a matéria que manufaturei para compor os capítulos da tese, do primeiro ao último. Os dispositivos mais específicos resultaram da *re-análise* dos protocolos, que até pensei em combinar em um super-relatório. Desisti. Era de 330 páginas somente a parte relativa à intervenção, ou seja, aquela recortada do diário de campo, enquanto das entrevistas com o alunado da 5ª série eram 140. Era demais. As análises efetuadas, por sua vez, foram articuladas para apresentar os resultados, como também para alargar as interpretações e os significados da pesquisa. E porque essa articulação demandou sucessivas aproximações entre a base teórica e dados empíricos de outras realidades educacionais, os dados *inventados* da pesquisa reflexiva de desenvolvimento e os “achados” obtidos, em minha análise (agora com o sentido de interpretação), procurei:

1. Refletir sobre o potencial inovador do conceito de avaliação reflexiva para a desfragmentação do tecido pedagógico e ressignificação das práticas docentes e discentes, no âmbito da sala de aula;
2. Compreender as concepções e as práticas docentes e discentes, de planejamento, ensino, avaliação, relação professor-aluno-conhecimento, determinadas pelo fazer convencional apresentado como tradição escolar;
3. Caracterizar a possibilidade de revolução do que é senso comum ou convencional em nossas escolas e nos cursos de formação de professores, valendo-me das invenções e considerações fundadas na intervenção pedagógica desenvolvida.

Porque os “produtos” da pesquisa reflexiva de desenvolvimento são os processos que foram executados, à síntese compreensiva, segundo os dispositivos de análise, lancei mão da narração como estilo para, lado a lado com a descrição, comunicar os resultados da investigação ou, noutros termos, a realização das três tarefas discriminadas no parágrafo anterior. Já é tempo, afirma Maria Isabel da Cunha (1998), dos profissionais que se dedicam às pesquisas qualitativas refletirem sobre suas experiências e escrevam as trajetórias de suas investigações. Como fizeram, por exemplo, Menga Lüdke, Marli André, Vani Kenski, Maria Felisminda Fusari e Ivani Fazenda, na obra *Novos enfoques da pesquisa educacional*, organizada pela própria Ivani Fazenda (2001). Foi o que fiz ao escrever a *história* da pesquisa, como também a dos processos pedagógicos ressignificados na esfera dos acontecimentos da sala de aula de uma turma de 5ª série, de forma narrativa-descritiva.

14.5 Sobre trilhas analíticas, narração e (auto)formação

De forma bastante ampliada, pois numa obra inteira que, mais pelo volume do que pela qualidade, não poupou palavras, lancei mão da narrativa para explicitar a reflexão-ação sobre uma forma de produção de conhecimento que foi pontuada como atividade de pesquisa e, ao mesmo tempo, de ensino. Ao tempo que quero contar a experiência, quero anunciar também possibilidades novas, realizações concretas, intenções necessárias, projetos complementares. Para tanto, fundamento-me em Maria Isabel da Cunha (1998), para quem a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como o próprio relato produz a realidade. Para a autora, a narrativa pode ser tanto um método de investigação como um fenômeno que se investiga.

Como viajante de uma longa, demorada e arriscada viagem, eu, contador das histórias que articulei criar, adotei a terceira via: a narrativa como estilo para relatar a pesquisa na perspectiva de produção do conhecimento. Não como mera descrição dos acontecimentos criados, mas como memória didática dos processos que vivenciamos os meus pequenos companheiros e eu. Afinal, “mais ou menos atravessado por outros discursos (de ordem social e pessoal), o ato de narrar é sempre um movimento, um trânsito, um agenciamento de forças formais e de virtualidade literárias e históricas” (PEREIRA, 1999, p. 37).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que

deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1998, p. 39).

Para Walter Benjamin (1985), narrar é uma arte em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas com essa capacidade. Isso, para o autor, pode ser evidenciado quando se pede que alguém narre alguma coisa. É quando o embaraço se generaliza. Como se estivesse privada da faculdade de intercambiar experiências. Ao optar pelo diário de campo como registro etnográfico da intervenção, pensava em contar a história das ações do pesquisador, do professor, do doutorando e do ser humano – eu, inteiro! Era intento meu exprimir com riqueza de detalhes a experiência comunicável proposta e realizada.

À produção do conhecimento, há metodologias, como a sociopoética, por exemplo, que andam na contramão da superobjetividade. Alguma esperança colore de idiossincrasias o ar. E o meu diário de campo, bêbado dela, foi composto com o espírito de narrar o lado *imaterial* do ato investigativo, sem descuidar do registro do lado material. que lhe era próprio. A impressão de elementos da arte narrativa deixada pelo diário tem como intento fazer dele – e da tese – uma obra para não se esquecer. O que já não ocorre com a informação. Se alguém recontá-los, pois “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (BENJAMIN, 1985, p. 205), ele terá alcançado a sua realização. Para isso, aposto na perenidade de ambos.

Como produção cultural, a narrativa explica os acontecimentos. A escrita, mais do que a oralidade, disciplina o discurso, dá vozes e cores à vida, além de liberar com mais propriedade *uma* compreensão das fronteiras, horizontes, construções, determinações e desconstruções efetuadas. Nesse quadro, as minhas *trilhas de análise* não foram categorias teóricas como seria de esperar dos fundamentos epistemológicos delineados à pesquisa de desenvolvimento, ao desenho da intervenção pedagógica, como estratégia de investigação ou ainda ao ensino *novo*. Muito menos foram temáticas como se poderia esperar da superfusão dos dados produzidos ao longo de dezoito meses de trabalho *com e sobre a realidade*.

As trilhas, no caso, o *novo* ensino, o *novo* planejamento do ensino e a avaliação em base reflexiva, é que determinaram as intenções da pesquisa e, assim, orientaram cada passo da intervenção no sentido da práxis transformadora. De fato, elas existiam *a priori*. Não é outro o motivo que me levou a tomá-las como matéria de capítulos distintos. Se fosse imprescindível classificá-las, diria que as trilhas não são explicativas. Sequer mesmo de “análise”. Diria que, na modalidade: “narrativas”, elas almejaram ser sínteses narrativas.

Almejaram ser nome e sobrenome da “autobiografia” das experiências que se fizeram *novas aprendizagens* docentes (e discentes!) no espaço-tempo de uma sala de aula de 5ª série. Na qual ora fui professor que, com dedicação, pesquisava, ora fui pesquisador que,

apaixonadamente, ministrava *outro* ensino. Mas, sempre, *sempre*, alguém que aprendia num clima de autocomplacência e dupla descoberta de si mesmo, mais do que fabricava tijolos epistemológicos para o edifício chamado *Ciência*, obra permanentemente inacabada. Assim como escrevera os aspectos teóricos e técnico-metodológicos da pesquisa de forma exaustiva, com as trilhas, quero contar as histórias da ação pedagógica sem omitir detalhes essenciais. E, com as histórias, quero trincar as ações docentes baseadas em crenças solidamente sedimentadas, mas nem sempre conscientes, que fazem parte do cotidiano escolar. Abalos que signifiquem o começo, mais um ou o golpe de misericórdia à desaprendizagem do que Júlio César dos Santos (2002) chamou de “hábitos de resistência”: que ensinar é falar; o professor fala e o aluno ouve; aprender é reproduzir; errar é o contrário de acertar; bom aluno é aluno obediente; só se ensina pela fórmula: *início*, *meio* e *fim*; a avaliação é instrumento de manutenção de poder e a indisciplina é sempre falta de respeito.

Como demonstrei no Capítulo 1, os professores não apenas conhecem os princípios gerais das novas modalidades de avaliação, como também tem idéias – e ideais – progressistas, além do desejo de participar de um projeto de construção de um modelo alternativo à prática avaliativa. Porém, a avaliação continua convencional: burocrática; sinônimo de medida, controle e classificação; além de ameaçadora, excludente, punitiva. Por que não se consegue mudá-la? Por que não se consegue avançar em relação à mudança fartamente anunciada e desejada?

Ana Maria Saul (1999), como avaliadora e pesquisadora, registra que as *políticas* em favor das mudanças não têm sido radicais no tratamento dado ao tema. Para mudar mesmo, ensina, não basta mudar procedimentos e instrumentos, definir novas escalas, modificar os regulamentos avaliativos, adotar novos conceitos ou assumir novos paradigmas. E ilustra com a figura de um novelo de lã que começa a ser desfiado como caminho para trabalhar a avaliação de forma radical, que prognostica como complexo, porém, promissor. Concordo com a autora – e com a metáfora do novelo. É assim que vejo a narrativa na publicação da pesquisa e da intervenção pedagógica. Para além das alterações que ficam na superfície, narro o que fiz como quem desfia um novelo. Tem razão Maria Isabel da Cunha ao dizer que o trabalho com narrativas é profundamente formativo. Senti – e sinto ainda – isso na pele!...

15 EVOLUÇÕES PRO-CONCLUSIVAS

Neste Capítulo, estabeleci o campo semântico da pesquisa que adjetivei como *reflexiva de desenvolvimento*. Reconhecia-a diferenciada, porque assim *pediu* o duplo objetivo da

investigação que se *pré-ocupou* com a análise e com a ressignificação das práticas, para além do que se tornou convencional na educação básica. Não vejo como não possa ser desdobrado o objetivo de uma pesquisa quando a área é a educacional. Sobretudo quando o pesquisador – o sujeito cognoscente está engajado na causa de uma educação com qualidade. Na linha dos meus horizontes, jamais me saiu da mente uma frase de “Os trabalhadores do mar”. Ao discursar sobre a galeota dos pioneiros tempos dos barcos a vapor, mandada construir pela personagem *Mess Lethierry*, que lhe dera o nome de *Durande*, Victor Hugo (1994, p. 66) escreveu com sabedoria: “Todo embrião de ciência tem este duplo aspecto: monstro como feto; maravilha como germe”.

O cuidado, talvez exacerbado, talvez prudente, com os aspectos teóricos e técnicos do método, conduziu-me à divisão desses aspectos em duas superseções neste Capítulo. Esperava reduzir o “efeito Frankenstein” da multirreferencialidade adotada à caracterização da modalidade de pesquisa que empreguei. Na esfera da reflexão *na e sobre a ação* de planejamento, de ensino e de avaliação, ela foi apresentada com a perspectiva de elaborar significados à mediação pedagógica, no espaço micro da sala de aula. Como compromisso, era uma responsabilidade que solicitava uma (re-)elaboração conceitual diretamente proporcional às intenções propostas.

Duvidar da intervenção pedagógica como parte da metodologia de pesquisa, num momento em que a literatura sobre as questões pedagógicas dá círculos em torno dos mesmos temas, não avançando ou contribuindo muito pouco para a alteridade das práticas que tanto criticam, não é boa política no momento em que as soluções são cada vez mais urgentes. Há sugestões, e como! Propõem-se procedimentos, mas, como mostrei no Capítulo 1, raramente se vai além. Quando se tenta transformar algo em educação, a fórmula mais comum é a da imposição via gabinete. O que quer dizer, *dizem as pesquisas*, efeito interessante, mas que não se estabelece como rotina.

A falta de fé na intervenção pedagógica como parte da metodologia de pesquisa embota o seu valor heurístico como ferramenta. Duvidar, pode retardar o aparecimento de estudos que podem ser fecundos se levados adiante por outros atores sociais, especialmente, docentes que assumam a pesquisa como princípio educativo e a reflexão sobre a prática. Docentes assim engajados hão de levar adiante projetos nunca imaginados pelos teóricos da educação. Porém, há que se desconfiar de qualquer engajamento incondicional a favor a intervenção pedagógica como metodologia de pesquisa. Uma e outra posição podem conduzir a impasses.

Faço minha as palavras de Pierre Thuillier, ao analisar historicamente a vitória da Teoria Atômica, de John Dalton, no século XIX, sobre suas concorrentes à explicação da

constituição da matéria: “no plano especulativo, desconfiar dos entusiasmos cegos por idéias ainda duvidosas; e, no plano prático, levar a sério essas mesmas idéias, para fazer que ‘dêem’ tudo que podem dar” (THUILLIER, 1994, p. 180). Muitos químicos se “converteram” à nova teoria quando passou a fazer sucesso. Mas a adoção não implicava a crença na existência real dos átomos. Eis porque, no Capítulo 2, friso, apresentei o *meu* embrião de ciência com o mesmo duplo aspecto: “monstro como feto; maravilha como germe”. Avalio como *precariamente definido* o campo semântico da modalidade de pesquisa aventada à ressignificação das práticas e das relações pedagógicas. Ainda. Foi o suficiente para atender os horizontes, os objetivos, as metas e as técnicas da investigação. O que fiz pode representar algum avanço, mas não ignoro que também é o que é: esboço.

Não é fácil realizar pesquisa *de desenvolvimento*. Isso não significa que não seja um apropriado procedimento de investigação. Os manuais dizem com propriedade que não há métodos bons ou ruins, melhores ou piores. Há talvez um mais adequado, mas a decisão final é do pesquisante. É nessa condição que, mesmo ante os “fracassos” que experimentei, afianço que não adotaria outra abordagem que não a *pesquisa reflexiva de desenvolvimento* para atingir os fins (políticos) da investigação que estruturei. Como dupla intervenção, alerto que a abordagem é um trabalho que requer fôlego de maratonista. Não saberia fazer diferente. O caminho que segui foi autorizado pelas minhas histórias pessoal, profissional e, mais recentemente, acadêmica. Não saberia mesmo trilhar outro caminho. Talvez pudesse, mas não o apreciaria tanto como aquele que palmilhei ao longo de 21 meses de investigação.

Para entender o *modus faciendi* de uma pesquisa, ao menos da minha pesquisa (e de outras a mim confessadas pelos colegas autores e autoras), experimente, leitor(a), ler este Capítulo em qualquer ordem. Aleatoriamente, salte os parágrafos e as seções, deixe leituras soltas, incompletas; vá à sua cozinha, tome um banho, esqueça o que estava fazendo; retorne no dia seguinte, comece a ler de onde quiser, sempre assinalando o que já leu para ler de novo, ou não. É mais ou menos assim que se faz pesquisa. Só um pouco mais complicado, isto é, de uma forma sistematizada, organizada, pois as ações têm um fim específico. E se for uma pesquisa “qualitativa”, como a minha, o que importa são os significados, mormente encontrados nos derradeiros trechos do relatório final. Isso os manuais dizem muito bem, àquilo não fazem referência alguma. Você que descubra, ou melhor, que aprenda, solitariamente com o apoio do seu orientador ou orientadora, no caso da pós-graduação. Depois, no relatório, pela higienização do ato investigativo, pelo ato investigativo *destumultuado*, fragmentariamente, conte como operacionalizou a “construção”, a “colheita” ou o “resgate” de seus dados, como queira, metodicamente. É assim que acontece o que

ocorre e ninguém descreve. Falam nas conversas informais, como quem confessa um pecado mortal, mas ninguém documenta. “Como é que se pesquisa mesmo?” não é um campo inexplorado, um bom campo, para a epistemologia da pesquisa? Em minha opinião, sim.

Na segunda “metade” do Capítulo, contrário à comum higienização do ato investigativo, contei como operacionalizei a “invenção” dos dados mediante uma investigação que conceituei, caracterizei e discriminei etapas e técnicas como pesquisa reflexiva de desenvolvimento. Essa foi a minha forma de resistência para não cair no lugar-comum que superobjetiva os capítulos de dissertações e teses e, por conseguinte, higieniza demais os acontecimentos do ato investigativo. Noutros termos, resistência ao convencional que pára a roda da história e, assim, renega os contramovimentos do ato investigativo para obedecer aos ditames longitudinais inerentes aos manuais, compreensivelmente obras pedagógicas. Mas também conservadoras, pois, ao “ensinarem” a fazer pesquisa, já ensinam como “escrever” o relatório da pesquisa para atender o estatuto científico em vigor.

Tenho consciência de que fiz um relato incomum dos aspectos técnico-metodológicos da pesquisa. Fugi do convencional para trabalhos acadêmicos. Foi tudo intencional até o último verso de Drummond com que encerro o Capítulo. Acredito na *verdade* de uma afirmação que ouvi repetidas vezes das minhas professoras da Pós-Graduação da Faced – UFC, pesquisadoras anos-luz mais experientes do que eu. Diziam-me que o mais interessante das teses e dissertações, às vezes até mais do que o próprio objeto da investigação, era o capítulo ou partes referentes aos aspectos teóricos e técnicos da metodologia, mesmo quando apresentados de forma sintética (que eu diria: burocrática). Talvez tenha ido de um extremo ao outro: do ensosso adoentado ao condimentado queimante. Talvez tenha exagerado na dose capaz de preencher esse hiato na produção acadêmica em fase de iniciação. Há um poema de Carlos Drummond de Andrade que apresento como metáfora das ações para transformação não apenas das práticas pedagógicas, mas também das práticas de pesquisa e redação de seus relatórios: “Mãos dadas”.

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Como Drummond, não quero ser “o poeta de um mundo caduco”. Nem desejei que a pesquisa fosse *mais uma* sobre as práticas já existentes, algumas cansadas, outras esgotadas, caducas. Muito menos, quis isso para o relato das práticas, tais como concebi e executei.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

Mais do que as minhas intuições, são as minhas reflexões que me dizem que não lucubrei o futuro. O que fiz, na pesquisa e no relato da pesquisa, foi um presente diferenciado. Nutrido com grandes esperanças, as minhas e as de outros companheiros e outras companheiras, ainda que não de mãos dadas, mas não sozinho (tinha uma superorientadora!), não suspirei, não fiquei paralisado, não fugi, nem fui raptado pela crítica passiva. Fiz do tempo presente, dos homens presentes, da vida presente, a matéria da investigação empreendida. Por isso, este Capítulo, eu o apresentei como expressão da minha vida, durante a etapa final, crucial, do curso de doutorado. Afinal, se “a vida é uma viagem, a idéia é o itinerário” (HUGO, 1994, p. 357). E eu contei, não a minha vida, mas o itinerário de parte dela durante a pesquisa.

No Capítulo 3, faço para a intervenção pedagógica o mesmo que fiz para os aspectos teóricos e técnicos da metodologia, mas sem o mesmo detalhamento dos aspectos técnicos. Não foi necessário, já que a descrição do que foi feito se espalhará pelos capítulos seguintes. Trato da intervenção pedagógica em forma de proposição, complementar à discussão iniciada no Capítulo 1; discrimino os conteúdos teóricos e técnicos da etapa de produção dos dados pedagógicos da pesquisa. Aqueles referentes ao exercício do meu papel de professor reflexivo em nova e ousada aventura epistemológica. Mas, antes, o poema de Drummond, completo...

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

CAPÍTULO 3

A INVENÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA UNITÁRIA

Pouco depois, o avô de Pedro saiu de casa. Estava zangado, porque o menino saíra para o prado e deixara o portão do jardim aberto. Com um resmungo, ralhou com ele:

– Isto é muito perigoso! E, se o lobo viesse, o que aconteceria?

Pedro não prestou atenção às palavras do avô. Jovens, como ele, não têm medo de lobo. Mas o avô pegou Pedro pela mão, fechou o portão e o levou para dentro de casa.

De fato, mal Pedro havia ido embora, quando o grande lobo cinzento surgiu da floresta. Temeroso, o gato subiu rapidamente na árvore; o Pato, em seu desespero, saiu do lago e tentou correr. Mas não conseguia escapar. O lobo se aproximava cada vez mais e mais... Por fim, agarrou-o, devorando-o com uma única abocanhada.

No Capítulo 3, abordo os fundamentos teóricos da intervenção pedagógica, as bases da ação e o problema da fragmentação das práticas. Reflexões sobre a *dança de conceitos* que define a dinâmica da intervenção abre a discussão sobre a qualidade na esfera da práxis executada. Porque práxis é elaboração e vivência coletiva, precisava ter claro o que queria, e o que também não queria, de elementos norteadores na estruturação do trabalho pedagógico. A pretensão foi ousada. Não quis um programa, mas uma obra aberta. Para seguir nessa linha, apresentei a avaliação reflexiva como *analisador inventado* à ressignificação das práticas. Para preparar a terreno, apresento um estudo sobre dificuldades de aprendizagem na 5ª série que *sugere* o que *realizei*. As críticas são aprofundadas com pesquisas. O germen da práxis, segundo a lógica de ação que recebeu o nome de *tecido pedagógico unitário*, é anunciado como um golpe no “avaliocentrismo”. À re-arquitetura que deu margem ao modelo, argumento que mudanças na *ação* avaliativa implicam mudanças no *ensino*. Ao declarar as opções para o novo ensino, explico por que preteri os Parâmetros Curriculares pelas concepções de Vygotsky e por que funções cognitivas em vez de competências. Já das inspirações da parte operacional e das transformações de entrada à intervenção pedagógica, cito a teoria sociocultural, a aprendizagem como apropriação da experiência humana, a zona de desenvolvimento proximal e o suporte. Delas, tirei os princípios para o tecido unitário, dentre os quais destaco a participação do alunado na condição de sujeito, o prazer e a alegria de aprender *no-estar* da escola e a socioafetividade – porque a cognição é inseparável do afeto. Como “achado” da intervenção, anuncio uma evidência para animar o debate entre série ou ciclo como modelo de organização curricular. Por fim, discorro sobre o conceito de avaliação que orientou o reinvento das práticas. A culminância combina teorizações, reflexões e abstrações produzidas *durante* a pesquisa. Ao apresentar o conceito de avaliação reflexiva, exponho contexto e apelos à ressignificação dessa prática, para fazer valer a sua função política e social. Por causa das “teorias” que lhe são subjacentes, uma nova conceptualização foi tecida para que se desfragmentasse o processo educativo, a fim de torná-la o que se diz que é: processo. Mas, por que reflexiva a avaliação? Porque resultado de inquietações do pesquisador sobre a própria prática docente; porque ela lhe restitui a identidade de agente formador e atribui ao alunado uma responsabilidade raras vezes agilitada. O Capítulo termina com uma síntese para rumos da intervenção.

1 LIÇÕES TOMADAS PARA A INTERVENÇÃO

Para formular a proposta de intervenção, considere as lições que a História ofereceu à educação e também as direções que a cultura humana possibilitou à pesquisa e à prática social. Ambas “têm sido férteis na produção de referências sobre o significado dos fatos de nossa vida educacional” (SILVA JUNIOR, 1999, p. 8). Neste Capítulo, poucas seções não citam produções acadêmicas com idéias afins àquelas da pedagogia alterada. Quis consubstanciar, no plano da intervenção, concepções de mundo, homem, escola, educação, avaliação, currículo, autonomia, democracia, relações humanas, ensino-aprendizagem, para afixar este ideal da pesquisa reflexiva de desenvolvimento: a transformação do modelo pedagógico atual.

Inovar para mudá-lo é a minha melhor utopia como profissional engajado. Com Francis Imbert (2003), aprendi que há três formas de introduzir um elemento inovador num determinado sistema pedagógico. Na primeira, a transformação se realiza no quadro de uma justaposição; a segunda, no de uma rejeição; a terceira, no de uma translação-alteração do sistema. Foi a que adotei. Em todas, está em jogo uma representação e uma relação singular com o tempo: ou uma temporalidade sem história, espacializada, acabada de uma vez por todas, ou uma temporalidade aberta ao tempo da alteridade-alteração, da criação. Optei pela última. Antes de apresentá-la, porém, caracterizarei as primeiras. Para situar o tempo de criação pelo qual enveredei.

1.1 A formas de inovação para a intervenção

Na *justaposição*, arranjos novos são compostos com elementos presentes sem desembocar num conjunto diferente, transformado. A (re)combinação muda o lugar das coisas e até suas relações internas, mas não mexe na natureza dos processos. O papel do novo e sua assimilação ilustram uma abertura que não intenta ruptura alguma das articulações simbólicas e imaginárias de um conjunto cioso. Ao contrário, chega mesmo a melhorar as suas chances de prorrogação. Já na *rejeição*, os contornos da nova totalidade são definidos com clareza e rigor. Os traçados asseguram que não se derivará para a antiga totalidade. Que nenhuma mistura, nenhuma confusão será produzida. Mas é também uma pseudotransformação, apesar de parecer o oposto. Tudo, quase tudo, é previsto. Elabora-se um conjunto ideal do qual exclui todo vestígio da ordem antiga. A nova totalidade funciona como rede de segurança contra a dúvida, a ambivalência e o risco, contra o acaso, as surpresas e os imprevistos. Se não está em

seu inventário, deve ser reprimido. Deve prevalecer a realidade planejada – da programação, do calendário. A ordem deve ser salva a todo custo. Mesmo que o sentido inovador cesse!

Na *translação-alteração*, introduzir uma inovação é fonte de esclarecimento e explicitação dos sistemas de evidência, das teses implícitas, dos *habitus* que regulam o funcionamento da totalidade instituída. O elemento *outro* e a inovação manifestam a sua eficácia quando criam um campo de desocultação em que as palavras até então silenciadas são formuladas – e ouvidas. O elemento *outro* produz efeitos de sentido que iluminam e transformam os paradigmas, borram os seus traçados, expõe-nos aos olhos, levantam a obscuridade. Ele infere as oportunidades e os riscos de legibilidade, como também a transformação das articulações significantes. Abre o tempo de uma crise, que não poderia se desenvolver por si, fora da ação coletiva. A produção de sentido, a emergência de palavras inauditas, a abertura e o automovimento dos sujeitos, bem como a trama de uma história, não poderiam resultar da adição de um elemento novo ou da contribuição mecânica de seus efeitos. O projeto – mais ou menos explícito – em vias de entrar na aleatoriedade da práxis, regula a eficácia do elemento inovador. Como portador de um projeto praxista, a inovação desperta outros, radicalmente distintos, que levam à emergência práticas e formas de organização novas. Ao desorganizar o que está ordenado, a práxis inaugura uma nova ordem. E quanto mais redes de translação-alteração, que acolhem o novo, são engendradas, mais os tipos de relações que elas suscitam são inesperados – e acolhidos.

A minha proposta de elemento inovador – a avaliação reflexiva – capaz de constituir uma oportunidade de mudança do sistema pedagógico – a totalidade das práticas de planejamento, ensino e avaliação, afeitas à sala de aula – pertence ao quadro da translação-alteração do sistema. Suas características, de certo modo, sintetizam os acontecimentos da intervenção pedagógica que vivenciei. De modo extenso e mais colorido, é bem o que contarei nos próximos capítulos, com os detalhes, ruídos e caos próprios de uma obra em construção, cuja temporalidade esteve aberta, permanentemente, ao tempo da criação, em sincronia com o tempo histórico.

1.2 A intervenção e as lições da História

Utopia como sonho; e como sonho, projeto; e como projeto, construção possível, que ora os torno públicos, não sem tentar reproduzir, no papel, os calafrios que senti inúmeras vezes, como tradução física da *tensão entre o medo e a ousadia* (FREIRE; SHOR, 2000), ao ousar tomar decisões num mar de incertezas, quanto às escolhas e às conseqüências das

decisões, com que tratei de romper com padrões e rotinas escolares. Tenho consciência que isso implicou riscos à própria mudança – dupla e simultânea – que propus como objeto de investigação: analisar a transformação a prática educativa mediante avaliação tomada como *um* componente do projeto educacional. Ante uma prática que, de forma linear (*vide* Figura 1, Capítulo 1), articula processos pedagógicos fragmentados que mais os burocratizam do que servem à sua eficácia, é justo vivenciar um novo modelo de ação. Um modelo que reinvente as práticas, mas também sirva para lançar um olhar de estranhamento àquelas vigentes.

Para o *novo*, não hesitei fazer uma arriscada, e complicada mesmo, *circulação de conceitos*, já que a história da ciência é tanto de constituição e proliferação como de rupturas, invasões e hibridizações de disciplinas (BACHELARD, 1996; KUHN, 1991; MORIN, 2001; THUILLIER, 1994). A circulação a que procedi pode ser responsabilizada pela *escrita* de uma história outra à história oficial da ciência que é, segundo Edgar Morin (2001), *inter-trans-poli-disciplinar*. Idéias, esquemas, conceitos e concepções migram de uma disciplina a outra e fecundam um novo campo, onde se enraízam. Assim, atraem, agregam ou aglutinam abstrações novas, além de outras preexistentes, de modo a produzir mais conhecimentos. Afinal uma noção corrente de um sistema de referência pode se tornar inovadora noutro sistema. Veja a Teoria da Relatividade Restrita, de Albert Einstein. Ao ingressar no mestrado em educação, notei a frequência com que era preciso tudo relativizar. E de um modo que o referencial a que *a coisa* era relativa nem sempre era explícito, ao contrário da Física. Penso que os escritos de Einstein, como os de Isaac Newton, apenas para ficar nos dois maiores expoentes dessa ciência, fizeram mais pelo avanço e estatuto das ciências sociais do que se pode inferir na atualidade. Não é à-toa que, na sua certidão de nascimento, o nome de batismo desse campo científico... Física Social.

Porque a Pedagogia é um campo contra o imobilismo que liquida a vitalidade de qualquer saber inovador, fiz-me policompetente para investigar a ressignificação das práticas pedagógicas, sobre a ação, durante a ação – aspectos sobre os quais já discorri. Outros conceitos, apresentados neste Capítulo, também fizeram parte do que vejo como uma *dança de conceitos* – metáfora que ultrapassa a idéia de *circulação*, de Edgar Morin, que leva à imagem de que tudo acaba onde começou. O que é Física é o mesmo que deslocamento zero. Na dança não-coreografada, isso não acontece; o percurso depende da habilidade (e da vontade) dos dançarinos.

Por que outros conceitos? Para tecer uma lógica outra à lógica pedagógica fragmentada; fundar a avaliação reflexiva como prática a favor do aprendizado e desenvolvimento do alunado e também do professor; abstrair elementos metodológicos das ações e dos

significados da práxis que sustentou um modelo desfragmentado, especialmente da avaliação; refletir sobre o potencial do modelo alterado para trincar as rotinas escolares – que são previsíveis – e inovar no reinvento delas, como também estranhá-lo; por fim, produzir parâmetros de qualidade *qualitativa* para o ensino, em acordo com os interesses da investigação. Para esse último aspecto, para avançarmos na fundamentação da práxis, urge referenciar o que entendo por qualidade.

1.3 O conceito de qualidade em meus projetos

À qualidade dos meus trabalhos, incorporo valores, resultados, satisfação como referenciais básicos, além do que Miguel Zabalza (1998) definiu como *vetores*, que completam os conteúdos da qualidade educativa e servem para estabelecer as pautas de aperfeiçoamento das escolas e serviços. Somente não contemplei o quarto no trabalho que realizei com a Turma 507. É que ele pertence à magnitude que atinge a ordem da instituição organizacional, portanto, fora da alçada do projeto. Os vetores com que operei foram: *a função de projeto* (porque quando alguém projeta algo já incorpora um ideal de qualidade); *a dimensão produto ou resultados* (mas não somente aos resultados concretos no final do processo, também à efetividade dos objetivos propostos e à sua permanência); por fim, *a dimensão processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados* (dimensão que, em educação, corresponde à metodologia, inclusive o planejamento das situações de aprendizagem, os recursos usados, os sistemas de controle incorporados ao processo, etc.).

Dentre os “eixos semânticos” ou dimensões básicas que servem para organizar o conteúdo do conceito de qualidade, Zabalza destaca: 1) a qualidade vinculada aos valores vigentes – há qualidade quando se reage adequadamente aos valores esperados; 2) a qualidade vinculada à efetividade – há qualidade quando bons resultados são alcançados; 3) a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários dele – aqui, a qualidade é compreendida como “qualidade de vida”, base e condição para se obter a efetividade. Aplicar o conceito de qualidade à educação implica considerar complementares essas três concepções. Assim, à intervenção, tratei de identificar aspectos-chave de caráter formativo, para melhor trançar os fios do compromisso com valores educativos em favor do desenvolvimento integral do alunado e da sociedade em seu conjunto; o que apresento na subseção “Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas”, adiante.

Explicitar resultados de alto nível foi tarefa tanto no planejamento da intervenção, como na própria ação pedagógica, uma vez que o tema *padrões de qualidade* faz parte do debate

atual no mundo inteiro, e a educação não se furta dele; como expressão da qualidade do que planejava à intervenção, este Capítulo, todo dedicado aos fundamentos epistemológicos da intervenção, é exemplo de uma meta colimada, alcançada tal como desejei; já a expressão da qualidade do ensino-aprendizagem é assunto que desenvolvo no Capítulo 6, em que relato as atividades de ensino-avaliação que realizamos o alunado e eu. Tudo num clima de satisfação para quem participasse da intervenção, fizesse o que precisava com prazer, compromisso e responsabilidade pelo sucesso do empreendimento inteiro. Afinal, não existe meia-qualidade. Nem é verdadeira a qualidade tão-somente elaborada com base no ponto de vista do ensinante.

Na escola, a qualidade é algo dinâmico. Constrói-se no dia a dia, de forma permanente. A qualidade relativa às pessoas que participam dos processos educativos não ignora também quem se beneficia deles, como pais e comunidade, já que somente a satisfação de *agentes* e *usuários* garante que as atuações pessoais e os resultados obtidos sejam do mais alto gabarito. Tive um retorno da qualidade *qualitativa* nesse nível pessoal que foi surpreendente. Aconteceu na primeira reunião com os pais, mães e responsáveis pelo alunado de quem era professor de Ciências. Com partes do registro da reunião, termino a seção. Atente para os trechos em negrito. Os números dizem da aposta dos presentes ao valor da qualidade em construção naquela práxis.

Compareceram 57% dos adultos esperados.¹⁶ Pela lista assinada, dezessete pais, mães ou responsáveis pelos alunos e alunas da Turma 507, estavam ali assentados, esperando-me. Porém, havia mais adultos ainda, já que identifiquei quatro casais entre os presentes, além das duas estagiárias de Pedagogia (...) representando a Coordenação Pedagógica.

(...) Um dos momentos principais (...) foi a exposição sobre o “sistema de avaliação” reflexiva, por mim adotado, para configurar sinteticamente o desempenho discente, no qual o *envolvimento* do aluno, tanto como avaliado e como avaliador tem igual peso. (...) Discorri sobre o modo como as minhas inquietações resultaram nas notações verbais “SE” (superou as expectativas e os objetivos), “AE” (atendeu as expectativas...), “AP” (atendeu em parte...) e NA (não atendeu...). Expliquei com vagar como a respectiva escala de valores numéricos com que precisava “contrabandear” aspectos qualitativos em quantitativos, tendo adotado a média mínima de aprovação que, no NPI, é seis pontos, como referência à notação verbal “AP”, bem como para definir os valores atribuídos às demais notações, respectivamente, em ordem decrescente iguais a dez, oito e quatro.

(...) Comentei que o projeto que estou desenvolvendo requer registros diários do que acontece na sala de aula, tanto de forma verbal como em imagens. Para tanto, naquele momento, fiz distribuir uma carta de consentimento na qual peço a permissão de cada pai, mãe ou responsável presente para que possa utilizar

¹⁶ No NPI, um índice alto para reuniões de pais, na segunda metade do Ensino Fundamental. Em geral, a frequência fica em torno de 30%, e para menos.

no relatório final da pesquisa o prenome de cada estudante da Turma 507, bem como as fotografias com que eternizo os momentos de seu trabalho. Pedi-lhes que lessem os termos e, caso concordassem, que assinassem a tal a carta e devolvessem-na ao final da reunião ou, preferindo assim, levassem-na para casa e, mais tarde, enviassem pelo(a) aluno(a). Por falar em fotografias, Adriano, meu estagiário, registrou alguns instantâneos da reunião, com a devida autorização da platéia, que disseram não se incomodar quando a pedi. Penso que aqui quebrei uma parte do gelo para o “problema” da carta de consentimento. Desse momento em diante, passei a receber as cartas de consentimento. **Dos dezessete adultos responsáveis presentes, quinze assinaram e devolveram a carta de consentimento, ali mesmo.** (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE MAIO DE 2001)

2 A PRÁXIS FUNDAMENTAL

A práxis é indissociável do projeto revolucionário e traduz-se em termos de prática militante, ensina Francis Imbert (2003). Não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana. Convém articular práxis, como sistema de relações de produção, a um projeto emancipador. A práxis pedagógica não existe a não ser que o seu objeto (aprendizagens e saberes) e seus sujeitos “objetos” (professores e alunos) se exponham no seu inacabamento e consintam em permanecer assim. A autonomia, cujo projeto a práxis abre, não pode ser pensada como fim definido, inscrito num programa. Deve ser vista como começo, entrada num processo indeterminado, pois é, em essência, inacabada e inalcançável. A práxis, porque sempre aberta ao imprevisível, à surpresa, ao acaso, acontece num campo conflitual, pleno de resistências inesperadas – apesar de esperadas por quem tem senso de realidade.

A perspectiva da práxis (como foi na intervenção concretizada na Turma 507) é a de um fazer produtor de realidades e sentido novos (como era o intento do projeto). Isso me escancarou um largo campo para a invenção do possível – e do desejado, sistematicamente. Campo que foi mundo de enfrentamento, nunca de ilusão, até o último sinal gráfico posto na tese.

2.1 O que é práxis?

O conceito de práxis coloca o educador diante deste desafio: redescobrir o próprio papel, as suas formas de atuação em outro paradigma, que não *o mestre e os discípulos*, de modo a revolucionar, no nível singular de cada indivíduo, como também no nível coletivo, o que é vivido e pensado como conjunto de práticas, representações e imagens mais ou menos

estruturadas em torno do paradigma mestre-discípulos. A práxis é o elã da mudança que, sincera, “é uma aventura que se abre sobre um ‘*tempo aberto*’, cheio de surpresas, trocas, interrogações, perturbações, conflitos, criação” (IMBERT, 2003, p. 9. Grifo do autor).

A essência da práxis se esclarece pelo conceito de produção – que é criação, em vez de simples produção de objetos. Sobretudo, esclarece-se pelo conceito de autoprodução do próprio homem. É mais o que o homem faz ao se fazer, do que o que faz e como faz, escreveu Francis Imbert. Tomado em seu sentido superior, o conceito de práxis visa à autonomia que apela para uma transformação da realidade. Ao fazê-lo, articula-se com o conceito de prática, compreendida como produção, no sentido industrial do termo. O intuito é, pelo jogo das diferenças, esclarecer aquilo que diz respeito ao *fazer* no campo escolar. Distinguir práxis de prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico.

Práxis não é uma prática. É a elaboração e a vivência coletiva de práticas no cotidiano. A prática pode até se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, mas isso não ocorre com a práxis, que pressupõe um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. Seus campos coletivos são os espaços humanos que, como lugar de elaboração e superação, se constituem por meio de fazeres articulados. É nesses espaços que a imaginação se desprende pelo emprego de instrumentos, dispositivos, técnicas (ou conceitos, como em meu estudo), que, ao traduzirem impulsos em palavras, palavras em ação, desarmam as armadilhas da relação dual entre meios e fins e suas articulações imaginárias. Ora, isso é que permite demarcar o lugar do outro e reconduzir a permuta de conhecimento em mão dupla. As práticas são oriundas da técnica, do cálculo; buscam as relações ótimas entre os meios e os fins. A práxis significa uma tensão, um projeto, que não se deixa fixar em termos determinados – um programa –, mas abre o campo de um processo indeterminado, não-dedutível. Como movimento teórico-prático carregado pelo coletivo, em seu interior um novo saber nasce de uma nova relação com a realidade que, em troca, pode contribuir para modificá-la.

Porque faz emergir novos saberes, a práxis é caracterizada pelas relações (dialéticas) entre a teoria e a prática. Porém, a práxis é muito mais do que o jogo de cooperação entre ambas. Sua criatividade testemunha uma racionalidade que não teme a abertura de seu objeto. Sequer receia se aventurar num processo de alteridade no qual não tenha um porto seguro para dominar, controlar. Pode-se dizer que a práxis é o caminho de uma nova partida, rumo a renascimentos possíveis, contra uma história aprisionada do que está condenado à repetição. Porque dão suporte ao projeto práxico, e não à eficácia de uma prática, os dispositivos criados para esse fim não são previsíveis nem programáveis. São as bases materiais de um lugar e uma rede de mediações.

Com efeito, a práxis é o motor da pedagogia pela qual as instituições, como *locus* de produção da autonomia, de autoprodução humana, podem arquitetar o encontro e a conjugação da teoria com a prática, e vice-versa. Do reducionismo dessa interlocução é que nasce a “confusão”, tão comum entre educadores, de que práxis é a teoria em ação, isto é, a teorização na prática, e de forma articulada, intencional, sistematizada. Afinal, no ir-e-vir da prática à teoria e da teoria à prática é que a práxis tece a trama para inovações transformadoras, “escapando [assim] aos fechamentos de toda imposição hierárquica do saber” (IMBERT, 2003, p. 43).

Por conseguinte, na escola, a práxis deve constituir um projeto – de autonomia – com o fito de revolucionar, individual e coletivamente, a relação com a instituição. Qualquer projeto de autonomia implica trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia (o mestre, o bom aluno, o mau aluno, etc.), que, psicologizado, acha-se naturalizado. Implica trabalhar o conjunto das imagens e dos discursos – as palavras “formatadas”, de qualquer forma tornadas “satélites” – que assujeitam formadores e formandos. Trata-se de re-historicizar a instituição, de desnaturalizá-la. Assim, retomam-se as capacidades instituintes do coletivo e dos indivíduos; reinstalam-se o desejo e o poder de se liberar do peso das “fatalidades”. Isso remete à transformação das realidades institucionais objetivadas, especialmente, daquelas que são *a instituição em mim*. O que implica, também, rever o conceito da temporalidade própria da alteridade-alteração, da criação.

Ademais, o tempo da práxis é o tempo humano. E o tempo humano é o tempo do projeto; nas práticas, prevalece o tempo cósmico, no qual tudo é eterno presente, ou o tempo biológico, no qual prevalece o passado, a memória. O primeiro é um tempo aberto ao novo. Embora carregado de passado, tem por mérito romper com a repetição, que é o tempo próprio de programas. O tempo da práxis precisa ser o tempo humano. Porque, ao que tudo indica,

somente a práxis parece apta a abrir uma [nova] história, a liberar processos que escapam ao fechamento, à repetição, à obsessão do mesmo, ao tempo identitário. Reciprocamente, somente uma temporalidade aberta à dimensão do futuro pode constituir o campo do autodesenvolvimento de uma práxis (IMBERT, 2003, p. 82).

2.2 O quis e não quis em meus *projetos*

Não quis a tríplice condição da mudança, proposta por L-P Jouvenet: a introdução do novo no velho, o conflito entre o velho e o novo e a passagem do velho ao novo (Cf.

IMBERT, 2003, p. 85). Pretendi algo mais ousado: a introdução do novo no novo, o estranhamento do entorno e a emergência de um novo *outro*!

As transformações verdadeiras, os outros *vir-a-ser outro* podem, sim, ser esperados quando nos abrimos ao tempo verdadeiro – o tempo humano. Fora dele, as que acontecem são simples diferenciações, em vez da alteridade-alteração pretendida. Como, no campo da práxis, conta mais a pessoa do que a inovação, o possível que surge como benefício inesperado pertence à esfera do desejo e da capacidade de quem ousa inovar, identificar e considerar os efeitos de resignificação, quando adentra na temporalidade aberta da práxis. É dessa forma que as surpresas aparecem, os imprevistos surgem, os papéis se transformam...

Por que a opção por uma obra aberta – o projeto – e não um programa? Esse, sem dúvida, seria mais tranquilo de desenvolver, pois menos arriscado! Ora, porque o projeto enriquece a realidade, complexifica-a. Oportuniza o máximo de desdobramentos e ocasiões inúmeras de autonomização. Já o programa, tão-somente, intenta concretizar uma realidade planejada. Não segue o que *de repente acontece*. Antes, força a passagem no sentido do que definira no começo.

Se o projeto tem como horizonte a autonomia, o programa, com suas manipulações e seus objetivos rigorosamente ordenados, operacionais, se opõe a qualquer traço de autonomia. Dele, é próprio a sedução pela posição de domínio que as certezas, o tempo espacializado do cronograma e o saber acabado não cessam de lhe prometer (IMBERT, 2003, *passim*).

Por projeto convém entender uma visada, uma intencionalidade, um impulso, uma orientação (...). Como tal, o projeto é constitutivo da práxis. A práxis é projeto, ela não poderia, sob pena de perder seu sentido, reduzir-se a programa, mesmo se o programa pudesse, através da escolha e da articulação de uma série de objetivos, fornecer um ponto de apoio a um projeto praxista. O projeto difere do programa como o aberto do fechado, o possível do determinado, o inacabamento do acabamento (*ibidem*, p. 125).

Se o inesperado ainda nos surpreende, explica Edgar Morin, é porque “nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo” (2002, p. 30). Por essa razão, quis um novo bastante alterado para não correr o risco de que as instituições recém-criadas, nutrindo-se de elementos emprestados das instituições passadas, corresse o risco de contribuir para a sobrevivência de significados caducos.

Da – e na – pesquisa que desenvolvi, o objetivo da intervenção pedagógica foi servir de recurso para caminhos singulares, pouco explorados ou até inexplorados, capazes de contribuir para o amolecimento do aparato pedagógico instituído. A perspectiva evocada se

realizou num temerário vir-a-ser. Como sede permanente de tensões, retomadas, progressões e interrupções, tornou-se o instrumento reconstituído da totalidade educativa, em sala de aula, tanto individual quanto coletiva. E que teve o conceito de avaliação reflexiva como *analisador* criado para este fim: como o processo que, inserido no conjunto-instituído, de forma ciente, altera-o, transforma-o.

Esta é a síntese do que desejei com meus projetos de pesquisa e intervenção pedagógica: no “programa prático” desenvolvido em regime de colaboração com jovens alunos e alunas da Turma 507, da 5ª série do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2001, a nova totalidade implicaria a ressignificação das práticas escolares, docentes e discentes.

3 O PROBLEMA DA FRAGMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Notas de uma pesquisa

Eloísa Fagali (2001), ao estudar dificuldades de aprendizagem em turmas de 5ª série, divulgou resultados que ajudam a entender o problema da fragmentação pedagógica. Os dados foram produto de intervenções nas aulas de Português e Matemática e oficinas em uma escola pública, já os sujeitos do estudo foram cinco professores, uma orientadora, o vice-diretor e cerca de cem alunos. Ao concluir que o enigma da 5ª série está associado a problemas paradigmáticos amplos, ela menciona dificuldades geradas por certa concepção de aprendizagem, que é o que alimenta as fragmentações, as reduções do conhecimento e do pensar, como nega também as incertezas, as contradições e o diálogo como transições próprias da mudança. A proposição que a pesquisadora faz ao final é a mesma que abordei no interior do modelo pedagógico alternativo que proponho ao fragmentado modelo vigente, a saber: um olhar para o aprender que leva em consideração a dinâmica que *re-liga* o aprendente e a aprendizagem e o diálogo com o transitório, no processo de apropriação do conhecimento.

3.2 A caducidade da fragmentação na escola

As práticas curriculares fragmentadas são um fenômeno centenário. A organização e a prática escolar brasileira datam da primeira década do século XX, quando o Estado republicano, na tentativa de criar o sistema público do ensino primário, institui os colégios elementares para atender as crianças e os jovens (PERES, 2000). Na época, o País contava

com uma população de 36 milhões de criaturas, das quais nem 20% estavam nas condições de preparo, indispensáveis à plenitude da vida contemporânea, isto é, com instrução em nível primário segundo informações legadas por Manoel Bomfim (1996). A escola, que se fez seriada e multidisciplinar, com uma direção única e autoridade com a função de controle, consolidou-se na década de 1930 na forma dos grupos escolares e chegou até os dias atuais sem grandes ou radicais transformações.

Esse fato reforça a idéia que a escola “pede” reformas de base. Não pelo tempo que tem de fundada, mas pelo volume de insucesso que impingiu a várias gerações e, sobretudo, pela dívida que acumulou com as classes socialmente menos favorecidas. O advento das novas tecnologias, o real atendimento dos interesses e necessidades dos educandos e mesmo os fins da educação e de políticas progressistas são outros aspectos que cobram da escola uma transformação de base para absorvê-las a contento.

As reformas devem também levar em conta a denúncia de que a prática escolar alienada converte o trabalho docente em algo que o próprio professor não se afirma, pois que o sente externo, feita por Francisco Silva Sobrinho (1985). Nessa circunstância, ocorre a mecanização tecnicista do trabalho educativo, contrariamente ao que, por valor político intrínseco, deve ser criativo, autônomo. O professor, então, se *coisifica*. Perde a condição de autor da própria obra que realiza. Assoberbado pela prática burocratizada, *fragmentada*, ele não se reconhece como educador. Porque a divisão do trabalho na escola fez da sua prática um trabalho-fragmento. Ademais, uma vez que suas ações são reguladas por um programa de ensino cronometrado, que converte a apropriação do conhecimento em currículo técnico-linear a vencer a todo custo, ao professor é desautorizado *ver-se* e ver o alunado como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O estímulo excessivo à competitividade e ao individualismo, a implantação da concepção utilitarista na educação e a ênfase da dimensão técnica sobre a dimensão ética são as principais contradições do currículo técnico-linear (MILANESI, 2000). Noutra concepção, as ações de um currículo cujas práticas, processos, articulações se pautam na desfragmentação, recuperam: o estímulo à cooperação, à solidariedade e à formação de uma concepção de ensino-aprendizagem atenta à vida e à satisfação das necessidades do ser humano; a ênfase compartilhada entre a cognição e a socioafetividade, em vez de na instrução e na técnica, mediante a associação dos aspectos emocional e intelectual na educação formal. Essas duas recuperações caminham a favor da necessidade do professor incorporar a dimensão sensível à formação do ser humano pleno, integral e feliz, objetivo maior da

educação, como assinalou Edna Machado (2000), em nome de uma escola mais acolhedora, dinâmica e inclusiva, ciente da sua conexão com a sociedade.

A proposição de modelo pedagógico que agilite a recuperação da posição de sujeito de quem “ensina” e “aprende”, numa lógica de ação desfragmentadora dos processos afeitos à sala de aula, ambiciona superar a práxis alienada; ambiciona efetivar a práxis pedagógica como uma práxis social, na qual professor e aluno, embora tenham papéis distintos, não são antagônicos nem o segundo assujeitado ao primeiro. O trabalho executado deve seguir na contramão da estrutura organizacional de nossas escolas que se traduz na alienação do profissional da educação. Assim ressignificado o trabalho, como parte do atendimento das necessidades individuais e coletivas, a práxis incrementará o envolvimento do alunado na redação dos objetivos que têm em comum com o professorado, tanto em relação ao ensino, como em relação ao escopo social pelo qual a escola se insere no mundo.

3.3 O cerne da fragmentação pedagógica

Segundo Antonio Frago (2001), o trabalho pedagógico, como todo trabalho humano, tem tripla função: a produtiva, a simbólica e a disciplinar. No entanto, por forças de determinações sociais, culturais, históricas, o lugar-escola lhe acrescenta outras duas funções, a vigilância e o controle. Há contradições entre essas funções, alerta Frago. A mais séria é entre as funções produtiva (educativa ou de ensino) e disciplinar e as funções de vigilância e controle. Assim enquanto as duas últimas exigem transparência e visibilidade, as anteriores tendem a dividir e segmentar os tempos, as matérias, conteúdos, os espaços e as pessoas.

Na força das funções de vigilância e controle está não apenas a razão do conservadorismo e da reprodução social, que fazem da escola um dos aparelhos ideológicos da parcela dominante da sociedade, mas também a origem da fragmentação do trabalho escolar e, por essa via, das práticas pedagógicas. Quanto ao seu desenvolvimento e ordenação interna, a escola, em relação a outros lugares, é um espaço acossado.

A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a

visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela (FRAGO, 2001, p. 80).

Os órgãos colegiados existentes dentro e fora da instituição efetivam políticas pragmáticas, a visibilidade espacial, os tempos regulamentares, os elementos simbólicos e, sobretudo, a ritualização das atividades, sobretudo, as de avaliação. Ao mesmo tempo, validam-nas, prestam-se ao papel de motor para a sua perpetuação. A ponto de demarcarem as fragmentações já produzidas como “tradições”, partes “necessárias” ao bom termo da cultura escolar. Que até aceita atualizações, caso seja por intermédio de transformações do tipo conservadoras. Aquelas realizadas no quadro de simples justaposição, como caracterizou Francis Imbert (2003). No entanto, a fragmentação como – quando – problema não está restrita à escola. É um fenômeno macrossocial. É estruturante do modo como o homem opera as próprias instituições, cria profissões, produz conhecimento.

Na escola, analisei apenas um *fragmento* do fenômeno da superespecialização social. Aquele relativo às práticas inerentes à sala de sala. Aquele específico às atividades docentes e discentes. Sem desprezar, naturalmente, as implicações das demais instâncias às quais o meu trabalho docente estava ligado como, por exemplo, os Serviços Técnicos. Que é como, no NPI, são denominadas as tarefas, ensejadas como coletiva, dos setores de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Serviço Social. Eu não seria tão... Fragmentário!?

3.4 Horizontes para a prática desfragmentada

O sentido comum atribuído às práticas pedagógicas produz um esvaziamento das práticas como lugares de constituição da subjetividade. As práticas pedagógicas costumam aparecer como espaços de desenvolvimento ou de mediação, às vezes de conflito, mas nunca como espaços de produção, rebeldia ou revolução. A crença arraigada é de que são meras “mediadoras”, nas quais se dispõe de “recursos” para a “formação integral” dos indivíduos. Mais do que uma “idéia de homem” e um projeto de “realização humana” para fundamentar a compreensão antropológica da educação e do planejamento das práticas educativas, essa crença faz com que seja suprimido o papel produtivo da pedagogia na constituição dos indivíduos como sujeitos dotados de certa experiência de si. É o foco no caráter constitutivo, e não meramente mediador da pedagogia, que possibilita entender as práticas pedagógicas como mecanismos de produção da experiência de si, de subjetividades modeladas, geradas por fluxos sociais, materiais, semióticos, que são múltiplos, heterogêneos, não-lineares, e atravessam o indivíduo (AGUIAR, 2003).

Para essa reflexão sobre as relações intersubjetivas no espaço da sala de aula, Maria Geralda Aguiar (2003) tomou como eixo de argumentação a tese de que a pedagogia é uma operação constitutiva, isto é, produtora de subjetividades, de Jorge Larrosa (1994). Larrosa não questiona as práticas relacionadas ao aprendizado de um corpo de conhecimentos. Interessa-se por aquelas que produzem ou transformam a experiência que as pessoas têm de si mesmas, isto é, que resultem em elaboração ou reelaboração de alguma forma de relação reflexiva consigo mesmo.

A concepção de prática pedagógica como mecanismo de produção de subjetividades, afirma Aguiar, impõe aos educadores, como imperativo ético, a superação do paradigma da transmissão, do *consumo* da informação e do conhecimento. Para o paradigma da produção de conhecimento, há de reinventar-se o sistema educacional! Por isso, a pesquisadora advoga que a tarefa fundamental dos implicados na construção desse projeto, da administração à Academia, do professorado ao alunado, é agenciar práticas, cujos referentes sejam as relações do alunado com a cultura humana, mediante o confronto com a necessidade intrínseca de aprender, em vez da imposição de objetivos instrucionais, que chama de “disciplinares”, estabelecidos *a priori* para serem alcançados *ao final de* disciplinas, bimestres, semestres, anos, cursos, etc.

Na escola assim fragmentada, com o disciplinamento também atrelado à assimilação dos conteúdos, não é de estranhar que sejam objetos de vigilância o movimento, o tempo, o espaço, o corpo, a propriedade, a expressão e as relações interpessoais, puníveis por ações detalhadas nos regimentos escolares, como constatou Leani Ruschel (1990) ao analisar o regimento de escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

O modelo pedagógico vigente, embora articulado, é rígido linearmente. Ele favorece o disciplinamento do corpo, e não a disciplina da mente, como subproduto do processo educativo. Estimula ações que tendem a ignorar o saber prévio do aluno, bem como desvalorizar as suas produções que não se enquadram na estética ou nos esquemas cognitivos usuais, explícitos ou implícitos. Chega a ignorar até mesmo o próprio aluno, quando o desempenho fica abaixo da média das expectativas docentes, mediante o prosseguimento da matéria sem considerar o que ele ainda não apreendeu. Se o modelo é rígido, portanto, ao aluno cabe “adaptar-se” à escola e ao mundo social que assim a organizou. Ou bem a sua domesticação, ou ele será objeto da política oficial de exclusão social.

Na perspectiva inclusiva, perdido o caráter de vigiar, disciplinar, apenar, as práticas devem ser atravessadas por fases de exposição, de escuta, de debate – de desconstrução, acrescentaria. Fases nas quais o conhecimento científico, os outros saberes sociais, os desejos

dos aprendentes seriam tomados como oferta à constituição de um sujeito político, solidário, em permanente estado de inacabamento. Essa lógica alterada das relações pedagógicas implica tanto uma articulação com a própria desarticulação da *coisa* armada, a desmontar-se, como do entendimento com o conflito que gera crises, assumidas como o gérmen da transformação.

Como espaço recém-aberto a convivências distintas das convencionais, a sala de aula será o *locus* de processos que potencializarão a produção de subjetividades singulares. De modo que, no lugar de ditar verdades, professores e alunos troquem idéias, sugestões, informações. Como educadores, que *palavremos* com a classe; que conversemos em vez de discursarmos aulas; que instauremos espaços e tempos para o debate livre em vez de professarmos dogmas, de modo a fazer da apropriação do conhecimento algo vívido (AGUIAR, 2003).

As práticas que cinzelei na lógica da unicidade dos processos inerentes ao espaço-tempo da sala de aula pressupõem um novo horizonte para o sentido das tarefas docentes e discentes. Pressupõe um tecido pedagógico orgânico que considere a heterogeneidade da classe como ponto de partida e de chegada para o ato educativo. A idéia é que as trilhas abertas favoreçam a emergência do sujeito que, na educação formal, resulta no salto da heteronomia de entrada para a autonomia nunca possuída de forma definitiva, pois ela mesma é processo, e não produto.

3.5 Uma trama de desfragmentação para a práxis

Pelas razões apresentadas, precisava de um modelo com outra plástica. Flexível o suficiente para adaptação dele ao alunado e do alunado a ele, simultaneamente, e sem conflito de carga idiossincrática e negativa, exceto aqueles antevistos, além de outros que a práxis inevitavelmente mostraria. Um modelo que, partindo da valorização da pessoa, apostasse no aluno como sujeito criativo, autônomo e capaz. Por conseguinte, que orientasse e valorizasse a sua produção no curso das atividades desenvolvidas ao longo do ano, com etapas de apropriação do conhecimento e aprimoramento de suas potencialidades sociais, afetivas e também cognitivas. Um modelo em que o *erro* não fosse indício de distúrbios de aprendizagem ou fonte de castigo (AQUINO, 1997; COSTA; MACIEL, 2001; CRUSOÉ, 2001; DUARTE, 2000; ESTEBAN, 2001c; LEAL, 1991; LUCKESI, 1978, 1995; PIRRONE, 1990; ROSA; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2000).

Para proposições à superação da lógica fragmentada do processo educativo, olhei as experiências pedagógicas, do Brasil e mundo afora, mormente as de avaliação escolar, em busca de sinais para mudanças possíveis. Levei em alta estimativa as minhas próprias experiências como professor da educação básica. Também não ignorei a história da instituição em que desenvolvi a pesquisa: considerei as experiências realizadas no NPI, em suas quatro décadas de existência. Pena que a maioria não foi registrada, mas passada de boca a boca, como na tradição indígena, na sala dos professores e outros espaços dentro e fora da Escola. Dasquelas com registro, destaco duas experiências marcantes.

A primeira é o “Projeto de Desenvolvimento de Currículo por Blocos de Disciplinas Afins”, uma proposta alternativa de reorganização do trabalho educativo nas séries finais do antigo 1º Grau. Tinha como meta a melhoria da qualidade do ensino, por meio de uma proposta de ação que privilegiava a interdisciplinaridade, e, como ponto de partida, o pressuposto de que as reformas legais por si sós não transformam a educação e o ensino, sendo imprescindível a mudança de postura dos educadores, buscando formar uma nova mentalidade. Em 1992, o Projeto de Blocos, como era mais conhecido, foi premiado no V Concurso Prêmio 15 de Outubro, do Ministério da Educação e Cultura, cujo tema foi “Interdisciplinaridade – um desafio à qualidade do ensino”. Proposto pelos Serviços Técnicos durante o I Encontro de Educadores do NPI, em 1985, foi elaborado e coordenado pelas supervisoras Rita de Carvalho Nery e Maria da Conceição Rebêlo. O início de sua execução foi em 1986, tendo se estendido até 1991 (BITTENCOURT, E., 1998).

A segunda experiência do NPI que ponderei nas reflexões sobre o velho e o novo modelo pedagógico, de produção mais recente, é o “Projeto Avançar” que, em sua reedição, em 1998, esteve sob a batuta das professoras Maria Helena de Freitas Vale e Maria de Belém Feitosa. O Projeto assumiu a forma de estudo de caso com nuances etnográficas. O enfoque foi o ensino-aprendizagem na 5ª série do Ensino Fundamental. Os resultados de quatro dos dez projetos que o integraram foram publicados na coletânea “O desafio da pesquisa na Educação Básica”, que, dentre outros temas, abordou as relações de gênero nas aulas de Educação Física, a leitura na prática docente, as relações afetivas na aprendizagem (FEITOSA; VALE, 2001).

Das experiências às abstrações, dizer do papel da teoria pública na definição dos termos do ato pedagógico coletivo que desejava executar parece até redundante. Trabalhei para juntar a linguagem da crítica, a pública, pertencente ao ambiente teórico, e a privada, inerente ao ambiente escolar, à linguagem da possibilidade, de modo a colocar a favor da resignificação pretendida o que é comumente apresentado como oposição ou transformação conservadora do

statu quo. Para Adriana Dickel (1998), com quem concordo, a crítica ao caráter reprodutivo da escola, que nos permite perceber os mecanismos da reprodução social, carrega, de forma contraditória, elementos de auxílio para uma prática diferenciada. E, em nome de proposições viáveis *contra* os erros da educação brasileira, por muitos e há tempos apontados, exorta:

Hoje, mais do que nunca, em que se omitir ou ignorar é também optar, precisamos trabalhar o nosso olhar para ir além do esforço da crítica, para perceber que os problemas que vivemos podem estar engendrando em si possibilidades de sua superação. (...) Não se trata de anexar propostas, mas de assumir a tarefa histórica de buscar no que aí existe os elementos que poderão ser a sua negação (DICKEL, 1998, p. 66).

Com base nos trabalhos de Ilya Prigogine sobre estruturas dissipativas, Carlos Eduardo Ferraço (2001) afirma que a mudança que envolve uma reestruturação básica não ocorre em sistemas em equilíbrio. Um sistema nesse estágio, ou próximo dele, é estável, fechado. Assim, é um sistema esgotado, sublinha, já que a própria estabilidade é o precursor do seu fim. À semelhança da idéia de Adriana Dickel, arremata: “O acaso, gerando insegurança, sugere ações alternativas que rompem com a ordem vigente, criando condições propícias para que as transformações e, por conseqüência, a auto-organização ocorram” (FERRAÇO, 2001, p. 142).

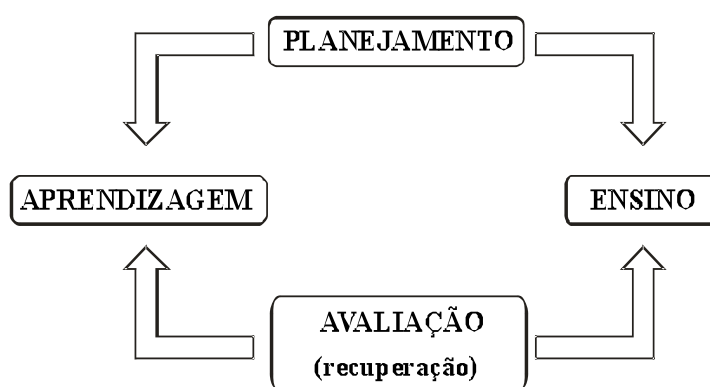
Por que um novo tecido? Considerando as práticas que focalizo como pontos de fuga de energia, sobretudo, pelo processo avaliativo convencional, é fácil compreender a dificuldade de transformar a realidade *apenas* pela reforma do sistema fragmentado que as abriga, mediante o conceito de entropia, uma propriedade física da matéria. O conceito foi criado pelo físico Rudolph Clausius, no século XIX. Com o passar do tempo, toda matéria tende a perder a energia de que dispõe, por isso, a entropia é usada como medida da desordem interna de um sistema. Pode, por isso, ser definida como a quantidade total de desordem que, no universo, pode aumentar, mas nunca diminuir. Num sistema isolado, ela aumenta quando a sua capacidade para realizar trabalho (a energia) diminui. O conceito também é empregado na Informática. Ele exprime a medida da fidelidade de um sistema de manipular a informação. Se caracterizado por um alto grau de incerteza em suas indicações, o sistema possui um alto grau de entropia (ENTROPIA, 1980; OREAR, 1976; SEARS; SALINGER, 1979).

Um novo tecido porque, para recuperar a energia que realizará o trabalho de alteridade das rotinas escolares, não é suficiente reformar o que existe. São fortes as evidências de desgaste do modelo atual. Seu nível de entropia chegou no limite do aceitável. Embora pareça contraditório, desafios, perturbações e disrupções, as três condições para a transformação (FERRAÇO, 2001), quando acolhidas, podem elevar o nível de energia de um sistema em

crise, abrindo-o para um caos que o conduzirá à ordem nova. Para tanto, à emergência de atitudes revolucionárias do *sempre silenciado* – as vozes discentes – e do *sempre contido* – as ações docentes, é preciso introduzir a desordem que reorganiza e a instabilidade que reconstrói como posturas teóricas, e também técnicas, de modo a favorecer o desmonte de crenças, hábitos e concepções arraigadas, simultaneamente à instituição do novo.

Acerca do tecido pedagógico de bases alteradas, que chamo de *unitário* em oposição à lógica do tecido vigente, em 29 de abril de 2002, no diário de campo, escrevi que a problematização do corriqueiro nas salas de aula me permitiu representar as práticas em uma figura que demarcava a linearidade da ação escolar na atualidade. A Figura 11 amplia sobremaneira aquela do Capítulo 1, que representa a lógica fragmentada das práticas pedagógicas, elaborada dez meses antes.

Figura 11 – Quadro atual da ação docente.



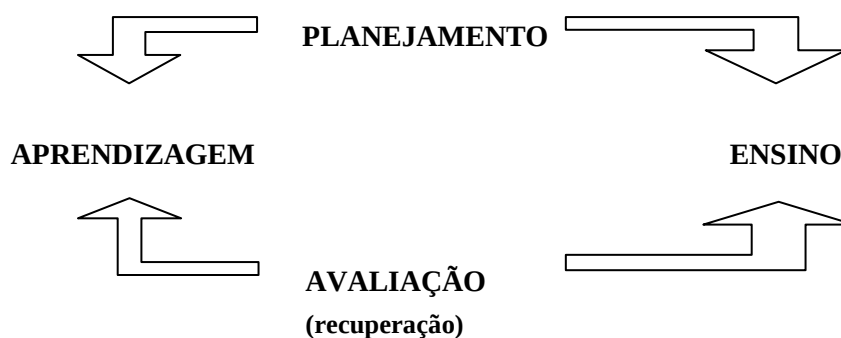
Após o esquema, discorri sobre as características do modelo pedagógico unitário. Até produzi um esquema que julgava – e julgo ainda – bastante apropriado para os fins do projeto, portanto, aos da intervenção, como mostro neste fragmento do diário de campo.

Quem problematiza quer resposta. Como resultado de reflexões, para transformação ulterior em minha sala de aula, tratei de pensar uma maneira de desfragmentar as ações docentes. Hoje, a coisa produzida me parece tão óbvia que não consigo acreditar que outrem não tenha imaginado solução igual ou similar. Resolvi o *grande problema* ao substituir a avaliação pela aprendizagem como foco *verdadeiro* da educação escolar. Mas, é mesmo a aprendizagem o alvo das ações discentes? Sim, e não também.

É “na teoria”, aparentemente. “Na prática”, a história é outra. A centralidade das ações discentes, docentes e familiares, o ponto de partida e o de chegada, é mesmo a verificação da aprendizagem. Não é nem a avaliação, mas tão-somente uma etapa dela. O que fiz foi substituir a idéia real de verificação da aprendizagem centrada na notação numérica pela pretensão de promover o desenvolvimento discente, e o meu próprio, como educador, professor, pesquisador... e homem, gente, pai...

No modelo que apresento em seguida, o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem são processos-meio para a organização e apreciação coletiva do ensino. Ao mesmo tempo, são *conteúdos* para o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, visto que assumidos conceitualmente como funções psicológicas superiores avançadas. [Ver adiante.]

Figura 12 – A lógica unitária das práticas pedagógicas.



No planejamento, diz-se coletivamente o que se quer fazer, como, quanto e quando fazer. Define-se o limite da qualidade que se construirá. Na avaliação, diz-se a mesma coisa, mas com o pretérito verbal das ações executadas. Porque o fim foi deslocado da avaliação para a aprendizagem e o desenvolvimento, os juízos sobre a qualidade dos desempenhos nas atividades de ensino-avaliação, bem como em suas partes, justificarão as decisões docentes e discentes até o alcance de um estágio discutido e aceito como satisfatório. Depois, o processo seguirá por inércia. Como um foguete que tem os motores desligados ao sair da influência do atrito da atmosfera terrestre e da atração gravitacional mútua e, assim, sem dispêndio de combustível, segue viagem em M.R.U. (movimento retilíneo uniforme).

As atividades de avaliação passam a ser as mesmas do ensino. Com isso, a avaliação se torna no que dizemos que ela é: contínua, permanente, processo. Cunhei a expressão “ensino-avaliação-ensino”, por economia, reduzida para “ensino-avaliação”, para distinguir as ações docentes próprias do modelo desfragmentado (unitário) das ações do modelo fragmentado (linear); bem como a expressão “aprendizagem-avaliação-aprendizagem” para designar as ações discentes esperadas no interior das práticas nossas reflexivas *de todo dia*.

As implicações desses procedimentos são várias, numerosas. Tenho compreensão de algumas. Como paradigma novo, o modelo alternativo traz à tona problemas velhos, não resolvidos pelo anterior. Porque passa a disputar a supremacia, uma forma de convivência que nunca será pacífica ou desafia-lhe mesmo a continuar sua existência, o modelo alternativo preanuncia uma gama de novos problemas que outras investigações hão de transformar em objetos de pesquisa.

Dentre algumas implicações com as quais lidei durante a intervenção na Turma 507, a título de ilustração, cito aquelas relativas aos testes e exercícios de fixação de qualquer tipo: não importam apenas os erros e os acertos, nessa ordem, como nos instrumentos adotados como somativos. Com a qualidade efetivamente em jogo, importa o que foi feito e também, com importância igual, o que não foi feito. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE ABRIL DE 2002)

Meses antes, quando registrava os acontecimentos do último encontro pedagógico do primeiro bimestre, escrevi esta comparação entre os dois tecidos pedagógicos...

A atual prática pedagógica tem uma lógica “velha” e multifragmentada e é linear, seqüencial e autoritária. No interior desta prática, há toda uma tradição para os movimentos docentes e discentes no interior das salas de aula. Há algo de previsível no que será e acontecerá quando se adota uma postura compatível com a prática escolar multifragmentada.

Ao contrário, em uma prática alternativa, como a que está em jogo na intervenção que ocorre na Turma 507, *tudo* é imprevisível ao que acontecerá na sala de aula, mesmo quando o plano de ação estipula o quê, o como e o quando das ações docentes e discentes.

A prática em desenvolvimento procura “recuperar” a totalidade nunca alcançada do processo educativo. Em vez de ser linear e seqüencial, ela é volumétrica e simultânea. Isto significa que planejamento (e replanejamento), ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem e avaliação ocorrem, simultaneamente, em uma base em que a dúvida é a única certeza desejável.

A prática nova é também autoritativa, em vez de ser autoritária. Isto significa que é preferível o “diálogo” de cada aluna e aluno com a sua própria consciência, em reflexão permanente, do que a obediência de comandos e regras ditadas pelo professor (DIÁRIO DE CAMPO. 26 DE JUNHO DE 2001)

3.6 O tecido unitário e o golpe no *avaliocentrismo*

A avaliação reflexiva não é um processo que ocorre “ao final de”, como o praticado hoje no tecido superfragmentado. A avaliação reflexiva é uma etapa entre o ensino e a aprendizagem. O que implica, como o próprio planejamento do ensino, dizer que a avaliação é uma prática pedagógica tanto *para o* ensino, como *do* ensino e, especialmente, *da e para a* aprendizagem discente. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2002)

Fazer somente isso já representaria um golpe duro no *avaliocentrismo* de nossas escolas. Porém, há mais. A avaliação reflexiva pressupõe uma educação concebida como processo pelo qual professor e aluno interagem entre si e com o conhecimento por meio do diálogo. Na perspectiva de sucesso, então, os *erros* que o aprendente comete são considerados aproximações para compreender os assuntos. Assim, são objetos de mais um problema a resolver pelo ensino, em vez de indícios de distúrbios de aprendizagem a medicalizar.

O objetivo amplo da avaliação reflexiva é servir de estímulo e, ou, motivação para a (ultra)passagem da heteronomia para a autonomia, mediante o exercício de práticas humanas e pedagógicas autoritativas, em detrimento das autoritárias, visto que fundantes e sustentáculos da educação formal. Afro Amaral Fontoura (1971, p. 119) dá o nome de *magistercêntrica*, ou *programocêntrica*, para as escolas cujas figuras centrais são o professor e o programa de ensino, respectivamente, executor e instrumento que materializa autoritarismo, responsável abstrato pela reprodução social.

Nessa escola, o objetivo do mestre não é educar a criança ou o jovem. Deve, sim, dar o programa... completo! *Tudo cai no exame final – o teste, a prova.* Em torno do programa de ensino, giram o professorado, a família e a supervisão pedagógica. Além do material instrucional, o método de ensino e, obviamente, os alunos e as alunas, que devem ser dóceis e submeter-se às autoridades escolares.

Contrária à escola “avaliocêntrica”, o eixo da escola alternativa, que se volta aos interesses das classes populares e de uma educação pública de qualidade, deve, *precisa*, ser a aprendizagem. Por isso, o fim imediato da avaliação reflexiva é a tomada de decisão coletiva em favor da qualidade humana, social, educacional do ensino-aprendizagem. O contrato elaborado por discentes e docente não será jamais o ponto de chegada do ensino-avaliação. Mas, o de partida para o recomeço do processo, permanentemente ocupado com aprendizagens efetivas e o desenvolvimento dos contratantes. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2002)

A avaliação reflexiva, como ferramenta para desfragmentar as práticas e potencializar a ação pedagógica, exige uma mudança de postura profissional, sobretudo autopolítica – já que política é a arte de governar. E é aqui que começam os golpes mais fortes.

No trabalho alterado, ensinar não tem o caráter de transmissão de conhecimento e aprender não é a mera reprodução do que foi ensinado. O aluno é – e assim deve se sentir – parte integrante e co-responsável do processo educativo como um todo, do planejamento das ações de ensino e de avaliação ao próprio ensino. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma prática pedagógica unitária, em regime de co-operação, conduz os integrantes do processo à discussão de objetivos comuns para a educação, de conteúdos e atividades para o ensino, além de critérios e parâmetros para a avaliação do ensino-aprendizagem, a serem empregados na efetivação das metas educacionais, devidamente também conhecidas e negociadas. Decreta-se, desse modo, outro golpe no *avaliocentrismo* que reduz à prática avaliativa à aferição do que foi ensinado; de forma avessa, sequer é do que foi aprendido pelo alunado.

Para concluir a caracterização do modelo pedagógico unitário, indico outro aspecto de sua positividade em relação ao modelo convencional, de práticas fragmentadas. Refiro-me à redução da distância entre as expectativas discentes acerca do papel do professor e o desempenho do professorado, isto é, entre o “professor idealizado” e o “professor concreto”, tipos identificados por Sonia Bonifácio (1985), em investigação sobre a concepção do papel de professor segundo licenciandos da PUC paulistana. Isso porque, nele, o sujeito do processo é o aluno, em vez do professor; porque a ação educativa gira em torno da aprendizagem e do desenvolvimento discente, em vez de na verificação do que foi ministrado; porque a educação escolar não se reduz à somatória de processos estanques sob a batuta do maestro-professor.

Entre as exigências do modelo alternativo, por conseguinte, está a inclusão entre os papéis do professor-educador a necessidade de exercitar a integração do alunado no processo

educacional assim alterado. É o começo do fim. O golpe de misericórdia no *avaliocentrismo*. A Figura 13 ilustra um desses momentos de integração. Foi na reunião de 29 de maio de 2001, com os pais, mães e responsáveis pelo alunado da Turma 507, além de estagiários de Biologia e Pedagogia. A turma participou da reunião. Afinal, *ela* era o motivo daquele encontro.

Figura 13 – A presença da Turma 507 na reunião escola-família.



4 PONTOS PARA A RE-ARQUITETURA DA AVALIAÇÃO

Tomar a avaliação como analisador das práticas pedagógicas não insinua que ela *determine* os métodos do trabalho docente. Sequer tomo uma como efeito e o outro como causa. Ambos derivam da mesma concepção teórica de conhecimento, apesar da *genérica* relação de causa-e-efeito percebida por Menga Lüdke e Zélia Mediano (1994) e Zacarias Gama (1997), ao estudarem a avaliação nas escolas de 1º Grau e de 2º Grau, respectivamente.

O processo é *sobredeterminado* pela concepção de conhecimento. A processo avaliativo está condicionada pelas concepções que tem o professor, esteja ciente ou não disso (ESTEBAN, 2001b; LUCKESI, 1995; MÉNDEZ, 2002). Isso também ocorre com as demais práticas. Logo, as ações relativas à avaliação, desde o planejamento, execução, correção, ajuizamento e divulgação dos resultados até a tomada de decisão, são dependentes do sentido que os docentes atribuem ao processo de como o ser humano aprende, forma e aprimora as suas potencialidades.

4.1 Um problema que exige várias mudanças

John Elliott (1998) defende a idéia de que qualquer processo de mudança da prática pedagógica deve envolver uma reconstrução conceitual teórica. Uma abordagem que

considere somente a aplicação de soluções técnicas implica desproblematizar a prática. À emancipação *com desenvolvimento*, o problema concreto precisa ser concebido como um problema conceitual parcial, como um problema sobre o “fim em vista” e não apenas como um meio de percebê-lo. Um problema que requeira do professor-pesquisador uma teoria *melhor* sobre a prática a transformar. Sobre esse aspecto, para Elliott, “soluções inovadoras como oposição a melhoramentos técnicos são organizadas, reconstruindo-se as bases conceituais da prática e experimentando-se estratégias consistentes com elas para ver se são válidas” (*ibidem*, p. 147).

Soluções inovadoras aos problemas escolares precisam ser organizadas já na reconstrução das bases conceituais. Porque concebi a fragmentação pedagógica como um problema teórico, na constituição de uma solução plausível, a situação com que me deparei no campo empírico demandou uma arquitetura teórica apropriada à avaliação que visa à ressignificação das práticas afeitas à sala de aula. Para além do intuito de aperfeiçoar a metodologia inerente ao ato avaliativo, as estratégias utilizadas almejavam algo novo. Queriam o invento coletivo como outro caminho à alteridade da movimentação mais ou menos ensaiada que se repete cotidianamente em nossas escolas. Mas, confesso, não sem medo. Não sem muito medo.

E um medo – o pior ou o melhor, não sei – foi ao encontro de teorizações *novas* que conflitassem com as minhas inquietações mais hesitantes. Aquelas situadas entre o ir e o não ir além da pretensão de criatura que ambiciona o *statu* de criador.

Sequer eles foram vencidos. O que era temeridade *virou* aventura, pois, incorporadas como postura, inspiraram estratégias que me permitiram prosseguir na direção dos horizontes da pesquisa. Em nome de mais uma peça para o edifício do conhecimento humano, o medo se transformou em profundo prazer. Meu temor era da mesma natureza do temor de Ivani Fazenda quando adentrou pela Antropologia, nos anos 60, para elaborar sua tese: o da transformação pessoal que uma teorização nova, para si, acarreta. Na conversa com Regina Bochniak (2001), que abre a coletânea “Novos enfoques da pesquisa educacional”, Ivani Fazenda declarou:

Hoje, tenho certeza de que é um medo que precisa ser vencido, uma vez que a dimensão da pessoalidade pode se alterar tão profundamente nesse processo de busca que, vencida a primeira audácia, você se sente profundamente tocado para alçar vôos cada vez mais altos, aceitando sua mudança interior (p. 17).

Mentalizar as frases de Ivani Fazenda é como me ouvir contando uma experiência própria. Mas, bem *pé no chão*, tratei de racionalizar o meu medo pela revisão de autores cujas idéias sobre avaliação escolar, que *fiz minhas* há mais tempo, serviram de trampolim para alçar vôos mais altos. Foi assim que comecei acolher cada nova mudança interior como uma preparação para o traçado dos caminhos que me levassem à mudança do processo avaliativo. Revisitei, então, Benjamin Bloom, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Celso Vasconcellos, especialmente.

Ensejar a transformação do ato avaliativo sem discutir as concepções teóricas que o fundamentam ou sem relacioná-lo ao projeto pedagógico que o norteia é uma pretensão ingênua. Mesmo que se torne realidade, por não ter uma contextualização que sustente a atividade com alteridade bem plantada, qualquer mudança feita logo desaparecerá por falta da base que não trincou as concepções docentes, como a do conhecimento e a de aprendizagem, por exemplo. É como querer construir uma casa em terreno de dunas. Na falta de uma fundação profunda, o vento não respeita a obra. Em pouco tempo, nada sobra. Só a lembrança, ou melhor, a frustração de um esforço que “queimou” etapas.

Segundo Maria Celina Melchior (1999), as mudanças na forma do desenvolvimento do *processo* avaliativo implicam, necessariamente, mudanças na forma da *ação* avaliativa. Por sua vez, alterações feitas na avaliação implicam alterações a serem feitas no *ensino*, que demandam revisão do planejamento, que demandam revisão da relação professor-aluno, conhecimento, etc. Vejamos aquelas mudanças que conduziram à revisão das demais, no caso da práxis que realizei.

4.2 Recursos teóricos para ressignificar a avaliação

Todo educador profissional que, ao elaborar testes de conhecimento, segue os preceitos de uma avaliação centrada na quantificação de conteúdos apreendidos pelo alunado, deve refletir sobre estas palavras de quem são mestres no assunto. Testes e outras formas de avaliação aplicadas na escola, “pouco contribuem para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, e raramente são um indicador seguro de que todos (ou quase todos) aprenderam o que o sistema escolar reputa como tarefas e metas importantes do processo educacional” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 8).

Para esses estudiosos, a avaliação deve ser tanto formativa quanto somativa. A *avaliação somativa*, utilizada por aquele que deseja *medir* o rendimento do aluno ao final de uma unidade ou período de ensino, tem por objetivos atribuir notas, dar certificados aos

alunos, julgar a eficiência do professor e comparar os programas. Portanto, se o papel da avaliação é o subsidiar tanto o ensino quanto a aprendizagem, ela deve ser realizada não somente ao fim desses dois processos, mas – também – quando eles estão fluindo e são passíveis de modificação.

Em decorrência de uma quase-absoluta *pureza ingênua*, conformada pela desesperança ou pelo alinhamento acrítico à sociedade liberal-conservadora e seus processos excludentes, parcela do professorado vive às voltas com rituais de contornos bem definidos, estruturados, sobretudo, pelas pedagogias tradicional e tecnicista. É assim que, com práticas aquém do seu discurso progressista, contribui para a intocabilidade do sistema. Na verdade, sofre apenas *transformações conservadoras*, em geral, patrocinadas pelo próprio Estado ou pela própria instituição de ensino. Mas, *grosso modo*, sem o envolvimento docente, dentre outros sujeitos da comunidade escolar.

Em face do que expus no Capítulo 1, especialmente, julgo conveniente a ruptura com os princípios da avaliação sustentada pelas pedagogias cujas características são: ação individual e competitiva; concepção classificatória e senteciva; intenção de repetição das classes sociais; postura disciplinadora e diretiva do professor; privilégio à memorização; exigência burocrática periódica. Na contramão desses aspectos, Cipriano Luckesi (1995) propõe que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base os seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e o desenvolvimento do educando.

Na operacionalização do conceito de avaliação que defende, Luckesi não descarta o uso de notas, a prática mais comumente utilizada pela escola. Reconhece que o ideal seria a sua não-existência. E até afirma que “não há como, de imediato, eliminar as notas e os conceitos da vida escolar” (1995, p. 97), com o que concordo. Nenhuma inovação pedagógica pode ignorar o sistema atual ou o que ele tem de positividade. Em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, é necessário levar em conta o sistema e as práticas de avaliação que existem, integrá-los à reflexão, modificá-los para permitir a mudança (PERRENOUD, 1999a), além de incorporar as elaborações compatíveis com o projeto de inovação.

Jussara Hoffmann (1995a, 1995b), outra autora que estudei, tem opinião oposta. Para ela, “as notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade” (1995b, p.

26). Ao propor a descrição como estratégia particular da avaliação que elaborou e aplicou, conhecida como *avaliação mediadora*, Hoffmann confirma a negação de qualquer valor aos registros numéricos ou verbais utilizados na configuração sintética do desempenho discente.

Em uma tendência transformadora, a superação da avaliação reduzida à verificação aponta para uma intervenção que corresponda aos anseios das críticas e sugestões, das quais aquelas que citei representam uma fração de um volume muito maior. É ainda de Cipriano Luckesi que recorto mais uma crítica *sugestiva* de que os caminhos da reinvenção da prática avaliativa pedem uma arquitetura outra: “A avaliação educacional escolar, como instrumento tradutor de uma pedagogia que, por sua vez, é representativa de um modelo social, não poderá mudar sua forma de continuar sendo vista e exercitada no âmago do mesmo corpo teórico-prático no qual está inserida” (LUCKESI, 1995, p. 41).

Apreender os mecanismos da avaliação convencional há de significar o primeiro passo, um salto do senso comum para o senso crítico, no sentido de mudar o corpo teórico-prático do ato avaliativo. Passar-se-á, desse modo, de uma visão sincrética e ingênua da realidade para uma visão sintética, clara e unificada da mesma realidade, pela mediação de aportes conceituais diversos, procedimentos e recursos tomados emprestados de produções reconhecidamente atuais. Serão aportes que, compondo um novo corpo teórico-prático, autorizarão o exercício de uma avaliação rebelde, tradutora de uma pedagogia não-convencional. Os saberes produzidos no curso da intervenção que a escreve decorrerá tanto do encontro de pontos comuns entre a experiência da pesquisa e o mundo real, quando da capacidade de inovação dos sujeitos da educação, em postura francamente engajada, solidária, colaborativa.

Em cena, a avaliação há de ser um processo global, diversificado e multidirecional ou democrático. *Global* porque apreciará uma gama de conhecimentos, habilidades, atitudes e visões de mundo desenvolvidas na escola; *diversificado* porque utilizará procedimentos e técnicas diversos de avaliação de forma diagnóstica, para as cabíveis e necessárias (re)orientações da aprendizagem; *multidirecional ou democrática* porque situará todos os atores escolares, ao mesmo tempo, na posição alternada de avaliadores e avaliandos. Servir-se-á de dados tanto qualitativos quanto quantitativos. E terá ainda caráter de reflexão dos rumos tomados pelo ensino, mirando a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia, a realização plena do educando, em vez da classificação com vistas à seleção social, “função” própria da avaliação usual.

As pesquisas de Regiane Bertagna (1997), sobre a visão que alunos da 4ª e 5ª séries do 1º grau têm da avaliação da aprendizagem; Mara De Sordi (1993), sobre a avaliação no ensino

de Enfermagem; Ilma Machado (1996), sobre conflitos em avaliação de aprendizagem; Nêda Mattos (1989), sobre a avaliação como controle e justificativa institucional; Lucrécia Rasquini (1997), sobre a opinião dos pais acerca da avaliação; Maria Angela dos Santos (1994), sobre o jogo da avaliação entre professor e o aluno, dentre outras, confirmam as palavras de Celso Vasconcellos, para quem a avaliação escolar é, “antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo” (2001, p. 46). Afinal, arremata, não há espaço para a neutralidade numa sociedade de classes.

Aos estudiosos da temática, sem exceção, a finalidade ontológica da avaliação na escola é garantir a aprendizagem por parte do alunado. O ato de avaliar deve servir para que se aprenda mais e melhor. Essa concepção exige do professorado um deslocamento do eixo de suas mais sinceras preocupações. E esse há de ser de ação investigativa, ao empenhar suas energias e potencialidades no desenvolvimento discente, e não no controle do que transmitir.

Para este deslocamento, há necessidade de recapacitação no que diz respeito ao processo de conhecimento do educando. Coloca-se **um problema de ordem epistemológica**: como se dá a construção do conhecimento? Assumir esta linha de reflexão significa, porque, subordinar a clássica pergunta da didática: “como deve o professor ensinar?”, a uma pergunta anterior: “**como o aluno aprende?**”. Na medida que o professor realmente enfrenta esta última, sua forma de trabalho em sala de aula necessariamente terá que mudar, superando tanto os conteúdos desvinculados das reais necessidades das crianças, quanto a metodologia passiva, de presença tão marcantes ainda na escola brasileira (VASCONCELLOS, 2001, p. 46-7. Grifos do autor).

Na concepção dialética de educação, afirma o autor, ao superar-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional como o sujeito ativo da educação nova, caminha-se na direção do sujeito interativo; também tem o professor resgatado o seu papel substancial ao entrar mais inteiro na relação pedagógica como coordenador do processo, visto que ajuda o educando *a aprender mais e melhor* em vez de ficar esperando que ele “amadureça” para que aprenda. É neste conjunto de considerações que Vasconcellos desenvolve as cinco propostas para a mudança na avaliação, que apenas enumerei no Capítulo 1.

São propostas que, sem constituir uma receita, apontam possibilidades de mudanças. Quatro se alinham às *pré-ocupações* pragmáticas que me animam – o reinvento da prática avaliativa, no interior de um ensino-aprendizagem de bases inovadoras, para além de apreciação do que o aprendente desenvolve sozinho. Para as propostas refletirem uma

concepção de avaliação dialético-libertadora, Vasconcellos partiu deste pressuposto: o professor deve renunciar a “permissão” dada pelo sistema e pelos pais para que use a avaliação, autoritariamente. Assim, pela modificação da postura diante da avaliação, fala de perto ao educador que quer estabelecer uma ruptura com o *statu quo* autoritário. Reconhece que muitos dos fatores que interferem no problema da avaliação estão fora do raio de ação docente imediata. Que certas mudanças dependem de instâncias superiores até à própria escola. Em ambos os casos, o embate será mais longo e exigente. Felizmente, há mudanças ao alcance do professor e da escola...

Mudanças que devemos tentar executar se, verdadeiramente, queremos a emergência de novas práticas, como *avaliações reflexivas*. Até para pôr termo às notas para disciplinar, classificar ou apenar, semanas especiais de prova, assujeitamento do aluno à autoridade docente, etc. A mudança de postura está ao alcance do professor. Mas, alerta Vasconcellos (1998a, 2001), não basta, numa atitude acrítica, o não fazer intencionalmente, o não fazer por querer. A reprodução é automática. Faz parte da própria dinâmica social. A mudança exige um esforço ativo e consciente no sentido, qualquer que seja, de não replicar a regra dominante. Não basta o desejo. É preciso empenho na transformação do que está posto, por meio de uma prática docente alterada, ainda que limitada pelas condições vigentes.

4.3 A reescrita das propostas de Celso Vasconcellos

De forma breve, apresento as quatro propostas de Celso Vasconcellos (2001) que serviram à ressignificação da avaliação e demais práticas, pela intervenção do meu projeto de tese. Estão reinterpretadas segundo os fins enunciados. Sinal de um amadurecimento que começou quando redigia a minha dissertação de mestrado, em novembro de 1999.

Alteração da metodologia do trabalho pedagógico. A origem de muitos problemas que ocorrem em sala de aula se encontra na prática pedagógica docente. O professor somente conseguirá mudar a prática de avaliação (passiva, alienante, decorativa, formalística, desprovida de sentido, como o entendo) se alterar sua forma de trabalho; se desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa, de forma a reduzir o peso da nota como recurso coercitivo. A concepção de avaliação reflexiva apenas ocorrerá em um ensino que crie condições para a participação e expressão das idéias e opções dos educandos. Um ensino que estabeleça o diálogo, a pesquisa e a afetividade como princípios educativos. Um ensino em que o erro seja interpretado de forma (re)construtiva.

Diminuição da ênfase na avaliação. Redimensionar o uso da avaliação implica mudar o seu conteúdo e a sua forma. O primeiro passo é ativá-la como *processo*. Para cumprir a função de auxílio ao ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser contínua. Avaliar-se-á o aluno *durante* o ensino, em vez de julgá-lo somente num dado momento, terminal. No lugar da avaliação do produto, avaliar-se-á *no* processo como e o que está o aluno produzindo. Isso reatará os laços entre avaliação e aprendizagem, hoje divorciadas graças a rituais e instâncias criadas, perpetuadas, para medir “objetivamente” o desempenho discente. Como não se pode ignorar certa exigência institucional, a nota será tratada como dado provisório, como indicador para tomada de decisão, e não mais razão de ser da atividade escolar.

Redimensão do conteúdo da avaliação. A avaliação deve ser reflexiva, relacional, compreensiva. Deve abarcar o que se julga essencial para o aluno apreender de cada área de conhecimento, como o estabelecimento de relações, a comparação de situações, a compreensão crítica, a capacidade de resolver problemas, etc. No conteúdo redimensionado da avaliação (e do ensino), serão considerados também aspectos afetivos, como valores, atitudes, empenho, interesse, iniciativa, participação, criatividade, etc. Aspectos que dêem conta do desenvolvimento social e intelectual, como também do relacionamento com os colegas e os professores, além da reorganização e hábitos pessoais dos educandos. Tudo sem qualquer tipo de vínculo com notas. Deve-se ainda promover a auto-avaliação, sem esse vínculo, de modo a constituí-la instrumento de formação do educando e melhoria da qualidade do processo educativo.

Alteração da postura diante dos resultados da avaliação. Os resultados da avaliação devem fazer parte de um diagnóstico, a fim de que, pela análise da realidade em evidência, sejam tomadas as decisões para superação das dificuldades constatadas. Para que se avalia? Avalia-se para perceber as necessidades de cada aluno e intervir no processo de modo a ajudá-lo a superá-las; avalia-se ainda para que se possa criticar a metodologia do ensino. Assim, alterar a postura ante os resultados implica, em primeira instância, superar as visões punitivas do erro, que passa a ser tratado como uma oportunidade privilegiada das interações educando-educador e educando-educando, de sorte que sejam reconstituídas as possibilidades de aprendizagem em regime de co-operação. Dado o compromisso docente com a formação cognitiva, socioafetiva do alunado, a alteração da postura diante dos resultados deve reorientar a apropriação do conhecimento por meio de estudos de *recuperação instantânea* (que se processam no curso do ensino, valendo-se dos “erros” que exprimem as necessidades discentes) ou de *recuperação paralela* (pela oferta de aulas de reforço, roteiros de estudo,

atividades diversificadas etc.). Ambas devem culminar em ganho de auto-estima, também pela recuperação da nota, para todos que demonstrarem dificuldades no ensino-aprendizagem.

O trabalho de conscientização da comunidade escolar, a quinta proposta de Vasconcellos para a mudança da prática avaliativa, localiza seus horizontes muito além da fronteira estabelecida em minha investigação. Com a intervenção em sala de aula, não contemplei: a construção coletiva de critérios comuns utilizados na avaliação, claros aos alunos e aos pais; o trabalho com a família, na expectativa de democratização da organização escolar; o rigor na qualidade (porque o que tem que ser exigente são as aulas, em primeiro lugar, e não as provas ou as normas escolares); a avaliação institucional em função do projeto político da escola; a mudança da avaliação nos cursos de formação docente; além da defesa da idéia de que a avaliação democrática depende, em última análise, efetivamente, da democratização da sociedade, de tal forma que não se precise mais usar a escola como agência de seleção social. Apenas um horizonte da quinta proposta esteve presente em meu trabalho: o caráter comunitário da aprendizagem entre os educandos. Haja vista que a aprendizagem escolar é tarefa coletiva e não apropriação privada de conhecimentos. O item, eu “contemplei” ao adotar certos aspectos da Teoria de Lev Semenovich Vygotsky, temática da próxima seção.

Pensada como ato amoroso (LUCKESI, 1995), centrada no educando, sujeito da própria aprendizagem e desenvolvimento, cidadão novo numa sociedade que se renova pela igualdade, liberdade, fraternidade, justiça e solidariedade, continuamente, a arquitetura da avaliação que proponho somente terá sentido (e sucesso, talvez) se subsidiada por uma pedagogia progressista. Uma pedagogia que questione o modelo de sociedade vigente e busque a sua superação. Isso deve significar um abandonar de práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas, o que implicará naquela redução da ênfase na avaliação, já descrita e, por sua vez, na redefinição de ensino, aprendizagem, relação professor-aluno, dentre outros aspectos da práxis pedagógica alternativa.

Reduzir a ênfase na avaliação, não significa um passo incerto no caminho para o seu desaparecimento. Tampouco significa consagrar-lhe muito menos tempo e energia na dedicação necessária ao trabalho de facilitação da aprendizagem. A *redução* significa, implica, empenho maior na articulação entre o ensino e a aprendizagem, de modo que a avaliação como processo seja investigação para o discernimento dos envolvidos, com vistas ao auxílio e à auto-regulação. Que assim, concretize-se, pela observação ou outra técnica, a análise das informações obtidas durante o processo, como também o julgamento e a

remediação, de modo que o ensino efetivamente seja marcado de positividade para o alunado progredir em seu desenvolvimento.

Na re-arquitetura do processo avaliativo, não se reduz, mas amplia-se o papel da avaliação e demais práticas na formação do educando. Não somente ela está a serviço da dinâmica formativa, mas também o próprio ensino e seu planejamento, além da interação dialogal, a socioafetividade entre professor e alunado. Todos esses processos servem à aprendizagem, mas também são alvos da avaliação tomada em sua dimensão reflexiva.

Aqui reside um diferencial entre a avaliação formativa e a avaliação reflexiva. A primeira ocorre no contexto das práticas pedagógicas que defino como convencionais, fragmentadas e irradiadas pelo professor, ainda que o ensino dele tenha uma *pré-ocupação* com a aprendizagem discente. A segunda, como um modelo operacional para a primeira, considerada um modelo ideal (CORTESÃO; TORRES, 1994; HADJI, 2001), ocorre no contexto do tecido pedagógico de lógica unitária, na qual professor e alunos, em regime de co-operação, planejam, executam o que planejaram e avaliam processos e produtos, também em nome da aprendizagem, que é o ponto comum entre uma e outra fórmula de avaliação.

Antes de apresentar as reformulações teóricas que precisei buscar, combinar, imbricar, reproduzo o trecho de uma carta aberta que escrevi, em 20 de dezembro de 1995, às técnicas educacionais e ao professorado do NPI. A carta, que tive oportunidade de ler no Encontro de Educadores, no início do ano seguinte, introduzia uma proposta de alteração que eu idealizava ao sistema de avaliação da Escola, cuja última revisão fora feita pela Resolução 015/90.

Recordo que a data marca o surgimento da idéia que resultou no processo que apresentei ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, quando minha orientadora e eu reivindicávamos a passagem automática do mestrado ao doutorado. Isso foi em setembro de 1999, mas a resposta somente nos foi dada nos primeiros dias de dezembro, quando a dissertação estava bastante adiantada. Assim, optei por concluí-la e “começar” o doutorado com um novo problema. Algo mais ambicioso do que a primeira investigação que procedi. Mas voltemos ao que interessa: o trecho da carta em que discorria sobre as cinco propostas de Celso Vasconcellos...

[As propostas] sintetizam as reflexões acerca de um sonho realizável: o sucesso da escola como agência de transformação social e ambiente onde o homem não apenas apreende conteúdos socioculturais e manifesta condutas cognitivas, afetivas e psicomotoras, hábitos e convicções, como expressões do seu desenvolvimento, da sua competência e da sua autonomia, mas, local onde ele se compreende e compreende o outro, transformando aí a cara do mundo, porque aprende a amar-se e a amar o outro como ama a si mesmo.

5 DECLARANDO AS OPÇÕES

Explicito as opções, como também as não-opções, que serviram de esteio à intervenção, além daquelas mencionadas nos capítulos e seções anteriores. Faço saber que as opções aqui declaradas têm conotação política e filosófica, mais do que pedagógica. Sobre elas, foi que instalei a última. Julgo importante declarar também as não-opções porque, no intuito de transformar uma realidade, não podemos deixar pontas soltas. É preciso amarrar cada fio da trama, porque não optar também é uma opção.

Por isso, a seção começa com a principal não-opção do projeto pedagógico. Mais do que o título informa sobre não ter “adotado” os parâmetros oficiais, ilustro também como as restrições que tenho em relação a eles, como também as incongruências das propostas que oferecem e investigadas por outros trabalhos acadêmicos, estão materializadas no Ensino Fundamental do NPI. Na *escola de aplicação* da UFPA, aparentemente um dos locais mais improváveis para isso acontecer. Foco, especialmente, a 4ª e a 5ª série, as duas cujo professorado entrevistei.

Em seguida, declaro a opção pelos aportes da teoria sociocultural desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semenovick Vygotsky. Misto de opção-paixão e conhecimento intuitivo que até tentei, procurei, racionalizar, com o fito de atender a objetividade requerida pelo código acadêmico. Mas não entro em maiores detalhes sobre a teoria. Esvaziaria a seção que vem em seguida. Concluo com as razões para outra não-opção. Aquelas que explicam a minha rejeição pelas “competências”, segundo as orientações amplamente divulgadas. Como já anunciei, prefiro a inspiração das “funções cognitivas superiores avançadas”, como definidas e caracterizadas por Vygotsky, colaboradores e seguidores.

5.1 Por que não *adotei* os termos dos PCN?

Tinha – tenho – restrições em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Não são gratuitas, mas, de ordem política e filosófica, nessa ordem. Em Anna Rosa Santiago (1999), Lílíam Borges (2000) e Rita de Cássia Barbosa (2000), localizei indícios de que há certo *fundo de razão* nelas. Porém, não as aprofundei, além do que discorro nesta seção, para justificar a não-adoção dos PCN na arquitetura da intervenção pedagógica. Talvez receasse “contaminar” o foco do trabalho, alterando-o. Não é o que pode acontecer quando nos deparamos com “desvios” interessantes antes da pesquisa? As desconfianças de entrada, assim, não ultrapassaram o limite do que eram: desvios. Que outros os sigam como caminhos,

eu compreendo; o *meu*, tinha-o bem traçado. Por isso, à práxis futura, investi em aportes teóricos, quase os mesmos que serviram de base aos PCN, em vez de adotar aqueles que estavam “prontos”. Não houve coincidência alguma. Apenas uma confluência de idéias afins, cujos ideais e meios nem parecem distintos numa primeira visada. Mas, vejamos o que me intrigou nos três estudos...

Anna Rosa Santiago (1999) pesquisou a pertinência e a viabilidade das políticas de elevação dos padrões de qualidade da educação básica presentes nos PCN. Concluiu que as orientações da proposta são insuficientes para elevar os padrões do ensino. Suas políticas permanecem fundadas na racionalidade técnico-instrumental, o que pressupõe a possibilidade de *coisificar* a realidade, desconsiderando as condições sociais concretas, nas diferentes situações que os indivíduos estão envolvidos. Orientadas por essa racionalidade, as mudanças para a educação básica qualificam a educação pela homogeneidade do currículo, sem eliminar os fatores de exclusão educacional. Por isso, podem incidir sobre a estrutura curricular e a burocracia das organizações sem lograr, no entanto, mudanças efetivas nos processos que superdeterminam as práticas escolares.

Eis outro porquê do sujeito histórico na proposta curricular oficial ter a sua formação cidadã – objetivo central dos PCN – comprometida pelas próprias opções teóricas voltadas à sua formação. Pela análise da filiação bibliográfica da proposta de História, para a segunda metade do Ensino Fundamental, Lílíam Borges (2000) afirma que os impasses provocados pelas opções não só dificultam a formação do cidadão, como também tendem a levar o alunado a uma posição despolitizante e individualista ante a sociedade que vive. E frisa que isso está em estrito acordo com o perfil de homem pós-moderno – *seja lá o que isso signifique* – e do Estado neoliberal.

Em linha igual de raciocínio, Rita de Cássia Barbosa (2000), por sua vez, analisou a rearticulação da ideologia liberal para manutenção do modo de produção capitalista. Percebeu a centralidade da questão educacional nesse ideário. As diretrizes dos atuais parâmetros e reformas educacionais, em nível nacional e internacional, estão impregnadas de objetivos ideológicos com o pretexto de promover a inclusão social. Assim, a ampliação da concepção de conteúdo escolar proposta pelos PCN tem mais a função de legitimar a “nova ordem” econômica – ou seja, o Estado e a economia neoliberais, do que sociologizar a educação.

No nível das ações da pesquisa, as restrições aos PCN ganham o reforço de estudos que delimitaram o problema à avaliação, como demonstrarei com a apresentação de alguns estudos. Na linha da oposição, Míriam Silva (2000) relacionou as práticas do ensino de Ciências e a avaliação da aprendizagem, em turmas de 4ª série, às diretrizes curriculares da

Rede Municipal de Ensino carioca – o Núcleo Curricular Básico Multieducação – e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Pelo confronto, anotou contradições entre as orientações e as práticas desenvolvidas: o ensino continua limitado ao livro didático; promove *muito pouco* a autonomia, a construção coletiva do conhecimento e a democratização dos saberes científicos e da tecnologia, como preconizam as propostas. Embora reconheçam a importância das mudanças sugeridas à avaliação, as professoras não vislumbram as condições necessárias para viabilizá-las. Suponho que isso ocorra pelas razões que geraram as *teses*, as construções e as desmontagens que defendo.

Noutro estudo, Lina Nunes e Amanda Figueira (2000), numa escola municipal carioca, atentaram às práticas avaliativas das turmas de 4ª série e implicações no desenvolvimento da autonomia. Entre os “achados”, está o registro que as docentes até entendem as metas dos PCN, mas, a sua “teoria” tem constituído *apenas* um discurso que se contrapõe às práticas vividas. Para as pesquisadoras, as políticas de avaliação instituídas têm gerado incompreensões na comunidade escolar, visto apresentar ambigüidades no que se refere à operação das modalidades do processo. No Ensino Médio, as coisas não estão melhores. Técnicos educacionais, ao relacionarem a realidade nas escolas cariocas em que atuam, os PCN e outras políticas públicas, criticaram os Parâmetros por não estabelecer relações transparentes entre as idéias que desenvolve e os seus autores. Identificaram também incoerências graves entre os pressupostos teóricos adotados pelos projetos governamentais (PICCININI; HENRIQUES; SILVA; VASCONCELLOS, 2000).

Talvez o que chamo de restrições aos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja leitura enviesada, incapaz de resistir a uma reflexão analítica profunda. O que não fiz, como declarei. A auto-avaliação que faço tem como origem um estudo de Lina Nunes, Amanda Figueira e Ana Reis (2001). Elas analisaram as formas de avaliação de uma escola municipal carioca, no contexto da execução dos PCN, que possibilitassem atender à diversidade de alunos da 4ª série, favorecendo o desenvolvimento de um cidadão autônomo, crítico e criativo. Já perceberam, entre as professoras, tendências para uma visão global do alunado. As práticas que observaram não se reduziam à aplicação de testes, mas incluíam o acompanhamento do aluno nas operações diárias da sala de aula, com atividades que favoreciam a diversidade e a autonomia. Assim, concluíram que as propostas dos PCN, quando desenvolvidas, contribuem para esses fins.

Desde 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1997?), as políticas educacionais têm divulgado dispositivos com vistas à revisão das formas de avaliação institucionalizadas. Os PCN apontam perspectivas de processos e

critérios à regulação das aprendizagens. Na óptica, devem ser articulados os conteúdos nas classificações (conceituais, procedimentais e atitudinais) estabelecidas por M. D. Merrill, em 1983 (ZABALA, 1998, 1999). O intento é viabilizar práticas pedagógicas que atendam tanto a diversidade nacional, como as especificidades dos educandos, sua potencialidade, capacidades, interesses e motivações. No entanto, na própria escola de aplicação da UFPA, essas propostas reformulantes, tal como elucidaram Lina Nunes e Amanda Figueira (2000), não passam de “teorias” que constituem um discurso que, por sua vez, apenas se contrapõe às práticas vividas no cotidiano escolar.

Assim como observara Míriam Silva (2000), na escola em que realizei a ressignificação das práticas também há contradições entre as orientações e as práticas docentes desenvolvidas:

No NPI, para avançar do aspecto burocrático ao pedagógico, nos planos, há dois anos o professorado vem recebendo a orientação de elaborá-los em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, encontramos nos planos de ensino de Matemática e Estudos Regionais [de 5ª a 8ª], por exemplo, os conteúdos classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais. Dentre quem conversei, informalmente, sobre o assunto [que depois, nas entrevistas confirmei], apenas uma professora me garantiu ter relativo domínio o tema, que coloca mesmo em prática. Mas, consegue fazê-lo porque “ralou muito”, como me disse, isto é, estudou, leu, pesquisou, discutiu bastante, sobretudo com a irmã, uma superpedagoga, como poucas que conheço. [Refiro-me à Lúcia Chaves. Amiga, interlocutora de discussões preciosas, além de grande incentivadora dos meus vãos acadêmicos]. Os demais informantes se atêm às práticas anteriores. Não se aprofundaram nas questões explicitadas nos encontros pedagógicos, dos quais não participei. Estava em Fortaleza. Apesar do avanço teórico capaz de revolucionar as práticas de ensino e avaliação, os esforços das técnicas educacionais redundaram em mais uma ação burocrática, e não em ação efetiva, transformadora. No tocante aos planos de ensino, no NPI, convivem o *velho* que não se tornou novo e o novo que agora tem os “vícios” do velho plano de ensino. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

As provas, já as encontrara noutros planos – das professoras de 1ª a 4ª série, na fase de pré-intervenção. Em dezembro de 2000, tive acesso aos planos das disciplinas Matemática, Estudos Históricos e Estudos Geográficos. Autorizou-me a própria supervisora, no espaço da Coordenação do Ensino Fundamental. Até o encerramento da análise dos planos disponíveis, para entender *como* e *o que*, no nível deles, as professoras planejavam, ensinavam e avaliavam, não obtive os planos de Português, Ciências e Educação Física. Estavam ou deveriam estar com as próprias professoras. Nunca soube com certeza. Da apreciação dos planos de Estudos Históricos e Estudos Geográficos, destaco três aspectos que confirmam que os avanços teóricos abordados nas políticas educacionais, em vez de revolucionar as práticas, redundaram em mais racionalidade de caráter tecnoburocrático. O plano de ensino, que não se

tornou *novo* pela introdução das inovações, acabou encorpado com os velhos “vícios”. É o que pode se depreender destes trechos da análise descritiva que executei.

- O plano [de Estudos Históricos] segue em parte o modelo dos planos encontrados em diversos livros didáticos, reproduzindo-o, exceto no último dos aspectos citado a seguir. São partes dele: “Capítulo”, “Objetivos específicos de cada capítulo”, “Conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais” (ainda que, na listagem desses conteúdos, não se faça qualquer discriminação ou alguma distinção indicativa entre um e outro tipo).
- Os conteúdos “procedimentais”, “conceituais” e “atitudinais” atendem uma determinação dos Serviços Técnicos que, há dois anos, tenta incorporar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais no fazer pedagógico do NPI.
- Os objetivos específicos têm uma redação longa. Não se prestam para informar sobre as ações docentes efetivamente realizadas. E são dotados de tal grau de complexidade que não imagino como possa a professora avaliar o que ensinou com base em alguns deles. Veja este exemplo de objetivo específico:

Capítulo 4 – Do fim da escravidão aos nossos dias

Objetivo: Analisar a constituição do mercado de trabalho assalariado no Brasil, capacitando o aluno para a reflexão sobre a realidade social atual e identificando mudanças e permanências tanto em termos do processo quanto em termos das relações de trabalho. (DIÁRIO DE CAMPO. JANEIRO DE 2001).

No plano de Estudos Geográficos prevalece o modelo mais difundido, no NPI e escolas em geral: capa, com “Identificação” (da disciplina e da professora) e “Objetivo geral”; nas páginas seguintes, “Objetivos” (os *específicos*, que não são assim mencionados), “Conteúdo”, “Metodologia”, “Recursos” e “Avaliação”. Nada das contribuições de Merrill, Zabala...

- Como foram redigidos, os planos parecem cumprir mais a função burocrática do que se insinuam ao processo avaliativo como possibilidade de conhecimento a ser apreciado.
- Sobre “Avaliação”, é mencionado no plano que “será do tipo formativa, ou seja, ocorrerá durante todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor que elaborar uma ficha de acompanhamento onde registrará o desempenho dos alunos nas diversas atividades (individuais e ou coletivas) para posterior atribuição de conceitos e notas”.
- Notei aqui uma incongruência. O início aponta para uma avaliação do tipo formativa, enquanto o final do processo ocorre mediante a avaliação somativa (numérica ou conceitual). Ora, os fins de uma e outra são distintos. O que mostra uma compreensão errônea dos conceitos dessas modalidades de avaliação.

A avaliação que assim se revela, segundo Maria Teresa Esteban (2001b), é um “mecanismo de controle”, em vez de processo a favor da aprendizagem efetiva, como pregam os PCN, a própria LBD e toda a literatura sobre o tema. Mas, é bem isso o que mostra também um dos aspectos observado no plano de ensino de Matemática da 4ª série, do NPI.

- No item “Avaliação”, diz-se que “A avaliação será processual e servirá para verificar a eficiência do plano de ensino e interferir no processo de aprendizagem, visando o alcance dos objetivos propostos. A avaliação escrita ocorrerá bimestralmente, com aviso prévio, constando de no mínimo três etapas, abordando o conhecimento trabalhado no período, realizando, quando necessário, atividades de reforço paralelamente ao período letivo”. Tudo isso, somente isso, mais nada. Em outras palavras, a avaliação prevista no plano segue estritamente as normas do NPI. Nada indica de novo, pelo menos quanto ao que está registrado e foi alvo do meu olhar. Nada sugere, ainda que ligeiramente, sobre o que de diferente a professora de Matemática desenvolve em suas aulas.

5.2 Por que a opção por Vygotsky?

O reconhecimento de Jerome Bruner que, em 1962, na introdução à tradução inglesa de “Pensamento e Linguagem”, declara que a concepção de desenvolvimento elaborada por Lev Vygotsky é, coincidentemente, uma teoria da educação, está na base da minha opção. Um quarto de século depois, no prólogo da edição das “Obras Completas de Vygotsky”, Bruner afirmaria que essa era apenas a metade da questão: a teoria educacional do brilhante psicólogo russo era tanto uma teoria da transmissão cultural quanto uma teoria do desenvolvimento (MOLL, 1996).

Por que mesmo Vygotsky? Por que não outro pensador “mais” contemporâneo? Se a educação é uma atividade social e historicamente determinada, ela não mudou radicalmente desde os tempos do pensador russo? O que a abordagem vygotskiana pode oferecer à educação dos tempos atuais? Como a sua teoria pode nos auxiliar a compreender questões próprias do momento atual, tais como inclusão, letramento, competências, justiça social, emprego da informática, formação dos professores? Em suma, por que Vygotsky e sua obra se ela data das primeiras décadas do recém-fim do século XX?

Na revisão da literatura das décadas de 1970 e 1980, Luis Moll (1996) constatou que, a despeito da ênfase pedagógica na teorização de Vygotsky, pouco do que fora escrito sobre o seu pensamento é dedicado à educação e, menos ainda, a aplicações empíricas de suas idéias. Nas teses de doutorado, mesmo aquelas relacionadas à educação, Moll não encontrou uma que examinasse o ensino de sala de aula ou aplicasse a teoria sociocultural à instrução.

Como Luis Moll, julgo atualíssimas as críticas de Vygotsky ao campo psicológico, como a influência na recomposição da prática educacional. Quem desconhece no cotidiano escolar, hoje, aspectos como a ênfase em métodos de ensino primariamente caracterizados pela memorização de conteúdos, a classificação das capacidades mentais, a passividade do aprendente nas atividades de aprendizagem e o reducionismo do desenvolvimento a habilidades cognitivas consideradas “básicas”? Quem desconhece os aspectos da educação contemporânea mais ocupados com a inserção do aprendente no mercado de trabalho do que com o real e efetivo desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores avançadas, cuja natureza é tipicamente escolar?

Não são à-toa as ações internacionais, de grupos hegemônicos fixados nas estruturas do poder, na formatação de uma educação adequada aos ventos liberais e espaços globalizantes, marcada indelevelmente por um *neotecnicismo*, como expressou Luis Carlos de Freitas (1991a), cuja necessidade de ensinar o “aprender a fazer” e o “trabalhar em time”, em nome da eficiência, é posicionada muito acima do “aprender a pensar” e “atuar colaborativamente em atividade social”. Emolduram com propriedade essa situação, as pesquisas de Rita de Cássia Barbosa (2000), sobre a rearticulação da ideologia liberal para a manutenção do modo de produção capitalista, com destaque à centralidade da reforma da educação nesse ideário, em particular, o caso dos PCN; Adriana Melo (2003), sobre a mundialização da educação e o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela; Iara Pontes (2002), sobre a reforma educacional e interesses capitalistas, em Minas Gerais, de 1991 a 1994, sob os auspícios da Qualidade Total e teoria do capital humano; Fabíola Tavares (2002), sobre a reforma neoliberal da educação no Estado do Ceará, entre 1986 e 1999. Veja a realidade do tom profético das palavras de Freitas:

É muito provável que estejamos vivenciando o **aparecimento de um neotecnicismo** no plano da organização do trabalho pedagógico. Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é “eficiência”, também no plano da organização do trabalho pedagógico ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular; ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula – ou seja, desgarra-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceita esta premissa,

o problema da educação deixa de ser político para ser técnico. Mas, como nós já vimos este filme na década de setenta, daí o termo neotecnicismo (1991a, p. 12. Grifo meu).

Na organização de *outro* trabalho pedagógico, é a caminho da perspectiva apontada por Moll (1996), para quem uma abordagem vygotskiana da educação deveria, antes de qualquer coisa, dar impulso a uma visão crítica das práticas instrucionais correntes, que submeto a desfragmentação dessas práticas à condição de objeto de pesquisa. Para tanto, é que fundamento parte das ações relacionadas à intervenção pedagógica, com o fito de alteridade das práticas e das relações professor-aluno e aluno-aluno, em preceitos da teoria sociocultural. Dentre os mais inspirados às inovações introduzidas, menciono a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a dinâmica do processo social de internalização do conhecimento, a formação de conceitos científicos, além do próprio método de investigação de Vygotsky.

Em “Formação social da mente”, Vygotsky (1991a) discorre sobre a formação de conceitos e suas relações com o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Para ele, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. Movimenta vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de formação das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas; que chamou de *funções psicológicas superiores avançadas*, porque desenvolvidas na escola, apenas na escola, intencionalmente.

A boa aprendizagem é aquela que está à frente do desenvolvimento, escreveu o psicólogo russo. Quando isso acontece, ela impele ou desperta uma série completa de funções psíquicas que estão no pré-estado de maturação, na ZDP. Nesse caso é que a instrução precede e conduz o desenvolvimento. A ênfase no papel fundamental da instrução, mais a crença na natureza social da aprendizagem, levou-o a investigar se a criança, em cooperação com uma pessoa mais instruída, avançaria mais em sua compreensão do que sozinha (LUNT, 1995; VAN DER VEER, VALSINER, 1996; VYGOTSKY, 1991a, 1991b).

Segundo Ingrid Lunt (1995), a teoria de Vygotsky repousa sobre sua crença de que os processos cognitivos são o resultado de interações sociais e culturais, e de que todas as funções psicológicas superiores do indivíduo tem sua origem no social. Todos os processos são inicialmente sociais e compartilhados pelas pessoas, especialmente adultos e crianças.

Os processos psicológicos humanos superiores têm suas origens na atividade colaborativa, mediada pela interação verbal. Assim, a criança entra em contato com os novos conceitos por meio da atividade social (especialmente,

por meio da atividade instrucional de um adulto) e, por meio de um processo de internalização, está apta para aprender o novo conceito e incorporá-lo como seu (LUNT, 1995, p. 233).

Para Vygotsky, o professor tem um papel fundamental na condução do desenvolvimento por essa via. É na ZDP que essa mediação pode acontecer, por meio de atividades colaborativas. Ajudando o educando a realizar ações que é incapaz de realizar ou conseguir fazer sozinho, o educador estimula o aprendiz. O ensino está no cerne do desenvolvimento cognitivo. Nele, o potencial de aprendizagem do educando é revelado. Por essa razão, alerta Ingrid Lunt, qualquer processo avaliativo que não explore a ZDP é apenas parcial, já que só leva em conta apenas as funções psíquicas já constituídas e ignora aquelas que estão em desenvolvimento. Como as habilidades emergentes do educando, segundo a teoria sociocultural, somente se manifestam na atividade mediada e colaborativa, para mim, não apenas a avaliação, mas também o ensino (a instrução) e o planejamento do ensino precisam incorporar e explorar esse tipo de interação.

Também não creio que da obra de Vygotsky se “deduzam” prescrições pedagógicas sistemáticas. Nem que, ainda que possa parecer, deva se construir uma pedagogia espelhada ou derivada quase exclusivamente das suas elaborações psicológicas (BAQUERO, 1998). Sei, por Alexis Leontiev (1978), que as idéias de Vygotsky não constituem um sistema psicológico acabado. Expressam mais uma abordagem do que uma solução ao estudo do psiquismo humano. Assim, reitero que os empréstimos tomados da teoria sociocultural têm o papel de reinventar ou inspirar a reinvenção das práticas de sala de aula, de modo a interagir com o alunado na condição de sujeito e a superar o individualismo de quem aprende por passividade, mediante processos escolares concebidos *a priori* como campo de atuação de adultos profissionalmente competentes.

A opção por Vygotsky tem razão de ser na argamassa político-cultural que está na base de suas elaborações psicológicas que definem um papel ativo ao sujeito que aprende na construção do próprio destino e desenvolvimento. Ao trilhar esse caminho, assumi uma postura apropriada à superação das práticas pedagógicas fundadas quase exclusivamente em decisões racionais de natureza técnico-instrumental. Como já destaquei, essas mal dissimulam a influência dos grupos dominados na conformação de um processo educativo mais voltado à regulação da população de aprendentes do que para sua emancipação.

Vygotsky, porque a inseparabilidade da consciência e do comportamento humano típico, social e mediado pela cultura, com que superou a dicotomia mente-comportamento herdada da racionalidade inaugurada com René Descartes, também me induziu à integração

dos processos pedagógicos, segundo uma totalidade existente na literatura pública, nas dissertações e teses, na cabeça e coração de idealistas, tão-somente como utopia para o futuro. Nele, vi a possibilidade de uma práxis de vida curricular *outra*, na qual o alunado, como sujeito histórico, seria imprescindível à resignificação das rotinas e relações pedagógicas no espaço micro da sala de aula.

5.3 Por que não “competências”?

Conceitos próprios dos terrenos das qualificações, do *saber fazer*, como aptidões, habilidades, capacidades, *competências*, nem sempre têm significados precisos. Todavia, os conceitos de bom professor, ensino eficaz, reflexão na e sobre a ação, professor especialista, são usados com frequência na literatura especializada e nos documentos oficiais. Deles, saltam aos discursos e documentos escolares. O que complica ainda mais a polissemia desencadeada. Se os próprios pesquisadores não se entendem sobre as definições, imagine o que já se alastrou pelas instituições escolares e, no imaginário de docentes, técnicos e gestores, se fixou como “verdades” ou “boas idéias”, como também o que lhe são avessos.

É importante estar atento ao que representa a chegada (ou a volta) desses conceitos ao vocabulário das ciências sociais e, conseqüentemente, ao vocabulário das ciências da educação, alertam Stéphanie Martineau e Clermont Gauthier (1999). Não ignoro que foram estudos acadêmicos que geraram os conceitos de qualificação e competência docente. Questionável é o modo como a classe dominante se apossou dessa produção e a devolveu à sociedade, mesclada com interesses escusos de reprodução social, embutidos nas reformas *como* inovações revolucionárias. Cabe-nos denunciar o que elas têm de subterrâneas.

Para Helena Hirata (1997), competência é a expressão do compromisso pós-taylorista que do trabalhador exige, como qualidades dominantes, colaboração, engajamento, mobilidade, *saber ser*, sem necessariamente implicar ganho salarial. Mas, competências são construtos sociais. São resultados de um processo de reconhecimento das qualidades do trabalhador pelo empregador e, mais globalmente, pela sociedade. O reconhecimento não é automático, mas fruto de complexa negociação. Como resultado de um embate desigual, passa por um acordo geralmente parcial e provisório, relativo a uma visão da prática (MARTINEAU; GAUTHIER, 1999).

Já para Philippe Perrenoud (1999b), a formação da competência ocorre pela construção de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. Para a concretização dessa perspectiva, na escola, os

conhecimentos são tratados como recursos mobilizados por necessidades ligadas a situações-problema. Isso exige um plano que incorpore meios e estratégias de ensino que permitam ao aluno exercitar situações complexas, práticas, de modo a adquirir as competências *previstas*. Verifica-se, portanto, uma forte ênfase nos procedimentos de ensino, nas técnicas, nos recursos, ou seja, no aspecto instrumental. O que, por si, secundariza o aspecto conceitual do conhecimento (SILVEIRA; DIAS, 2003).

Também formalizo a não-opção com certos termos da orientação dos PCN à organização curricular. Há uma preocupante semelhança entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e a competência. Percebi-a ao ler o artigo “Currículo centrado em competências: eixo articulador da reforma educacional dos anos 90”, de Lélia Silveira e Ana Iório Dias (2003).

As minhas referências, encontrei mesmo na propriedade dessas modalidades de conteúdos articularem, mobilizarem, acionarem valores, conhecimentos e habilidades ao desempenho eficiente, eficaz, de atividades requeridas pela natureza do trabalho, como enunciadas na Resolução nº 4, do Ministério da Educação e do Desporto e Conselho Nacional da Educação, de 1999, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Para Silveira e Dias, nessa perspectiva de organização curricular, a *competência* abrange o domínio do saber (conhecimento), do fazer (habilidades) e do ser (comportamento).

A equivalência entre uma e outra percepção – conteúdo conceitual com *conhecimento*, conteúdo procedimental com *habilidades* e conteúdo atitudinal com *comportamento* – não escapa de um olhar crítico às benesses do Estado. Se a vantagem desse proceder é atentar ao conhecimento como *algo mais* do que informação, o risco, não compensado, é vê-lo se especializar e fragmentar os saberes no nível das operações. Essa “preparação” objetiva do conhecimento como matéria da educação não é o mesmo marco da tendência pedagógica tecnicista? Minha preocupação é que a orientação de “conteúdos três-em-um” num currículo por competência se assemelha à tentativa camuflada de imprimir nessas concepções um caráter propedêutico para o mundo do trabalho, a despeito de todo o elã crítico-social das propostas, com que o Governo Federal tece as páginas introdutórias de seus documentos para a educação. Tal como as competências, isso pode até ser tomado como mais uma expressão concreta, atual, do neotecnismo.

A LDB, afirma Pedro Demo (1997a), desconhece o horizonte do contexto necessariamente social da aprendizagem, embora nele toque de vez em quando, como, por exemplo, no Artigo 3º, que define as bases sobre as quais o “*ensino* será ministrado”. A visão

de educação como ensino corresponde a uma época superada. A Lei pertence à época em que o conhecimento era “adquirido”, à revelia das teorias modernas que garantem tratar-se de processo reconstrutivo. Veja também o Artigo 32º, inciso III, que vincula a noção de “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem” à “aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. O que traz ao embate: competência ou desenvolvimento psíquico, qual o papel da escola?

Minhas razões adotam o segundo papel. Daí aceitar a inspiração das funções cognitivas superiores nos pilares da intervenção pedagógica às prescrições dos PCN. Não que esse termo seja neutro. Na análise do modo como os conceitos foram elaborados, é reconhecível o caráter de horizonte da instrução e educação escolar de um e o caráter normativo do outro. Salta aos olhos o viés científico que têm as funções cognitivas superiores, mesmo que elaborado no âmbito político do materialismo dialético (o que poderia lhe impingir um traço ideológico). Já o viés normativo das competências, sequer esconde os valores neoliberais que encerram, graças à força do mercado e das políticas internacionais de educação.

A pedagogia por competências, ensina José Augusto Pacheco (2002), decorre do modelo de gestão científica do currículo. Por isso, como a pedagogia por objetivos, reforça a racionalidade técnica e as práticas que delimitam o ensino-aprendizagem como dispositivo de transmissão. Objetivos e competências estão ligados a critérios de ordenação do conhecimento por um código burocrático e disciplinar, mesmo que a imagem dominante nos discursos reformadores seja a da transdisciplinaridade; ambos são instrumentos de uma racionalidade que tem por função compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à ação.

Em meu diário, expliquei por que preferi *função cognitiva superior* às *competências*. Ali, esclareci que não era meu intento, apreciar a evolução, por aprendizado e desenvolvimento, da capacidade cognoscente do educando. No princípio, pensei que poderia fazer isso. Mas...

Ainda na primeira metade do ano letivo de 2001, logo a realidade da ressignificação das *micropráticas pedagógicas*¹⁷ mostrou-se-me maior do que supunha. A ponto de inviabilizar, isto é, de *transferir* para uma segunda investigação, imediatamente seguinte, a apreciação do aprendizado e do desenvolvimento discente no campo de influência da avaliação reflexiva. “Ressignificar” e “apreciar” são verbos para dois objetivos gerais, portanto, duas pesquisas distintas, porém, complementares.

¹⁷ Na seção 9 deste Capítulo, distingo as práticas pedagógicas que esperava ressignificar em dois níveis: as *micro* e as *macropráticas*. Chamei de *micropráticas* àquelas que o aprendente desenvolve sozinho ou em grupo, sem assistência docente ou com um mínimo dela. São afeitas à aprendizagem como *resposta* ao ensino. E chamei de *macropráticas* aquelas relativas àquelas interações que ensinantes e aprendentes realizam em regime de contrato, com assistência docente, no caso, as ações de planejamento, o próprio ensino e a avaliação do ensino-aprendizagem.

Isso de modo algum altera um pressuposto do presente trabalho. Aquele que considera a *avaliação* como “função cognitiva superior avançada” e, assim, como horizonte teórico para uma ação educativa diferenciada. Esse foi um dos conceitos que precisei conhecer para optar entre outros dois – como conto mais adiante – e, por conseguinte, discriminar um caminho à ressignificação da *práxis*, tanto a minha quanto a do alunado da Turma 507.

Uma avaliação das funções cognitivas superiores avançadas, por si, seria matéria para outro estudo. Que resultaria em uma tese mais afeita às interações entre a Pedagogia e a Psicologia do que entre a insociabilidade da teoria (no sentido abrangente do conhecimento) e da prática pedagógica, com vistas à ressignificação das rotinas da sala de aula e novas bases de ação à tríade professor-aluno-conhecimento. Eis algo que merece ser explorado. (...) No momento, o meu interesse mesmo é pela ressignificação da teoria-e-prática dos acontecimentos no interior da sala de aula em que atuo como professor-pesquisador.

Prefiro *função cognitiva superior avançada* à *competência* (ou às *habilidades cognitivas*), por conta de como foram produzidos historicamente os aspectos de cada uma delas. Também pelo modo como assimilei os conceitos. Meus referenciais bibliográficos – e de vida; e da vida à ação – para as habilidades cognitivas foram as teorias de Robert Mager, Benjamin Bloom, Robert Gagné, dentre outros. Por si, essa matriz marca uma etapa *vencida* da construção da minha identidade pré-reflexiva; aquela que materializou o tecnicismo em minhas práticas docentes ao longo da década de 1980. Por sua vez, o *discurso da competência* (PERRENOUD, 1999b), soa como um retorno ao tecnicismo. Agora envolto em roupagem de caimento neoliberal, que mal disfarça preceitos introduzidos pela Pedagogia da Qualidade Total. No Brasil, durante a primeira metade da década de 1990, a escola da Qualidade Total já teve seus dias de glória. Outra vez, “de volta ao passado”, não! Pelo que apreendi na trajetória de autoformação continuada, à mudança radical, é preferível o conhecimento novo e duvidoso ao velho reformado.

Neotecnicismo, não!

Ademais, o termo *competência* encerra um silencioso significado cruel, com farto odor de exclusão social. Competência pressupõe alguém competente; alguém competente se opõe verticalmente a outro que é inábil, isto é, alguém incompetente. Essa leitura do não-dito, do que está na sombra da palavra, pertence à Ana Iório, minha orientadora. Reconheço que ela tem certa razão, por isso, incorporo a sua pertinente visão crítica à minha antipatia inventada pelo referido termo.

Dorivaldo, amigo da Pós-Graduação, utiliza um argumento sobre o aprender a ler pertinente à discussão que faço aqui, sozinho. Para ele – que leu e aprendeu isso em fontes que-não-sei – aprender a ler não é somente traduzir o código lingüístico, mas sobretudo “ler” as entrelinhas, o silêncio das palavras, o não-dito por elas. A palavra *competência*, por essa via de raciocínio, encerra em si o discurso do fracasso (que, em minha opinião, é produto da ação como um todo, e não culpa do estudante). Ante a visão com que ora me instrumentalizo, não consigo ver com bons olhos a incorporação recente da aquisição das competências pelos PCN.

Há ainda na palavra *competência* uma ambigüidade de sentido que a faz ora ser, ora não ser sinônimo de habilidade. É tamanha a sua polissemia que Philippe Perrenoud, sociólogo suíço cujos trabalhos mais contribuíram para a sua disseminação na educação ocidental, na manhã do dia 14 de janeiro de 2001, em palestra proferida no auditório do curso de Sociologia da UFC, reconheceu a existência de interpretações

disparatadas não apenas do seu próprio pensamento acerca da competência, mas também do próprio termo. Isso também está em sua obra.

Não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar *a definição*. O que fazer, então? Resignar-se à Torre de Babel? Procurar identificar o significado mais comum em uma instituição ou em um meio profissional? Avançar e conservar uma definição explícita? (PERRENOUD, 1999b, p. 19. Grifo do autor).

Philippe Perrenoud discorre sobre três significados comuns e aceitáveis da noção de competência, que não acrescentam muito para a compreensão dos problemas, afirma o autor. O primeiro significado é o que relaciona as competências com a necessidade de expressar os objetivos do ensino como condutas ou práticas observáveis. Com isso, volta-se à *tradição* da pedagogia do domínio ou às diversas formas da pedagogia por objetivos.

A assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos (*ibidem*, p. 19).

O segundo significado é a oposição existente entre as noções de competência e desempenho. Por essa linha, o desempenho observado serviria como indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável que, assim, seria aferida indiretamente. Bem que se poderia descrever um conjunto de ações que remetesse para uma dada competência, sem perguntar como ela funciona. Diz Philippe Perrenoud que, assim, talvez seja possível nomear, classificar, repertoriar as competências pelo acréscimo do verbo *saber* aos verbos que caracterizem um conjunto de ações semelhantes, como nos exemplos: *saber* filmar uma seqüência de vídeo, *saber* resolver um conflito, *saber* fazer uma partilha eqüitativa, *saber* reconhecer um erro, *saber* negociar um acordo, etc. Porém, essa forma de *tautologia* não é suficiente quando se quer formar em tais competências, alerta.

O terceiro significado comum considera a competência uma faculdade genérica do ser humano, uma potencialidade de qualquer mente humana. A generalização desse significado aponta para a competência como a capacidade de produção de um número infinito de ações não-programadas, já que a imensa capacidade de continuamente improvisar e de inventar algo novo tornaria inútil qualquer repertório predefinido, por exemplo, de gestos ou frases para uma conversação. A competência seria uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas sem tirá-las de um repertório. Na compreensão do autor, existe aqui uma confusão nos níveis de análise. Certamente que os seres humanos têm a faculdade de construir competências ancoradas em seu patrimônio genético. As *potencialidades* do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm *espontaneamente*, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso. Também as competências não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo.

Pelo exposto, prefiro a expressão *funções cognitivas superiores avançadas*, porque as duas outras centram o seu ponto de partida e de chegada na exterioridade das ações do aprendente. Isso pode redundar numa análise comportamentalista do ensino-aprendizagem, ainda que com uma roupagem que atualiza o Behaviorismo. Prefiro a expressão *funções cognitivas superiores avançadas*, porque, diferentemente das duas outras, ela tem na interação social, à tríade professor-aluno-conhecimento, a base para uma

complexa construção teórico-prática, da qual ao mesmo tempo tento me apropriar e erguer um novo andar para o edifício do conhecimento, haja vista que, como já anunciei, o fiz com o intuito de utilizá-la como horizonte teórico. Um dos meus horizontes à ressignificação das micropráticas pedagógicas, pela via do conceito da avaliação reflexiva, que espero refinar durante a elaboração do relatório da pesquisa.

Sei dos riscos que corro por causa de uma “aplicação” inadequada do conceito segundo a compreensão dos estudiosos da concepção vygotskiana de educação da pessoa humana. Não temo as críticas, mesmo aquelas mais corrosivas. A história do conhecimento científico, tipo de leitura a que tenho me dedicado com o fito de auto-avaliação das minhas “loucuras” (embora faça isso mais por prazer do que por obrigação), tem me mostrado que interpretações variadas de um mesmo conceito contribuem também para o avanço da ciência. A combinação de conceitos distintos, de áreas de conhecimento afins ou não, algo fora do alcance dos especialistas, tem contribuído para avanços jamais imaginados por esses. O filme “O óleo de Lourenço” mostra, com muita atualidade, a veracidade dessas minhas palavras. (DIÁRIO DE CAMPO. 16 DE FEVEREIRO DE 2002)

6 ASPECTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Já tive o interesse de investigar o potencial dos conceitos vygotskianos para alteração do que ocorre em sala de aula. À medida que me apropriava de conhecimentos para tal fim, percebia que a ressignificação das práticas escolares ganharia maior foro de possibilidade se tivesse apoio a teoria sociocultural. Assim, apropriação, ZDP, suporte e funções cognitivas superiores foram conceitos que empreguei para compor o modelo pedagógico unitário como abordagem pedagógica transformadora, *autoritativa*. No primeiro estágio de reinvento das práticas, tomei-os como fonte de inspiração. É como os apresento nesta seção. Caso obtenha sucesso ao traçar as trilhas necessárias à ação pedagógica alterada, por indicar novos sentidos aos processos de planejar, ensinar e avaliar, saberei que a estratégia pedagógica da pesquisa atingiu o seu objetivo. Saberei que ela alimentou os intentos das pesquisas na área social de suscitar o debate, alimentar a reflexão, inspirar políticas públicas e, mormente, privadas.

6.1 Aprendizagem e apropriação da experiência humana

O desenvolvimento mental da criança ocorre, sobretudo, pelo processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo objetivo, criado pelos homens. São objetos correntes, roupas, instrumentos, como também a língua, as concepções, as noções e as idéias sobre esse mundo. A criança começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano. No entanto, afirma Alexis Leontiev, a noção de adaptação biológica não traduz o que há de

essencial no desenvolvimento da criança. “A criança não se adapta ao mundo dos objectos e fenômenos humanos que a rodeiam, fá-lo seu, isto é, apropria-se dele” (1978, p. 320).

Adaptação é a modificação das faculdades, caracteres específicos e comportamento inato de uma pessoa e é provocada pelas exigências do meio. Já a apropriação, um processo ativo, tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. A apropriação da experiência acumulada pela humanidade, concretizada nos produtos objetivos da sua atividade coletiva, é também processo de formação das faculdades e funções psíquicas. “Assim, quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele correctamente e que já se formaram nela as acções e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito” (*ibidem*, p. 321).

Mas, as ações e operações não se formam na criança por influência do objeto. De forma objetiva, são concretizadas, dadas no objeto, mas, subjetivamente, são apenas propostas à criança. O que conduz ao desenvolvimento das ações e operações requeridas e à formação das faculdades e funções necessárias à sua realização é o fato de que, nas suas relações com o mundo circundante, mediatizadas pelas suas relações com os homens, ela entra em comunicação prática e verbal com eles, ensina Alexis Leontiev. Como processo ativo, a apropriação se efetua no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do *sujeito* nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições.

É por isso que, na perspectiva de desenvolvimento psíquico do ser humano, põe-se antes de tudo o problema de uma organização igualitária e sensata da vida em sociedade. De modo que cada um tenha a possibilidade de se apropriar das realizações do progresso histórico e participar, como criador, no crescimento dessas realizações. O que me levou a pensar na aprendizagem como desenvolvimento mental decorrente da apropriação da experiência humana foi um apelo para essa organização *outra* para as relações em sala de aula. Organização que pusesse nas mãos do alunado a possibilidade tangível de apropriação das realizações humanas, mediante a sua participação no processo pedagógico como sujeito do próprio desenvolvimento.

A apropriação do conhecimento *acontece* quando o estudante agiliza seus esquemas de reflexão, de crítica e de ação para interpretar a realidade, de forma interativa. É o que a prática docente deve favorecer. E será tanto mais significativa quanto mais propiciar a mobilização e a interpenetração de conhecimentos relacionados à situação que é objeto de estudo.

Especialmente se for criada uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para tanto, a orientação, a referência e o acompanhamento docente hão de ser apoio, de auxílio. Margem segura para animar a caminhada, segundo o nível de autonomia de cada aprendente, a ser percebido pelo educador.

6.2 A ZDP como princípio de inspiração pedagógica

Para Vygotsky, a criação da ZDP é essencial no ensino-aprendizagem. Assumi a idéia como princípio pedagógico inspirador, porque operar nela possibilita trabalhar sobre as funções em “desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas. Dispensa a espera pela sua configuração final para iniciar uma aprendizagem, “já que uma impossibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético parece ser precisamente a de desenvolver capacidades autônomas em função de participar na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo” (BAQUERO, 1998, p. 100).

Na versão mais difundida, a ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível é determinado pela capacidade de resolução de problemas, de forma independente; o segundo, pela resolução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com um companheiro mais capaz. Suas cláusulas, Ricardo Baquero (1998) assim sumariou: o que hoje se realiza com a assistência ou auxílio de uma pessoa mais especializada, no futuro se realizará com autonomia, sem requerer qualquer assistência; a autonomia, como resultado da assistência ou auxílio, aponta para a relação dinâmica entre o aprendizado e o desenvolvimento; o conceito de ZDP remete aos processos de constituição de processos psicológicos superiores; o auxílio ou assistência dada pelo sujeito com maior domínio deve reunir uma série de características que nunca foram desenvolvidas por Vygotsky.

A Zona de Desenvolvimento Proximal aciona processos evolutivos internos que operam apenas quando o aprendente interage com as pessoas do seu meio e em cooperação com algum semelhante. Já internalizados, os processos constituem as conquistas evolutivas independentes do aprendente. Mas nem toda situação de interação entre pessoas de competência desigual gera desenvolvimento. Para que isso ocorra, a “recomendação” pedagógica de Vygotsky é que a instrução – *o bom ensino* – opere nos níveis superiores da ZDP, ou seja, naqueles processos ainda em aquisição e somente obtidos em regime de

colaboração com o outro. Por conseguinte, a *boa aprendizagem* é aquela que precede o desenvolvimento e permite a sua reprodução.

Baquero alerta para a ampla – e, por vezes, superficial – difusão de interpretações da ZDP, de enunciados que arriscaram posturas pedagógicas “vygotskianas” em tentativas vãs de decifrar as situações mais diversas de ensino com sua chave aparentemente simples. Afirma que foram feitas várias incursões, nem sempre apropriadas, para analisar práticas educativas e planejar estratégias de ensino baseadas na ZDP.

Não (in)tentei nenhuma dessas operações – arriscadas. Falta-me bagagem teórica. Meus objetivos se firmaram em torno da ZDP como princípio pedagógico. No atual estágio do que preconizo, quero dizer que a tomo como inspiração às múltiplas mediações professor-aluno e aluno-aluno, em sala de aula. Confesso que já pensei na ZDP como “recurso” para apreciar os efeitos do *analisador* da avaliação reflexiva na aprendizagem. Mas, no tempo da intervenção, isso não se efetivou. Os esforços para a ressignificação das práticas *fagocitaram* o desenvolvimento prático da avaliação reflexiva, o segundo horizonte da pesquisa que idealizei. Para esse fim, não ignorei o problema enunciado na última cláusula da ZDP e até elaborei algumas ferramentas. Como aquela para apreciar o nível da participação discente nas atividades curriculares. Tentativa para operar com a ZDP na sala de aula, não teve aplicação regular, baseada também no conceito de *suporte*, menciono-a na subseção “A participação na condição de sujeito, não de assujeitado”.

Nos caminhos que segui e nos que evitei, de Luis Moll (1996), três considerações “teóricas” levei em alta conta. Diz que, à análise do sentido pleno da ZDP, os estudos socioculturais devem delimitar: as unidades de análise; o papel da mediação na organização das interações e no processo de desenvolvimento; o lugar da mudança.

Na primeira (análise holística), alerta que não se deve reduzir a abordagem a descrições ou seqüências de aquisições, habilidades ou *subhabilidades* elementares. Sugere a análise de atividades básicas em vez de “habilidades básicas”, que já são partes de atividades complexas. A ZDP não aponta para um ensino centrado na aquisição de habilidades elementares, pois não têm influência importante no desenvolvimento. Moll julga problemática a sua aplicação na análise da instrução que enfatiza a transferência de conhecimento e, especialmente, de habilidades de quem sabe mais para aquele que sabe menos. Recusa a conceptualização da ZDP como o ensino ou a avaliação de habilidades e subhabilidades diferentes, separáveis. Na segunda (mediação), diz que a aquisição do conhecimento e a conquista de formas crescentes de controle voluntário e consciente dos processos intelectuais, no contexto do ensino, ocorrem num sistema social definido e que as práticas escolares as promovem mediante o

planejamento de atividades conjuntas entre sujeitos de competências distintas sobre domínios particulares. Na terceira (mudança), à avaliação e ao planejamento das estratégias de ensino, recomenda a delimitação do que se entenderá como avanço ou progresso no desenvolvimento, com base no requisito estabelecido por Vygotsky ao que se entenderá por *boa aprendizagem* – aquela que vem na vanguarda do desenvolvimento nos níveis superiores da ZDP. Uma maior competência para participar de atividades colaborativas, analiticamente novas, é essencial para processos de desenvolvimento cognitivo inspirados nos pressupostos vygotskianos. E isso deve ser apreciado para além da ponderação de desempenhos solitários, individuais. O emprego colaborativo de formas de mediação para criar, obter e comunicar sentido, é essencial à apropriação e controle da própria aprendizagem.

As considerações de Luiz Moll ampliam sobremaneira o debate sobre a *boa aprendizagem*. Ricas em recomendações, sugestões, alertas, atendem à ressignificação com que me comprometi. Para a intervenção, dentre outras contribuições, da primeira, tomei a formatação de um ensino baseado na realização de atividades complexas, em vez de centrado na aquisição de habilidades em separado; da segunda, levei o papel da colaboração entre sujeitos de competências diferentes para a apropriação do conhecimento e desenvolvimento da autonomia do menos especializado; da terceira, apreendi a necessidade de delimitar o que se entende por avanço no contexto do *bom ensino*, a fim de apreciá-lo fora da ponderação dos desempenhos individuais. Partes dessas idéias *estão* na tipologia que elaborei para as funções cognitivas que julgo *avançadas*, apresentada após as minhas considerações sobre o segundo princípio inspirador para as novas práticas.

6.3 O suporte como princípio de inspiração pedagógica

Num sistema de interação, suporte é o dispositivo que promove o desenvolvimento *dentro* e *além* da ZDP. Tem uso bastante difundido, pontos em comuns e aplicação similar à ZDP, a ponto de serem tratadas como sinônimos. Entretanto, são categorias conceituais distintas. Se a ZDP tem natureza abstrata, o suporte é visivelmente concreto, *de ação*. Sua formulação é de 1976. Obra de Woods, Bruner e Ross, segundo Ricardo Baquero (1998). O que é mesmo *suporte*? Quais as suas características? Como pode inspirar mudanças nas práticas escolares e nos acontecimentos do ensino-aprendizagem em bases alteradas?

Define-se suporte como toda situação de interação entre um sujeito especializado (ou mais experimentado num domínio) e outro novato (ou menos especializado), para que esse se aproprie do saber especializado. Pelo formato do suporte, o novato deve participar desde o

início de uma tarefa reconhecidamente complexa. A sua participação pode ser sobre aspectos parciais ou locais da atividade global. Embora ela se resolva de forma colaborativa, o sujeito especializado tem um maior controle ou o controle quase total da atividade, mas, gradualmente, ele o delega. Uma vez que a estrutura do suporte alude a um tipo de ajuda que deve ter com requisito a sua própria *desmontagem*. Além de dispositivo explícito e de certo modo tematizado, outras características do suporte são: ser *ajustável* (de acordo com o nível de competência do sujeito menos especializado e dos progressos alcançados); ser *temporal* (não deve se tornar crônico; o risco é de não propiciar a autonomia no desempenho do sujeito menos especializado); ser *audível e visível* (o sujeito menos especializado deve saber que seu processo de aquisição se refere a uma atividade complexa e, por isso, deve estar ciente de que é *assistido* ou auxiliado na execução da atividade, como também deve reconhecer que os seus avanços são produto de uma atividade intersubjetiva).

Desse “princípio pedagógico”, gosto particularmente da idéia de desmontagem do controle do sujeito mais experiente à medida que cresce a autonomia do aprendente. Os avanços, como as faces visíveis de processos por ora externos, exprimem o desenvolvimento de um controle gradual das atividades pelo sujeito menos especializado.

Como na problemática da ZDP, não desconhecia as advertências relativas aos alcances possíveis e mesmo desejáveis do uso do suporte para o planejamento de estratégias de ensino. Aliás, o planejamento do ensino com a participação do alunado na escolha dos conteúdos e das atividades de ensino foi o principal suporte que, como situação de interação, articulei no curso da intervenção pedagógica na Turma 507. Das advertências para o emprego do suporte, enumeradas por Baquero, refleti sobre três para o *bom curso* do trabalho naquela turma: 1) parece mais fácil e clara aplicar o suporte em tarefas específicas, embora isso ofereça alguns problemas à ponderação sobre mudanças na criança; 2) a intervenção que o dispositivo requer tende torná-lo privativo das interações entre dois sujeitos, *apenas*, o que limitaria o seu emprego no contexto escolar habitual; 3) seu formato deixa em aberto o problema da criatividade no desenvolvimento da criança e dá um rumo fortemente teleológico ao modelo geral de desenvolvimento, já que são os avanços adultos aqueles que regulam as aquisições das crianças.

Para escapar às armadilhas, idealizei uma “solução” para cada problema explicitado nas advertências. À primeira, como no caso do planejamento do ensino, ative-me à aplicação do conceito de suporte, em vez de na análise das mudanças. Não *por facilidade*, mas por objetivo da própria investigação. À segunda, que reclama uma revisão do próprio dispositivo ou do contexto escolar, minha saída, já anunciada, foi pela revisão do contexto escolar, mediante a

ambiência das práticas pedagógicas num modelo que pouco tinha do que é habitual. À terceira, armei-me do pressuposto que criatividade não se ensina. Não se imita, sequer dinamicamente, como propõe a teoria sociocultural para as habilidades psíquicas típicas do homem. Criatividade se incita no sujeito. Ou, pelo menos, não se deve atrapalhar a sua emergência, já que não é “inventada” pela mediação *de* ou *com* outro, por mais qualidade que tenha a colaboração.

Para concretizar em sala de aula os procedimentos, as ferramentas, os recursos “nascidos” dos conceitos de suporte, ZDP e outros aportes da teoria vygotskiana, inspiradores das ações pedagógicas, certa *espera*, precisa – precisou, por mim – ser acolhida. Melhor, aprendida, pelo adulto mais experiente, que ensina(va) segundo uma lógica diferenciada. Não me refiro àquela *espera-ociosidade* (uma rotina que é parte da rotina de creches públicas), mas, à *espera-expectativa* (por algo que se sabe que acontecerá), de que nos falou Rosimeire Andrade (2002). A visão do tempo relativo aos acontecimentos do que é processual, exponho em meio às narrativas e descrições dos inventos, avanços, resultados e significados da pesquisa, relativos à alteridade dos processos de planejamento, ensino e avaliação.

6.4 Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas

O aprimoramento das funções psicológicas superiores deve justificar todo ensino *pré-ocupado* em contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos. A ação pedagógica convencional caminha no sentido oposto à da capacidade do aluno pensar e saber se orientar na vida. Como ocorrem, as práticas embotam-na ao reduzir a aprendizagem ao trinômio assimilar-fixar-reproduzir. De modo algum alcançam o psiquismo humano na sua essência social. Já a “oferta” ao aprendente de um lugar ativo no ensino ganha força, porque a conscientização e a compreensão dos fenômenos da realidade estão ligadas à sua própria atividade.

Sei que a simples troca do lugar que ele ocupa no sistema das relações sociais, das quais a pedagógica é um exemplo, por si só, não determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Antes, assinala o nível atingido em um dado momento. O que determina as aquisições psíquicas é o desenvolvimento dos processos reais da vida, tanto em sua forma exterior como interior. O desenvolvimento, por sua vez, depende das condições que o sujeito tem oportunidade de viver. A via aberta pela análise histórica mostra que as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo. Relações que dependem das relações históricas objetivas da sua vida. Relações que

criam as particularidades estruturais da consciência humana e que, por ela, são refletidas, explica Alexis Leontiev (1978).

É a atividade – *a ação no mundo* – que deve guiar a formação de capacidades psíquicas. Não o exercício mecânico de habilidades elementares, predefinidas. Não os conteúdos procedimentais, atitudinais, conceituais. Eles devem ser *parte* das atividades e dos cenários sociais onde os sujeitos interagem. É ali que adquirem significação. O oposto redundaria num tecnicismo remoçado. Uma abordagem sociocultural exige *atividades* básicas, e não *habilidades* básicas, numa educação como prática cultural. Um enfoque instrucional centrado nas habilidades anularia a essência da mediação social na aquisição de conceitos científicos. Por esse motivo, a ação docente reflexiva deve se engajar na integração das funções cognitivas como conteúdo da apropriação da cultura humana. Numa ambiência de inventividade, de aprendizagem *para o* desenvolvimento, que resgate a totalidade do processo, sufocado pela lógica de práticas com fim em si mesmas.

Porque é a atividade que conduz a formação das funções psíquicas; porque deve se rejeitar a definição de ZDP como ensino ou avaliação de habilidades principais e secundárias; porque na mudança, recomenda-se delimitar o que será entendido como avanço no desenvolvimento, segundo o requisito vygotskiano para a *boa aprendizagem*, a tipologia que elaborei para o *bom ensino* compreende quatro níveis de funções, a saber: solidário; operacional; conceitual e valorativo. Cada nível abarca um mínimo de *capacidades* que não seriam estimuladas noutra instituição, que não a escola; noutra instância, que não a educação formal própria ao tecido pedagógico unitário. Os níveis são o que precisam *só ser*: referenciais às atividades realizadas no tecido pedagógico unitário. Não têm o caráter de objetivos específicos ou operacionais dos planos clássicos.

No âmbito da formação básica, com assento em qualquer grau de educação cidadã, as *capacidades* que discrimino na Figura 14 estão na pauta do ensino voltado ao pensamento conceitual, inspirado nas investigações de Vygotsky. Contemplam ainda uma das características do novo ensino apontadas por Maria Isabel da Cunha (1998), que avalio como pertinente ao Ensino Fundamental: que a ação pedagógica deve valorizar as habilidades sociointelectuais tanto quanto os conteúdos. (*Vide* subseção “8.5 O novo ensino e uma instigante evidência”, adiante.)

Para não inviabilizar teoricamente a intervenção, pelo fato de não ter utilizado o conceito de *atividade* inerente à formação das funções cognitivas tipicamente humanas, julguei oportuno cambiar a expressão “função cognitiva” por “capacidade cognitiva”. De certo modo, o que me levou à troca foi a necessidade de limitação do que devemos entender

por progresso, da terceira consideração de Luis Moll (1996), até mesmo para o meu estudo. Para o que pretendi realizar com a *pesquisa reflexiva de desenvolvimento*, a primeira expressão me parece mais adequada que a segunda. Fato que me recorda a característica de *ser ajustável* do suporte; que, por sua vez, remete-me à percepção do meu nível de competência, ainda baixo, em relação ao *desenvolvimento* do desenvolvimento das funções psíquicas mediante pesquisa *com* intervenção para compreender a dinâmica. Se o conceito de atividade de ensino que prevaleceu na intervenção não foi ainda o de atividade, da teoria de Alexis Leontiev, esteve distante da concepção clássica, como explicarei na subseção “A mediação pedagógica e o conceito de atividade”.

Figura 14 – Capacidades cognitivas avançadas.

NÍVEL	CAPACIDADE COGNITIVA
Solidário	• Trabalhar cooperativa e colaborativamente. • Prestar auxílio ou assistência em nível de envolvimento.
Operacional	• Planejar e planejar. • Expor o seu pensamento (oral e escrita). • Avaliar (juízo de qualidade). • Criticar (juízo de valor; nem elogio, nem censura). • Questionar (precede a problematização).
Conceitual	• Problematizar. • Elaborar hipóteses, explicações, indagações de pesquisa. • Propor, experimentar, avaliar soluções. • Resolver problemas concretos e imediatos. • Aplicar conceitos para solucionar problemas noutros contextos.
Valorativo	• Defender idéias, ideais, opiniões, decisões, visões de ser humano, ciência, sociedade, etc., geradas no âmbito de sua inserção no trabalho escolar – no mundo.

Imagino as capacidades cognitivas conectadas umas as outras. Mas como nós abertos para atrair outras que não discriminei, porque o campo de sua manifestação seria o da práxis, não o de um programa a cumprir. Do mesmo modo como as funções cognitivas, foram pensadas para serem exercitadas, primeiro, socialmente, no nível exterior para, depois, mediante a internalização dos processos, transformarem-se em operações de pensamento.

7 OUTROS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Além da composição de princípios inspiradores da ação no tecido pedagógico unitário, oriundos de conceitos da teoria sociocultural, originais e derivados, precisava de outros. Para não reduzir a psicologismo o que é afetivo, emocional, relacional. Cada novo princípio resulta de um misto de reflexão teórica, revisão crítica da minha própria prática pedagógica, além de “achados” e sugestões de trabalhos acadêmicos. Dos vários idealizados para a intervenção, apresento aqueles adequiei aos fins da pesquisa. Logo, os princípios que receberam maior desenvolvimento. Cito: a participação do alunado que, na condição de sujeito, definia também os rumos da ação; o prazer e a alegria de aprender *no-estar* da escola, que animam a *alegria cultural* sobre a qual escreveu Georges Snyders (1996); a afetividade e a socioafetividade, que ressaltam a importância dos sentimentos de prazer e alegria, como necessidades humanas básicas, na apropriação do conhecimento, no aprendizado que gera o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A guisa de introdução, ofereço o poema “Escola”, de José Paulo Paes (2001). Com ele metáforizo o papel dos princípios pedagógicos na ressignificação das práticas escolares; também reforço as teses implícitas em cada um deles. Gosto do poema porque diz do silenciado desejo do estudante ter vez e voz; de realizar atividades que alimentem a sua curiosidade natural; de ser sujeito na instituição que, diz-se, só existe por causa dele, dentre outras reivindicações juvenis. Como sugerem as pesquisas que analisei e que comento para respaldo de cada princípio.

ESCOLA

Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.

A chefe da escola é a diretora.

A diretora manda na professora.

A professora manda na gente.

A gente não manda em ninguém.

Só quando manda alguém plantar batata.

Além de fazer a lição na escola, a gente tem de fazer lição de casa.

A professora leva nossa lição de casa para a casa dela e corrige.

Se a gente não errasse, a professora não precisava levar lição para casa.

Por isso é que a gente erra.

Embora não seja piano nem banco, a professora também dá notas.

Quem não tem notas boas, não passa de ano.
(Será que fica sempre com a mesma idade?)

7.1 A participação na condição de sujeito, não de assujeitado

A relação ensino-aprendizagem é uma relação entre pessoas. Nela aparece toda a história passada e recente dos sujeitos envolvidos. Como resultado do processo educativo, a formação humana é mais ampla do que a transmissão do conhecimento. Na escola, o aluno “aprende” a conviver com uma realidade que percebe como decepcionante e até pouco útil à sua formação. Ao longo dos anos, acomoda-se. De tal forma que sempre choca educadores e autoridades escolares. Acomodação que, por vezes, é mostrada, mas também entendida, como rebeldia de adolescente. Quando chamado a opinar, o jovem mais censura do que avalia, mais elogia do que julga. Na minha interpretação, isso é efeito da gama de processos pedagógicos aos quais está assujeitado. Não creio que tenha a ver apenas com as “crises” da idade. Ora, todas as decisões a seu respeito, na escola, pertencem ao professorado! E são impostas verticalmente! Não deveriam ser resultado de consultas e negociações em nível horizontal e vertical, na sala de aula, também?

O jovem quer participar! Tem ele vez e voz na sala de aula, no modo como a escola hoje se organiza? A resposta é um enfático *não*. Apesar da meta da educação contemporânea de criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos (GIROUX; MCLAREN, 1995). Nem comentarei os direitos “políticos” dos estudantes impressos nos regimentos escolares; dizem mais do administrativo discente, que pressupõe uma ação cidadã no interior da escola, do que do pedagógico, para o atendimento de suas necessidades e interesses de formação e satisfação das curiosidades que têm acerca da Natureza e da sociedade. O alunado não quer mais ser objeto do processo educacional, mas sujeito dele. O jovem quer participar! Clélia Medeiros, Kelma Matos e Maria Nobre Damasceno (2000), com alunos do 2º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental *encontraram* essa reivindicação em escolas públicas cearenses.

Para aqueles estudantes, o tipo mais comum de professor é o que trabalha com atividades. “Todo dia o cara fica com um monte de atividades, em sala, em casa, só fazendo atividades, [o que] cansa muito o aluno”, disseram. E criticaram os professores que costumam passar muitas atividades, alegando que, assim, não há estímulo para participarem das aulas. Ressaltaram que até aprendem alguma coisa com esse tipo de aula, mas não muito! Às pesquisadoras, defenderam a posição de sujeitos no processo da própria aprendizagem. Não

querem apenas decorar a matéria. Mas, a reflexão, a criatividade, o conhecimento vivo, em vez de atividades de ensino como estratégias de disciplinamento. Por isso, preferem o professor que dinamiza a prática pedagógica, que trabalha os conteúdos por meio de técnicas, que passa os conteúdos, mas de uma forma divertida que os leva a participarem mais das aulas. O professor deve fazer uma reflexão da vida atual para que as aulas se tornem mais interessantes, sugeriu um aluno do 4º Ciclo.

Essas informações me reportam ao conceito de curiosidade domesticada, de Paulo Freire (1998a), pela qual o educando pode alcançar a memorização mecânica do perfil desse ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. Afinal, as atividades escolares parecem ser mais para disciplinar do que para auxiliar a aprendizagem dos assuntos que tratam. Outro estudo com o mesmo alunado, de Luciana Cavalcante, Luís Palhano Loiola, Maria Auxiliadora Fortes e Maria Nobre Damasceno (2000), traz-nos uma boa evidência dessa aparência. Foi observado que *alguns* docentes fazem da prática pedagógica uma seqüência de exercícios desinteressantes e cansativos. O que faz do ensino-aprendizagem um processo mecânico, pouco significativo. Essa prática rotineira reforça o uso dos exercícios como estratégia disciplinadora. Os professores justificaram que passam muitas atividades para evitar que os alunos fiquem mesmo conversando entre si, que atrapalhem os demais colegas ou fiquem só passeando pela sala de aula. Mas, o alunado não aceita isso passivamente.

Quando esquadrinhou o cotidiano escolar, Arcanjo Briggmann (2000) identificou-o como um espaço de luta. Um território em que as relações interpessoais e as práticas pedagógicas e administrativas são atravessadas por linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de fuga que se cruzam, superpõem-se e se entrecruzam constituindo o dispositivo escolar. Presentes em toda a escola como estratégias (rotina, controle, ameaça, organização discursiva), essas linhas invadem as salas aulas. Ali, conjugam-se e reforçam-se com os discursos e as práticas didático-pedagógicas vigentes. A repressão da singularidade na escola cria recusas e linhas de fuga que se manifestam no alheamento e na agressividade discente.

O princípio pedagógico da participação do aluno nos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação na condição de sujeito, e não de assujeitado, é um verdadeiro desmonte da autoridade docente rígida, mandonista, que não conta com a criatividade do educando. Ele é o complemento singular da autoridade coerentemente democrática, cujo par é o que defino como relação pedagógica autoritativa, uma característica de toda lógica pedagógica alterada, caso tenha inspiração democrática. Lembrando as instruções de Paulo Freire (1998a), afianço que faz parte dessa autoridade nova a espera para

que o educando revele o gosto de aventurar-se. Espera que nunca será marcada pelo relógio, mas pelo jogo da sedução. Mais comum entre enamorados, Antonio Soares (1993) indica que a sedução seja também empregada na sala de aula. Para resgatar o prazer de aprender e a alegria de estar na escola; para reduzir o lado enfadonho do processo educativo e o desgaste pessoal com as atividades escolares.

O exercício da condição de sujeito devolvida ao alunado, na trama do tecido pedagógico unitário, é todo um movimento duplo de participação-e-sedução para instigá-lo à alteridade das próprias práticas. Na linha autoritativa da prática democrática, a liberdade dos educandos é essencial à construção de um clima de real disciplina, que não minimiza a curiosidade, mas, aposta nela. Não vê, na rebeldia dessa mesma liberdade, um sinal de deterioração da ordem. “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1998a, p. 104).

Vejo no alvoroço, na dúvida e na esperança criados por uma participação discente jamais experimentada, sinais do que Marcelo Brito (1998) tomou como objeto de pesquisa: a alegria na escola, outro princípio pedagógico. Em nome de uma educação mais lúdica, demonstrou o que os alunos nos dizem todos os dias, de modo silencioso ou rebelde, que, mesmo cientes, teimamos em ignorar: a escola é chata; estudar é desinteressante; o ofício discente é pesado e enfadonho. A escola não está preocupada com o bem-estar discente – e diria eu, também com o docente. Uma educação mais alegre e prazerosa seria também mais humana. Recomendo a constituição de uma práxis de alegria nas escolas. E, indignado, insisto que a escola que se apresenta ao alunado parece (ou é mesmo) chata e desinteressante, já que ali não goza das prerrogativas de sujeito.

Vejo a participação discente no ensino-aprendizagem como pilar de qualquer sistema que se arvore na criação de condições para o educando construir conhecimento, pelo que intui, conclui, duvida, vivencia, manipula, interroga. A participação, que, no nível mais elevado chamo de *envolvimento*, é condição *sine qua non* ao fortalecimento da democracia na educação. E, como a idealizo, a avaliação tem um papel-chave pelo seu aspecto crítico, dialógico, humanizador.

Para “visualizar”, instigar, “planejar” e me orientar no processo, elaborei cinco níveis para a participação discente nas atividades de planejamento, ensino e avaliação, também para apreciá-la. A partida é da atenção controlada, que pressuponho ser do domínio real do aluno, regulada por ele próprio. Cada nível estabelece um “espaço de observação” (HADJI, 2001), crescente em complexidade do primeiro ao quinto, o que significa que, no sucessor, está

incluso o anterior. Apenas no primeiro nível a participação tem caráter de ação solitária, individual. Nos demais, o coletivo é o caráter dominante. Para a apreciação, as ações discentes são relativas às suas relações em grupo, seja esse uma equipe de trabalho ou a própria classe. Como ferramenta em construção, apresento essa elaboração, ainda na forma de esboço:

1º nível: Participação **presencial** (observa; responde às questões; age);

2º nível: Participação **dialógica** (pergunta e responde; debate);

3º nível: Participação **dinâmica** (questiona; colabora; sugere);

4º nível: Participação **autoritativa** (critica; reivindica; propõe);

5º nível: **Envolvimento** (organiza; decide; co-opera).

7.2 O prazer e a alegria na escola

Para a escola não ser *o lugar aonde os alunos são obrigados a ir quando não estão de férias, lugar onde todos mandam, exceto eles*, que chances tem o alunado para manifestar a sua subjetividade, satisfazer a sua curiosidade, realizar projetos pessoais no campo do conhecimento e do autoconhecimento, sem isso parecer rebeldia ao sistema? O dispositivo escolar traduzido no âmbito da sala de aula, sem dúvida, não atende nem parcela mínima dos fins da educação. Ao menos não os fins da educação proclamada pela literatura, documentos oficiais e políticas públicas. Antes de enveredar por essa linha de raciocínio, a propósito do poema “Escola”, já nas últimas páginas do diário de campo, escrevi esta reflexão:

Os versos [de José Paulo Paes] ressoam com a voz de um aluno ou aluna da primeira metade do Ensino Fundamental, quiçá da 5ª série! Têm como tema o que foi contrário do que eu disse que fiz neste diário. E fiz realmente, bem ou mal, pois fiz como sabia, queria e aprendia com a colaboração da meninada da Turma 507. Assim, (...) brindo-lhe, nesta página, leitor(a), nesta página derradeira, com esta jóia que diz da escola que precisamos reinventar, a fim de ser espaço de alegrias, dentre as quais deve merecer enfoque sistemático a alegria cultural. (DIÁRIO DE CAMPO, 22 DE AGOSTO DE 2002)

Como opção ao que é “dado” pronto e acabado, com regras e caminhos pré-definidos, é que idealizei a prática pedagógica em que as recusas se transformassem em desejos e as linhas de fuga em engajamento que resgatasse o prazer de aprender. Uma prática de ações discentes e discentes conjugadas para dar concretude ao que é *teoria*, discurso e sugestões visando superar as mazelas da escola, em particular aquelas expostas pela avaliação.

Como falou Albert Einstein numa alocução para meninos: “É tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer” [199-b, p. 31]. O conselho remete a

uma máxima do Talmude, livro da tradição hebraica, a respeito do fardo nos ombros do discípulo. “Culpa” do mestre. Na íntegra, o ensinamento, no qual percebo algo de vygotskiano, diz o seguinte: “Quando virdes um aluno que carrega as suas lições como se fossem barras pesadas de ferro, sabeis que isso se dá porque o seu mestre não o assiste com bondade e paciência” (TALMUDE, 1993).

Se as aulas são um fardo, os alunos apreciam estar na escola! Não gostam de estudar, mas gostam da escola! Eis outra constatação do estudo de Clélia Medeiros, Kelma Matos e Maria Nobre Damasceno (2000). Indagados sobre o gosto pelo estudo, a maioria respondeu que gosta de freqüentar a escola, um espaço para encontrar amigos, mas não gosta das aulas. Apesar das marcas de repressão e dominação, o espaço-escola é fundamental também pela convivência que propicia àqueles que a freqüentam.

As direções das escolas que serviram de campo empírico reconhecem que os estudantes não gostam das aulas, mas do ambiente escolar. Sobre os docentes, destacaram que “o professor criou uma prisão e se aprisionou nela. É o carcereiro e ao mesmo tempo o bandido dessa história” (MEDEIROS; MATOS; DAMASCENO, p. 48). Todos os depoimentos reforçam a idéia de que a apatia na sala de aula leva os alunos a não perceberem sentido em freqüentar a escola. Mais do que qualquer outra pessoa, eles conhecem a dimensão do encontro que deve estar presente no cotidiano da escola e da sala de aula. Destacam que as conversas entre si são importantes porque permitem melhor entrosamento e trocas de experiências; o que nos remete aos princípios da afetividade e socioafetividade, que exponho em seguida. E acrescentam que não aprendem somente com os professores, mas também com os colegas. Ademais, a escola, “em sua essência, é um espaço que propicia o encontro. É lá que os grupos se formam, que os amigos se reencontram, que o processo de trocas culturais se intensifica, enriquecendo as interações” (CAVALCANTE; LOIOLA; FORTES; DAMASCENO, 2000, p. 60).

Edna Coelho (1998) analisou as relações entre o prazer, o aprender e o relacionamento interpessoal, como elementos essenciais para uma autêntica vida escolar. Sua pesquisa, uma vez mais, revela que a hierarquia (o poder) e a racionalidade da estrutura escolar, às vezes, se choca com o prazer *na* escola. Nela, o aluno amadurece na aprendizagem e na vida pessoal e relacional. Para isso há de se ter alegria para aprender, relacionar-se com o conhecimento, com o mundo, com as pessoas. No quadro que descrevi, é visível a morte do prazer na constituição do que Georges Snyders (1996) chamou de *alegria cultural*. Sobrevivem apenas alguns fragmentos do lúdico que o autor chama de *alegrias intermediárias*. A alegria do riso

comum, do estar em classe, embora já destituída da capacidade de reconstituir o espírito da curiosidade no ensino e a disposição para envolver-se nas atividades desenvolvidas.

Noutros estudos, encontramos a mesma certeza em relação ao papel do prazer e da alegria no ensino-aprendizagem. E em todos os níveis do ensino. Homero Reis (2000), por exemplo, os investigou no ensino superior, sob os auspícios dos pensamentos de Jean Piaget e Rubens Alves. Raquel Pires (1996) nos diz que alunos de 8 a 10 anos já reconhecem que a escola real tem limitações, mas, ainda assim, é amada pelas crianças. Quanto à escola desejada, concebem-na como espaço de mais alegria, liberdade e respeito! Já o estudo de Ailse Romanelli (1990), noutro sentido, enumera o que julgo ser razões suficientes para o alunado ter desaprendido o prazer de estudar, já que a aquisição do conhecimento está a cargo dele, de suas condições pessoais e disposição intrínseca para aprender. E, porque as condições com que se depara no cotidiano escolar, especialmente pelo processo avaliativo não são, *digamos*, agradáveis, logo, vê-se e culpa-se, como responsável pelo fracasso que o atinge.

A ênfase no prazer e na alegria na escola não precisa ser inversamente proporcional àquela dada à cognição. Foi no desafio de resgatar a alegria cultural que avantei a possibilidade de fazer das alegrias *intermediárias* e do prazer princípios para trincar a vocação acadêmica da escola brasileira, criada pelos condicionantes históricos.

O caminho que escolhi, pela ressignificação das práticas mediante uma modalidade de avaliação criada para esse fim, pareceu-me mais ainda desafiador, quando no dia 11 de Janeiro de 2001, na sala da Coordenação dos Serviços Técnicos do NPI, entrevistei Luah, Adrian, Francisco, Nara, Juliana, Havana e Jamylle, da turma da 4ª série que observei a rotina na fase de pré-intervenção. Num trecho, indaguei: – *Se não existisse a avaliação, você estudaria? Você faria as atividades perfeitas? Seguiria as orientações da professora?*

O teor das respostas tem muito dos resultados das pesquisas de Cavalcante, Loiola, Fortes, Damasceno, (2000) e Medeiros, Matos e Damasceno (2000). Naquela ocasião, Adrian foi a primeira a me responder. E conversa tomou este rumo...

Adrian: – Mais ou menos. Eu estudaria, mas não estudaria. Eu devo... Eu estudo, mas, eu não gosto, mas, eu preciso estudar. O que é que eu posso fazer, né?

Eugenio: – Por quê?

Adrian: – Porque não! Porque estudar é muito chato. É ficar lendo um livro, um montão de letrelinha... Ah, eu não gosto disso, não!

Juliana: – Eu acho que não estudaria. Porque se eu não estudo *com* avaliação, imagine *sem*. [Risos]
[Riso geral]

Eugenio: – Por quê?

Juliana: – Eu estou dizendo que eu acho que eu não estudaria se não tivesse avaliação. Porque, tendo avaliação, eu tenho preguiça de estudar, imagine sem avaliação!

Jamylle: – Se não houvesse a avaliação, eu não ia estudar nada, porque, ah... estudar para avaliação é mesmo que estudar pro Exército: tem que estudar, estudar, estudar, para poder passar aquela matéria. Aí, né, a avaliação já é muito chata. Mas, estudando mais ainda, fica muito mais chata ainda. Então, se não houvesse a avaliação seria muito melhor. Porque eu acho que ninguém está a fim de fazer a avaliação.

Havana: – Eu não estudaria, porque estudar é muito chato.

Eugenio: – Por quê?

Havana: – Ah, porque estudar... Quer dizer, é a mesma coisa que Adriany falou. É muito chato ficar lendo aquelas letrinhas, pegar, estudar e ficar... Colocar tudo na cabeça e ocupar espaço, em vez de ocupar com várias coisas, por exemplo, *brincadeiras*.

7.3 A afetividade e a socioafetividade

Há estudos que indicam que as atitudes de atenção e desatenção do alunado têm íntima relação com os interesses e necessidades específicas da adolescência, fase em que predomina a afetividade. Indicam ainda que conteúdos interessantes são aqueles que contribuem para a construção da identidade do adolescente. Logo o que parece ser apatia, rebeldia ou indisciplina, pode ser (também) o não atendimento das necessidades e interesses próprios à faixa etária do alunado. A pesquisa de Leila Dér (1996) é um exemplo. Ela tratou de compreender as atitudes de atenção e desatenção de adolescentes no contexto da sala de aula, na percepção de alunos da 7ª série, com idade entre 13 e 14 anos, e seus professores. Julgo-a interessante, além de importante referência para o meu trabalho, por três motivos. Todos relacionados à *afetividade* e *socioafetividade* como princípios pedagógicos. Mas, qual a diferença entre uma e outra?

A distinção que estabeleço entre os dois termos é tênue. É ainda obscura mesmo para mim. Emprego socioafetividade quando me refiro à afetividade entre pessoas que convivem num mesmo ambiente, por certo e limitado período de suas vidas, mas de uma maneira que não é natural ou casual, mas institucionalizada. É o caso, por exemplo, da escola, na qual pessoas que talvez nunca se tenham visto, por peso de orientações sociais, de educar formalmente os seus indivíduos, passam a constituir uma classe que vai interagir entre si e com o professorado, no processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades. Já afetividade, tem o sentido comum – de faculdade de quem mostra afeição ou afeto.

O primeiro motivo que Leila Dér demonstra é que a atenção e a desatenção discente estão relacionadas ao atendimento ou não dos interesses e das necessidades específicas da adolescência. Logo, por que não tirar dessa lição um novo direcionamento para a seleção curricular? Segundo, já que os conteúdos interessantes são aqueles que contribuem para a construção da identidade, por que não indagar aos próprios estudantes? Os dois motivos, como relato no Capítulo 5, deram vazão ao desenvolvimento do plano de ensino, em regime de co-operação com alunado. Por fim, o terceiro, aquele motivo que consubstanciou o planejamento, as outras atividades da intervenção e a relação professor-aluno por todo o processo.

Dér, e também Maria Mersilda Pinheiro (1995), para uma prática pedagógica mais eficiente, reforçam, confirmam, a relevância de uma abordagem educacional que integre afetividade e cognição no ensino-aprendizagem. Para ambas, com as quais ninguém discordaria, é muito importante o investimento na formação de vínculos positivos com o alunado. A relação professor-aluno, antes de ser pedagógica, é uma relação entre seres humanos. Para ela existir, ao avanço do potencial psíquico de cada pessoa, o conhecimento, lógico, é necessário. Porém, não é tudo. A sensibilidade, sim, é indispensável para lidar de forma satisfatória com as situações afetivas e emocionais em classe, escreveu Maria Mersilda Pinheiro, no estudo que realizou com professoras que atuavam nos três graus de ensino.

No mundo humano, a inteligência é inseparável do mundo do afeto, como a curiosidade da paixão, que são as molas da investigação filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. É estreita a relação entre inteligência e afetividade. A faculdade de raciocinar pode se diminuída, até destruída, pelo déficit de emoção, tanto como o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2002). Longe de mim a idéia de problematizar sobre o enfraquecimento da capacidade de reação emocional. Antes, interessa-me estimular o raciocínio pela emoção e fazer disso um princípio humano, mais do que técnico-pedagógico, do processo educacional.

Pragmático, fiz da integração do afeto com a cognição um princípio para um ensino em bases, ações e destinos alterados, num ambiente de aprendizagem efetivamente democrático. Quis ampliar o que é afetivo até o nível da socioafetividade, porque é no nível das relações sociais que o ser humano se realiza emocionalmente. Crianças em ambiente democrático apresentam um desenvolvimento maior do que aquelas que fazem parte do ambiente autocrático. Esse é uma parte dos resultados da pesquisa de Telma Vinha (2003), em duas classes do Ensino Fundamental, uma caracterizada como ambiente democrático, a outra como

ambiente autocrático Ela comprovou que o ambiente escolar influencia a formação individual das crianças, bem como a forma como elas se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. O ambiente pode, portanto, favorecer ou inibir o desenvolvimento da afetividade.

Por isso, à intervenção, adotei a perspectiva democrática para as relações professor-aluno. Nela, a socioafetividade teve lugar cativo na reinvenção das práticas pedagógicas, do *ser* professor e *ser* aluno. A esse respeito, perguntei para Luah, aluna da Turma 507, em entrevista no dia 12 de junho de 2002, como era o *nosso* relacionamento. Sua resposta é uma evidência de que o caminho da ressignificação bem pode ser aquele da práxis que realizei. Ela me disse assim:

Luah: – Eu acho que eu era... *bem solta* com o senhor. Só com o senhor! Porque os outros professores, eu acho que eles não davam... Não davam muita abertura pra gente, é. Conversar com eles, entendeu? Agora, os professores da 6ª série, eles estão fazendo isso. Dando mais abertura. A gente conversa muito com a professora Edilene, com a professora Nazaré...

8 AS TRANSFORMAÇÕES DE ENTRADA NECESSÁRIAS

Se para Menga Lüdke e Zélia Mediano (1994), as concepções de avaliação são subsidiárias de determinada forma de trabalho pedagógico, o que inclui metodologia, relação professor-aluno e aprendizagem, para Cipriano Luckesi (1995), a sua prática não se dá em separado de um projeto pedagógico, de um modelo de sociedade. Logo, qualquer práxis distinta do que se tornou usual em nossas escolas implica redefinir – para a mudança arquitetada – vários aspectos.

Para o meu projeto e trabalho pedagógicos, mais do que pressupostos para o novo ensino, em nome de outros sentidos e orientações diferenciadas para o ensino-aprendizagem, tratei também de questionar – para transformar – o que se *naturalizou* para sala de aula, hora-aula, mediação pedagógica, aprendizagem e participação discente, dentre outros aspectos relacionados ao cotidiano escolar. Nesta seção, discorro sobre aquelas instâncias que escolhi alterar *para* e *pela* intervenção, *locus* da efetividade das ações de ressignificação das práticas docentes e discentes.

No tecido pedagógico unitário que proponho como alternativo à lógica multifragmentada em que o processo avaliativo se tornou o bicho-papão da vida estudantil, planejamento e avaliação são “conteúdos” de aprendizagem. Inspirado nos escritos de Lev S. Vygotsky, como professor-pesquisador, trato ambos

como funções psicológicas superiores avançadas. O que na teoria do pedólogo russo quer dizer algo tipicamente escolar, isto é, que somente se aprende na educação formal e nenhuma outra instância social.

Nesse campo conceitual, o que é aprender para mim? Aprender é se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade em interação com sujeitos com diferentes graus de experiência. Alguns desses sujeitos somos nós, os adultos, profissionais da educação que têm o papel de orientar esta apropriação, propondo desafios epistemológicos com fundamento na realidade entorno.

Outras (re)definições para uma inovadora configuração das práticas docentes e discentes são: currículo – o que é?; como compô-lo em cumplicidade com o alunado?; sala e tempo de aula, de aula mesmo; escola e educação. (DIÁRIO DE CAMPO. 28 DE ABRIL DE 2002)

8.1 A transformação dos currículos oficial e oculto

Educação é, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação. É a tensão constante entre esses dois pólos que caracterizaria o processo de funcionamento da educação (SILVA, T., 1992).

8.1.1 Das definições estatais limitantes ao caminho das pedras

Em “O que produz e o que reproduz em educação”, após discorrer a respeito da situação da área de estudos de currículo no Brasil,¹⁸ Tomaz Tadeu da Silva passa em revista dez lições das críticas da educação escolar que se debruçaram sobre a problemática do currículo. As lições são *descobertas acumuladas* durante anos de pesquisa e teorização, assinala o autor. Em 1992, ano da publicação da obra, elas constituíam o núcleo do nosso conhecimento sobre o funcionamento da escola e, particularmente, do processo de criação, seleção, organização e transmissão do conhecimento escolar. Uma década depois, o quadro que traçou permanece válido e atual. Prova de que pouco avançamos à edificação de *outra* cultura escolar, apesar das denúncias – e caminhos apontados – em cada lição. Delas, destaco aquela que foi alvo das alterações que precisei fazer para dar azo à minha investigação:

A definição social cristalizada daquilo que constituem formas legítimas de escola, sala de aula, etc., e a estreita regulamentação estatal dos modos de educação limitam, conformam e determinam as possíveis transformações dos

¹⁸ É quando denuncia que, na área de estudos de currículo, durante anos, o Brasil absorveu e consumiu de forma constrangedoramente acrítica as formulações norte-americanas sobre currículo, representadas pelo modelo tyleriano,

arranjos educacionais existentes, particularmente os referentes a currículo (SILVA, 1992, p. 84).

O que fiz durante a intervenção pedagógica na Turma 507 foi todo um ato metódico de rebeldia que acionou o embate entre o idealismo do pensamento educacional brasileiro, que incorporei como educador indignado, e o utilitarismo da visão liberal de tendência mais tecnocrática, que imprimiu marcas de fogo na educação do País nas três últimas décadas do século XX. Com base nos resultados obtidos, adianto que a vantagem foi obtida pelo primeiro. Isso, ao menos no âmbito micro da sala em que aconteceram os encontros pedagógicos, durante os quais foi objeto de desmonte o pessimismo inerente ao argumento de Tomaz Tadeu da Silva de que a escola e o currículo, que não existem livremente (e nisso concordo com ele), não são modificáveis pela vontade de profissionais da educação ou de qualquer outro grupo. Ambos podem sim ser modificáveis. Para demonstrar essa assertiva, o que fiz? Adotei uma lógica de atuação distinta da que já está fartamente criticada, tanto para mim como para os alunos e alunas com quem trabalhei. Mas, sem esquecer a tensão entre os pólos que constituem o funcionamento do processo que chamamos de *educação*...

Reconheço veracidade no fato de que o modo educacional na sociedade moderna é rígido, e está organizado, como burocracia, segundo regras e normas cuidadosamente especificadas. Por isso, em todos os seus detalhes, é controlado e regulamentado pelo Estado. No entanto, isso não deve significar que fiquemos de braços cruzados e esperemos que as transformações que queremos sejam implantadas por políticas de gabinete. Para todo aspecto oficial há pelo menos um oficioso. Não há determinação de qualquer ordem que não possa ser alvo de resistência, de desobediência. Grave – que, em minha opinião, dificulta a superação do que nos desagrada no modo educacional da sociedade moderna – é a mistura e a cristalização do controle e da regulamentação com o senso comum.

Esse controle e regulamentação estatal se misturam com as definições há muito cristalizadas no senso comum daquilo que significam, por exemplo, escola e sala de aula, para tornar quaisquer modificações muito difíceis de serem realizadas. Há uma definição cristalizada (nos regulamentos e na imaginação popular) de um formato chamado escola, com especificações muito estreitas com respeito à organização do espaço, à organização do tempo, à organização das categorias escolares, etc. Falar em escola significa falar no espaço organizado de uma determinada maneira, no tempo

ignorando presunçosamente os desenvolvimentos posteriores, como, por exemplo, a corrente inaugurada por Michael Young, na Inglaterra, que ficou conhecida como a nova sociologia da educação.

organizado segundo anos letivos, os alunos categorizados por séries, etc. O mesmo pode-se dizer de qualquer outro elemento dentro da escola, sobre a sala de aula, por exemplo, a própria definição de sala de aula fazendo parte da definição de escola (SILVA, T., 1992, p. 84-5).

Para materializar meus propósitos não deixei me intimidar com isso. Sequer considerei que essas regulamentações estatais e as definições consensuais correspondentes dificultam efetuar quaisquer modificações que impliquem avanços, na perspectiva crítica. Se, “a lei e a tradição não permitem que se mexa nessas definições, nesse formato tradicional” (*ibidem*, p. 85), formulei o alternativo àquilo que era desejo meu ver transformado na raiz, a fim de que as *novas definições* – de conteúdo curricular, de tempo escolar, de sala de aula, de escola, de aula, etc. – não padecessem de uma superficialidade que as sujeitassem ao fracasso.

Nessa construção, ainda raciocinando com base no texto de Tomaz Tadeu da Silva, procurei reduzir a “grande distância entre aquilo que se postula como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isto desce ao nível da prática em sala de aula” (*ibidem*, p. 87). Foi por isso que considerei os acontecimentos ocorridos durante os encontros pedagógicos tão importantes (e algumas vezes até menos) quanto os não-acontecimentos. É que reconhecia as complexas interações entre as intenções expressas no plano curricular de cada encontro e os muitos fatores que, presentes na sala de aula, estavam ali para fazer que, como é corriqueiro na prática escolar fragmentada, o currículo efetivado se posicione a uma distância longa do currículo pretendido.

Se na tradição racionalista, o professorado trabalha os aspectos cognitivos da criação, distribuição e transmissão do conhecimento, nas ações diferenciadas do currículo real executado durante a investigação, considerei a voz, o corpo, o desejo, o prazer, o sorriso, a fantasia e a imaginação do alunado como fatores imprescindíveis à consolidação das definições com que procurei ressignificar as práticas discentes e docentes. Tudo com a profundidade necessária a um projeto de tese e, ao mesmo tempo, para romper com certos *valores* da educação dominante.

Segui este conselho de Tomaz Tadeu da Silva: de que temos que considerar outras formas educacionais (para além daquela representada pela educação escolar, estatalmente controlada). Como inspiração às ousadias que cometi, as discussões sobre o contestado campo do currículo, bem como a experiência profissional acumulada como professor reflexivo em atuação em uma escola de educação básica vinculada a uma instituição de ensino superior, investi seriamente na elaboração de estratégias educativas reformistas que significassem, pelo menos a superação de certas rotinas. Como possibilidade possível, elegi as rotinas próprias do

espaço micro da minha sala de aula, do atual modo de fazer escola (já que me é vetado, como indivíduo a trabalhar isoladamente, superar o modo estatal).

Quem sabe não foi, este trabalho, o recomeço de um longo debate que, vencendo o imobilismo da crítica, não desencadeie o processo que resultará na transformação do modo estatal de fazer escolar?

8.1.2 Do novo para outro currículo oculto¹⁹

Outra estratégia para reduzir a distância entre o currículo efetivo e o proposto (modificado também, como especificarei), foi considerar o papel socializador da escola também no currículo oculto. Eis outra lição das teorias críticas destacada por Tomaz Tadeu da Silva (1992). O poder socializador não deve ser buscado somente no que é oficialmente proclamado como seu currículo explícito, mas também, talvez principalmente, no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia. Ao passar da crítica à formulação e ao planejamento do currículo para a Turma 507, considerei os elementos de currículo oculto que, estando inscritos nas práticas, poderiam estar em contradição com as intenções explícitas do modelo que eu tinha a intenção de executar. Assim, procurei conceber uma maneira de fazer o oculto funcionar em favor dos objetivos do ensino-aprendizagem e, por conseguinte, dos fins da investigação.

É sabido que o currículo oculto opera nas franjas do currículo oficial. Por conseguinte, por meio de expedientes estruturais do currículo revelado, impregnado de expedientes ocultados, são produzidas pessoas capazes de cumprir certos tipos de normas e com características desejáveis do ponto de vista do funcionamento social. Pessoas portadoras de atitudes e ideologias necessárias ao funcionamento inquestionável da produção, da economia, das leis do mercado.

Se é *verdade* comprovada por inúmeros estudos que o currículo oculto é importante porque contribui para adaptar o estudante a certos aspectos da vida social, creio ser possível converter a negatividade do currículo oculto ao oficial (fruto de análises marxistas) em positividade (para além das análises funcionalistas) no currículo alternativo. Fiz isso. Como?

No curso dos encontros pedagógicos com os alunos e as alunas da Turma 507, as práticas diretivas de ensino foram trocadas por práticas democráticas intencionais, das quais a

¹⁹ Foi Philip Jackson, em “Life in classrooms”, editada em 1968, em Nova York, quem primeiro empregou a expressão “currículo oculto”. Nessa obra, ele analisou certas características estruturais da sala de aula que contribuíam para o processo de socialização.

aprendizagem era o ponto de partida e de chegada também; o autoritarismo das relações professor-aluno-conhecimento foi substituído pelo autoritismo da atividade de construção da autonomia *de* e *entre* ambos; os conteúdos inquestionáveis, convertidos em programa de ensino, foram trocados pelas matérias das dúvidas e curiosidades discentes; o silêncio para a minha voz pelo tempo-espço para as vozes deles e delas; a passividade da classe interpretada como disciplina pela interatividade julgada como falta de pulso, de controle ou competência da parte de quem é responsável pelas ações de ensino; o disciplinamento, conflitante e conflituoso, dos corpos pelo aprendizado da disciplina, deliciosa e sofrente (e não sofredora) da mente (ou o seu exercício árduo e declarado); as limitações do espaço e tempo escolares pela ampliação de seus conceitos e todas as conquistas advindas de sua aplicação, visíveis posteriormente, aparecendo como descoberta; o dogmatismo das informações circulantes no cotidiano pelo exercício do questionamento permanente, pela opção da dúvida como recurso do pensamento em procura de resposta às perguntas, que gerariam mais perguntas ainda...

Tudo isso às claras. Com todos os riscos possíveis e imagináveis do estranhamento do entorno, que permanece inalterado, quando dele se muda de forma radical uma parte – e que, como um desafio à ordem estabelecida, quer ser permanente. A intencionalidade explícita foi, assim, o recurso com que desocultei e ampliei o currículo real.

Na composição do currículo de Ciências na Turma 507, construído em colaboração com o alunado, precisei fazer uma revisão crítica, interna, das fontes do currículo oculto. Apontadas por Tomaz Tadeu da Silva, dentre outras, essas são: os rituais e as práticas pedagógicas; as relações hierárquicas e de poder presentes no ambiente escolar; as regras e os procedimentos de conduta no interior da escola; as características estruturais e organizacionais do ambiente escolar; as mensagens implícitas nas intervenções verbais do professorado e até nos livros-texto.

Igualmente, os efeitos do currículo oculto também foram alvo de reflexão. Em geral, afirma o autor, os efeitos são colocados na categoria das atitudes, dos resultados afetivos, de formação da subjetividade, dos valores, mas não ficam de fora componentes cognitivos, uma separação que de resto avalia como impossível de ser feita. Ele elaborou a seguinte lista, que longe de ser exaustiva, apresenta alguns resultados educacionais que são tidos como causados por algum elemento do currículo oculto. A lista: docilidade, obediência, consumismo, autoritarismo, reprodução de relações de autoridade e poder, competição, conformismo, racismo, sexismo, concepções de sociedade e concepções de conhecimento, preconceitos de vários tipos, chauvinismo, normas e atitudes para funcionar adequadamente numa sociedade

injusta e desigual e num local de trabalho hierárquico e autoritário, categorias evidentemente nem todas exclusivas entre si.

Para ampliar o mérito da obra nova, adotei a valoração positiva da análise da sociologia funcionalista, em vez da negativa imanente à leitura marxista. Porém, tentei ir além dos efeitos pressupostos como desejáveis. Tomar consciência de elementos, fontes, efeitos, resultados, do currículo oculto é o primeiro passo para mudar, desativar, minimizar, desautorizar a negatividade dele, caso seja ele concebido como potencialmente útil para fazê-lo trabalhar a favor da escolarização, do processo de formação e aprendizado dos estudantes. Da lição apreendida das leituras funcionalista do currículo, Tomaz Tadeu da Silva diz que o currículo oculto não precisa ser necessariamente indesejável. Não basta apenas descobri-lo, denunciá-lo, demarcá-lo. Mas antes “construir um outro que esteja dirigido para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e igualitária” (*ibidem*, p. 112).

Mas o que foi “desoculto” no currículo da Turma 507? Respondo essa pergunta, citando Tomaz Tadeu da Silva e, desse modo, encerro esta reflexão. O currículo real foi um currículo que para melhor servir à causa da ressignificação das práticas pedagógicas discentes e docentes “desocultou”...

a cooperação em vez da competição; a convivência democrática em vez do autoritarismo e da hierarquia; a consciência crítica em vez do conformismo, da docilidade e da submissão; a compreensão das diferenças humanas em vez das várias categorias de preconceito; os valores da solidariedade e da convivência humana em vez daqueles da acumulação e do consumismo; os valores da igualdade e da justiça em vez dos valores do poder, da dominação e do controle (SILVA, T., 1992, p. 112).

Como arremata o autor, por causa das características da sociedade e da instituição educacional, é certamente um objetivo difícil de alcançar. Porém, com certeza, também é um objetivo digno dos nossos melhores esforços e imaginação. Foi exatamente isso que eu fiz. Ou melhor, foi isso que tentei fazer. Se fiz bem feito ou não, somente outras análises desta tese – que não as minhas – poderão dizer das positivities e negatividades das transformações efetuadas, bem como da extensão dos significados de ambas, que é o que interessa efetivamente ao espírito investigador de molde científico.

Da tese, *sobre a tese*, antes de prosseguir na apresentação das demais transformações de entrada, repito as palavras de Jean-Jacques Rousseau:

Depois de vãos esforços para melhorá-la, creio que devo entregá-la tal como está, julgando que é importante chamar a atenção do público para este ponto

e que, mesmo que minhas idéias fossem más, se fizesse com que outras boas idéias nascessem em outras pessoas, não teria perdido de todo o meu tempo. Um homem que, de seu retiro, lança suas páginas ao público, sem bajuladores, sem partido que as defenda, sem saber nem mesmo o que pensam ou o que dizem delas, não deve temer que, se estiver enganado, admitam seus erros sem nenhum exame (1999, p. 3).

8.2 Da necessidade à transformação dos espaços e os tempos

Na escola, crianças e jovens permanecem anos, durante os quais suas estruturas mentais são conformadas pelos espaços e tempos escolarizados que, como o currículo vivido, socializam e educam, situam e ordenam. Essa é a opinião de Stephen Kanitz (2000) por trás da afirmação de que a profissão mais importante para definir uma nação não é o professor, mas o arquiteto. Não qualquer arquiteto. Especificamente, o arquiteto de salas de aula.

Não é por coincidência, afirma indignado, que somos uma nação controlada por políticos mentirosos e intelectuais espertos. “Nossos arquitetos valorizam a autoridade, não o indivíduo. Nossas salas de aula geram alunos intelectualmente passivos, e não líderes; puxa-sacos, e não colaboradores. Elas incentivam a ouvir e obedecer a decorar, e jamais a ser criativo” (*ibidem*, p. 23). Talvez seja por isso, complementa, que tão poucos brasileiros escrevem e expõem suas idéias. Não olhamos para o lado para trocar idéias e, quem sabe, resolver problemas sozinhos.

Pertenço ao grupo de educadores que crêem que o modelo arquitetônico – da escola, das salas de aula – configura uma pedagogia, como também um discurso social, além de conteúdos e práticas pedagógicas. A obra de Antonio Frago e Agustín Escolano (2001) mostra que há uma relação entre a disposição no espaço escolar – e sua organização – das pessoas e objetos que o ocupam com o sistema ou método de ensino que no local-escola se desenvolve. Para ambos, a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo, independente de quem o habita esteja ou não consciente disso.

Para Frago (2001), a escola é espaço e é lugar. É algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos”. Como lugar construído, é simultaneamente matéria organizada e energia que flui, que se decompõe e se recompõe. O que significa dizer que o espaço escolar educa, que possui uma dimensão educativa. Não é neutro. Sempre educa. *Conforma* as estruturas mentais, segundo as palavras de Kanitz. A disposição das salas de aula e elas próprias refletem a natureza da organização de ensino. Não é à-toa que as escolas

se parecem tanto umas com as outras. Que pedagogia hoje é dominante, perguntar-se-ia às suas paredes!

A forma da sala, a disposição das carteiras, a posição do quadro-verde e da mesa do professor, silenciosas têm a resposta, que não reproduzo por ser demais óbvia. Antes de passar da sala de aula à problemática medida do tempo escolar, sublinho que, na sala transformada, o objetivo não é a transmissão de conhecimento por parte do professor. Essa é uma função dos livros, não das aulas, escreveu também Stephen Kanitz.

A respeito do tempo escolar, do intervalo de duração das aulas, recordo que já acreditei que a fragmentação do tempo escolar, com os costumeiros 45 ou 50 min, tinha como origem a cultura fabril oriunda do modelo taylorista-fordista de produção industrial. Estava enganado! No capítulo “Os corpos dóceis”, de “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 1997), aprendi que a divisão pedagógica do tempo tem como origem mais remota a clausura. Foi o que influenciou fortemente as escolas mantidas pelas instituições religiosas, bem como o aquartelamento e a constituição dos exércitos nacionais. “Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplina: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares” (*ibidem*, p. 137).

Michel Foucault descreve como a distribuição do espaço aplicada a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar “dóceis” os corpos e as consciências. E a disciplina imposta pelo tempo educativo, inspirada na regularidade dos ritmos do convento, reforçou a ação microfísica das estruturas arquitetônicas. Para Escolano (2001), isso é que deu origem a todo um ordenamento da vida acadêmica que, de forma “invisível”, embora notória, passou a fazer parte do currículo escolar – aquela obscura parte que Philip Jackson, na obra “Life in classrooms”, editada em 1968, chamou de currículo oculto.

A despeito das forças contrárias, citadas e implícitas, por que “mudar” o espaço e o tempo escolar? Porque a arquitetura das escolas, as salas de aula [e os seus tempos demarcados], com seus sistemas de distribuição dos corpos no espaço, lançam o professor e, conseqüentemente, o aluno, de imediato, num ambiente de controle e autoritarismo (OSOWSKI, 1995), que foi parte do que bani. Todo trabalho humano requer um espaço e um tempo específicos. Espaço e tempo são elementos básicos da atividade educacional. Na escola, têm uma realidade psicológica, com implicações afetivas e emocionais, além das pedagógicas. E é no processo avaliativo, com as suas semanas especiais, dias especiais,

horários especiais, rituais especiais, etc. (VASCONCELLOS, 2001), que essa realidade viva se manifesta com maior carga de negatividade.

Se, no sentido concreto, não é possível “inventar” sozinho a nova escola, sequer seus ritmos e mesmo uma única de suas salas, no campo da possibilidade tangível pelo projeto pedagógico, cuidei de reinventar os processos desenvolvidos *em classe*, de modo a ultrapassar os limites impostos pelas paredes, com repercussões na alteridade do meu tempo de permanência com o alunado. Não existem espaço e tempo como meios objetivos, formas absolutas. Caso existam, mesmo na relatividade, que seja como possibilidade, como limite aberto.

Imbuído desse pressuposto, negocie com a administração pedagógica do NPI a alocação das três horas-aulas que me cabia como professor de Ciências para um único dia. Distribuí-las em dois ou três dias letivos, é o usual. Precisava – do que depois chamei – de *encontros pedagógicos*, em vez de aulas. A terça-feira foi o dia da semana escolhido para construir a ambiência da aprendizagem, apropriada à potencialização dos efeitos de sentido da lógica pedagógica alterada. O tempo disponível precisava ser um tempo suficiente para que fluíssem, com a menor solução de continuidade possível, as atividades socializadas do ensino. A interação entre ensinante e aprendentes e entre os aprendentes entre si, para se consolidar como mediação pedagógica, deve prescindir do corte brusco das horas-aulas, que impõem pausas em tarefas não concluídas para dar início ou continuidade de outra inconclusa, noutra disciplina.

Uma vez por semana, durante três horas-aulas, nas tardes de meu encontro com os alunos e as alunas da Turma 507, a minha mediação convergia de forma alegre para o cumprimento do Artigo 2º de “Os estatutos do homem”, de Thiago de Melo (2001, p. 18. Grifo meu), que reproduzo com gosto...

Fica decretado
que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras
mais cinzentas, têm direito
a converter-se em manhãs
de domingo.

Quanto aos espaços para que os acontecimentos do ensino acontecessem nesse clima, eles podiam ser qualquer um, desde que *indicados* pela própria atividade a desenvolver. Durante a intervenção, foram espaços de encontro e trabalho: a sala de aula, sempre uma importante referência, no sentido cinemático desse termo, pois local de partida e chegada para

a maioria das atividades; os corredores do NPI; os dois pátios de recreio; o campo de futebol; a quadra de areia; a biblioteca do Ensino Fundamental; as salas-ambiente de Ciências; a sala de vídeo do Ensino Médio; além da área verde, livre, viva, que é bastante extensa, já que a Escola está edificada num terreno de 35 mil m². Para além dos muros escolares, também o Planetário do Pará, o Bosque Rodrigues Alves e o Museu Paraense Emílio Goeldi, como os ônibus dos quais nos servimos para ir a esses locais, foram “salas de aula”. A Figura 15 ilustra alguns desses ambientes.

Figura 15 – Alunos e alunas da Turma 507 em sala de aula.



8.3 A mediação pedagógica e o conceito de atividade

As concepções de espaço e tempo escolares alterados precederam a ação pedagógica, mas a sua reinvenção se firmou em atividades de ensino, cuja mediação não ignorou o contexto social ordenado, temporal e arquitetonicamente instituído, de modo a atender as exigências do modelo unitário. Na mediação convencional, “o professor é o principal ator do cenário das relações que acontecem no ambiente escolar” (MIRANDA, 2004, p. XX). Embora afirme ser “fundamental” a participação do aluno no ensino-aprendizagem, é o docente que define as normas, as atitudes, as estratégias, os papéis sociais, a natureza das interações das práticas discentes. Além dos processos, controla também o tempo; determina o começo e o fim de cada atividade, a realização de cada operação e a ocupação dos espaços. Quase em vão,

tenta regular os gestos, as conversas, as brincadeiras, os comportamentos, além da hora para beber água e atender outras necessidades físicas. É o senhor de todos os movimentos inerentes às atividades de ensino.

Se, na minha intervenção, o conceito de atividade não foi ainda o de atividade que implica a formação das funções cognitivas superiores, da teorização de Alexis Leontiev, distanciou-se sobremaneira da concepção clássica; enamorou-se mesmo com a concepção construtivista. Na bibliografia que visitou, Ailton Miranda (2004) percebeu a não-existência de definições com traços comuns para o que se costuma chamar de *atividade de ensino*. A literatura é rica, apresenta uma gama de definições a respeito, afirma.

Nas definições *clássicas*, o docente é quem elabora, organiza e combina racionalmente as atividades para propiciar experiências de aprendizagem ao alunado, consoante os resultados impressos na “fôrma” dos objetivos operacionais. O intuito é elevar a motivação e a capacidade para aprender, bem como equacionar o “problema” das diferenças individuais (BORDENAVE; PEREIRA, 1986; ENRICONE; SANT’ANNA; ANDRÉ; TURRA, 1986; MARTINS, 1990; RISK *apud* ENRICONE *et al.*, 1986;²⁰ TABA, 1974). Já nas definições *construtivistas*, a instrução exige práticas que não pertencem à cultura escolar estabelecida. Antes, insinua uma ambiência de aprendizagem *outra* que, como horizonte, deixa pairar sobre ensinantes e aprendentes desafios, dificuldade e resistências insuspeitas (CARVALHO, 2002; FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1993). A alteração das rotinas, os novos papéis, os processos pedagógicos, tudo demanda revisão, mudança, altercação, como é usual em práxis realizadas em contextos em crises. Ainda assim, as atividades de ensino “construtivistas” não diferem das “clássicas” no que avalio ser essencial à conquista da autonomia. A condição de sujeito “pertence” ao professorado; ela não é partilhada com os alunos e alunas.

Sob o pretexto da participação ativa do aluno na aprendizagem, ainda cabe ao professor a seleção dos procedimentos de ensino. Na intervenção que idealizei, as atividades do ensino aproximaram-se do conceito construtivista, exceto por esse pretexto. A participação do alunado foi efetivamente ativa, e não apenas na aprendizagem. Fui além, pela inclusão dele na indicação de conteúdos aos temas do estudo, além de atividades, estratégias, recursos e ambientes para potencializarmos os efeitos do currículo assim construído. Assim, houve: atividades, o usual em Ciências, de apropriação de conceitos e informações de natureza científica; atividades ligadas às ações realizadas sobre objetos, materiais, ambiente e seres vivos, como nas excursões; atividades de ação indireta sobre conceitos, informações, objetos,

²⁰ RISK, Thomas M. Teoría y práctica de la enseñanza ensino las escuelas secundárias. México, UTHERA, 1967.

materiais, ambiente e seres vivos, como na reelaboração de dados empíricos ou científicos, mediante debates, observação, entrevistas, leituras orientadas e estudos bibliográficos.

As atividades de ensino-aprendizagem não tinham um fim em si mesmas. Não tinham o caráter burocrático que escamoteia a curiosidade discente. Não se restringiam às ações diretas ou indiretas do aluno sobre o que se escolheu ensinar para ele aprender. Suas funções estavam situadas na extensão dos fundamentos teóricos, das críticas e do modelo pedagógico alterado, criado para acolher jovens alunos e alunas como sujeitos do ensino-aprendizagem, com o fito de incrementar a internalização das ações e operações das atividades como ações e operações de pensamento, que é o que chamei de capacidades cognitivas.

Nenhum estudante passa incólume pelas experiências que envolvem a sua participação na sala de aula. Ele se identifica, transforma-se, altera os outros e as relações durante as trocas de significados; novos conteúdos e saberes são construídos. O que contribui para a continuidade das experiências educacionais que Márcia Ribeiro (2001) adjetivou como *singulares*, cujos significados evidenciam disputas, incertezas, contradições, mas também realizações, afinidades, alegrias, amores. Singulares, até originais, talvez. Mas, a que ponto positivas ou negativas?

A comunicação entre professor e aluno é possível porque ambos compartilham o mesmo sistema lingüístico. Um grande número de palavras, em termos práticos, significa a mesma coisa, aparentemente. Quanto ao aspecto da realidade ao qual aplicam, há uma coincidência de conteúdo entre as palavras utilizadas na comunicação. Porém, na mesma relação, a função que a palavra desempenha na atividade mental da criança e do adulto não coincidem. Isso explica porque há alunos que entendem pouca coisa do que os professores falam na escola. Ambos falam *dialetos* diferentes; se não mesmo *línguas* diferentes, como aludiu Elisabeth Silveira (1997), ao estudar a seletividade escolar pelo papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem.

Sobretudo pela palavra, a mediação do outro aciona na criança um sistema de processos complexos, de compreensão ativa e responsiva, sujeito às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que não elabore ou não assimile *a palavra* do adulto, é na margem delas que passa a organizar as suas elaborações mentais, seja para assumi-las ou para recusá-las. Assim, a mediação *do* ou *pelo* outro possibilita a emergência de funções psíquicas que, embora a criança não domine de forma autônoma, ela pode realizar em conjunto, de forma compartilhada com alguém mais experiente (VYGOTSKY, 1991a). Eis os substratos teóricos para o diálogo na mediação professor-aluno-conhecimento inerente à práxis. Mas, e a sua vivência?

Roseli Fontana (1996) acredita que o grande desafio em qualquer trabalho educativo é aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, como também respeitar as elaborações desse outro. Esperar, no contexto da mediação adotada para o tecido pedagógico unitário, segundo aportes da teoria sociocultural, implica resistir à tentação de impor o caminho que, ao educador, pareça o melhor, não apenas para si, mas também para o alcance mais “eficaz” dos objetivos da sua tarefa pedagógica. Ou a espera se oxigena na reflexão para ação iminente, ou o diálogo, como substrato da mediação, perde o potencial de desencadear seus efeitos de sentido e de revelar significados. No encontro pedagógico de 26 de fevereiro de 2002, registrei em meu diário um momento dessa mediação. Ele traz uma revelação de sentidos que apenas o diálogo que aprendeu a esperar o tempo da elaboração do outro, *reflexiva*, no caso que conto, pode propiciar. Naquele dia, a Turma deveria concluir a atividade de elaboração de um teste de Ciências, pela qual cada aluno exerceria a sua porção “docente” em relação aos colegas, como relato no Capítulo 6.

Encerrado o encontro, ao toque da campá [às 16 h], ainda havia três alunos na sala concluindo ou passando a limpo o teste: João Victor, Thiago e Arthur. Apesar do término previsto para 15 h 30 min, somente às 16 h 30 min, 17 h e 17 h 30 min, aproximada e respectivamente, entregaram-me o que faziam. [Fiquei porque não tiveram as últimas aulas.]

Razão para tanta demora, os garotos me contaram. João Victor me disse que tinha “preguiça de fazer as coisas”, na escola. Por isso sempre pede para fazê-las em casa. *Penso que as faz devagar já com esse intuito.* Thiago explicou que a sua demora é consequência do fato de ter faltado ao primeiro momento da elaboração do teste discente. Porque fez em casa o que os colegas fizeram em classe, teve muitas dúvidas que não soube resolver sozinho e, por conseguinte, demorou mais. *Nas entrelinhas de sua fala, percebi que não procurou o auxílio de um adulto, como foi orientado.* Já o pequeno Arthur custou a acabar porque precisou refazer várias questões. As que elaborara eram de teor ambíguo ou fora dos objetivos da atividade, como, por exemplo: “Qual o animal da página 16 que...”. Ele também (já observara quando freqüentei a sua turma de 4ª série), escreve sempre devagar, muito devagar. *É o seu ritmo.*

No corredor, descendo as escadas, perguntei-lhe, por que, em geral, é o último a entregar as tarefas feitas em classe. Disse não saber o motivo. Mas, confidenciou-me:

– Professor, até em prova é do mesmo jeito.

Ficou em silêncio um pouco e garantiu que não é porque escreve devagar, não...

– Acho que é porque eu penso muito! (DIÁRIO DE CAMPO. 26 DE FEVEREIRO DE 2002)

8.4 O conceito ampliado de aprendizagem

Como ambiente social, a sala de aula é um espaço que favorece a interação entre as pessoas que nela circulam e convivem. Logo, não há como negar que o ensino-aprendizagem

extrapola as esferas cognitiva, intelectual e cultural, como também as estruturas emocionais e socioafetivas dos sujeitos. Assim, concebo a aprendizagem como processo que medeia o desenvolvimento das várias dimensões humanas – a cultural, a cognitiva, a intelectual, a emocional, a espiritual, a socioafetiva, a psicomotora, e suas extensões e interseções; julgo necessário planejar e realizar em co-operação com o alunado, no ambiente da sala de aula, situações de aprendizagem que potencializem essas dimensões. Com esse conceito ampliado, as ações docentes ultrapassariam a transmissão e a apropriação do conhecimento, a formação de competências e o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

O problema que essa concepção traz é: escolher uma a uma para avaliar ou tentar avaliar todas ao mesmo tempo? Como? Para compreender o problema primeiro, antes de responder às questões que suscita, é que proponho a permuta do enfoque de processos – da avaliação para a aprendizagem – e da função dominante – do controle pelo processo avaliativo para a regulação da aprendizagem durante o ensino. É nessa troca que vejo como campo promissor investigar a ressignificação das práticas de planejamento, ensino e avaliação do ensino-aprendizagem.

Mas, o que significa aprender para o principal sujeito da educação, que nunca ou raramente é ouvido acerca do que vai, deve, quer ou precisa aprender – o aluno? Segundo Bernard Charlot (2000), o aluno tem uma concepção – e formas – de apropriação do saber, aqui entendido como “aprender”, distinta da do professor. Para ele, “aprender pode ser ler uma ou duas vezes, ingurgitar sem compreender ou, inversamente, compreender sem memorizar, e, até, amiúde, passar algum tempo enfurnado nos livros” (*ibidem*, p. 75). Mas, para Marilse Gehlen (2000), apoiada no que 20 alunos de uma escola pública gaúcha, pensam, explicam, compreendem e representam o que é o aprender, as conclusões do estudo apontam para uma compreensão de aprendizagem mais avançada: como processo de co-autoria, no qual o outro, professor ou colega, tem um papel destacado, como alguém que ajuda, participa e possibilita a construção do aprender.

Esses trabalhos me fizeram refletir sobre o potencial mantido em silêncio pelas pedagogias ou didáticas convencionais. Refletir e lamentar o desperdício de talento, de conhecimento, de visão crítica de mundo e de processo, como se depreende da pesquisa citada, a que submetemos nossos jovens aprendizes. Contudo, alegro-se sobremaneira ao saber que para uma parcela, sobre o que é aprender, concorda com o que desenhei à intervenção, no intuito de ressignificar as práticas pedagógicas. Eis um dado para continuar o investimento na direção natural ao conceito ampliado de aprendizagem. Mais ainda porque, o

que era *desenho*, virou *obra* na classe que atuei, como percebi em trechos das entrevistas que realizei com os alunos e alunas da Turma 507.

Não estava entre os objetivos da entrevista indagar o que era aprender para aquele alunado, a despeito do conceito ampliado de aprendizagem em jogo. Reconheço a falta como um pecado venial de pesquisador neófito! Interessavam-me as impressões sobre as relações professor-aluno e as práticas pedagógicas de planejamento, ensino e avaliação, como efetivadas, de modo a refletir sobre suas implicações e significados. Ainda assim, obtive evidências de certos desenvolvimentos cognitivos acionados pela intervenção. Vejamos alguns casos, mediante trechos de entrevistas inter-relacionados, com três alunas, Adriany, Luah e Pâmela. Em 19 de junho de 2002, solicitada para opinar sobre as atividades de ensino, a primeira me respondeu:

Adriany: – Era legal. Porque assim, todo mundo... Porque assim, a gente fazia grupos com as pessoas que a gente nunca fez. Começava a conhecer elas e a passar fazer grupos com elas, porque elas são umas pessoas legais. A gente deixou de ser um pouquinho egoísta, de só ficar com aquele, aquele mesmo, aquelas mesmas pessoas; fazer grupos, fazia já com outras. Aí, eu gostava.

Eugenio: – E qual a sua opinião sobre o ensino de Ciências no ano passado?

Adriany: – Eu achava... interessante. Porque sempre tinha a participação do aluno, ele sempre falava o que queria... Falava o que queria, assim, no trabalho mesmo. Foi. Sobre o trabalho, ele falava. E também porque... tinha a participação bastante do professor. Porque nem todo professor participa como o senhor participava. Sabe, assim? Sempre ficava junto. Sempre ficava junto... com a gente. Eu acho que era isso. É a minha opinião. Eu gostava disso.

A primeira parte da resposta de Adriany aponta para o aprendizado do que defini como a capacidade de trabalhar cooperativa e colaborativamente, própria do Nível Solidário. Reveja a Figura 15, neste Capítulo, na subseção “6.4 Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas”. A segunda fala do papel ativo, de co-autor, que o alunado teve nas atividades de ensino, nas quais eu estava ali para orientar. “Ficava junto”, segundo as palavras da menina. Isso tudo está em sintonia com os aspectos apontados pela pesquisa de Marilse Gehlen (2000).

Outras evidências do desenvolvimento do espírito de co-operação e solidariedade estão nas entrevistas com Luah e Pâmela, realizadas de 12 e 17 de Junho de 2002, respectivamente. Luah, ao responder o que, além dos assuntos, aprendera em Ciências, disse-me:

Luah: – Eu aprendi a trabalhar mais em grupo, que eu não trabalhava. A gente não trabalhava muito. Aprendi também a ler mais. E também aprendi a... a ler várias espécies de livro. Porque, depois que teve a *roda de leitura*, eu li vários outros livros – por causa disso. Porque eu gostei; sobre o assunto, também.

Eugenio: – Fale um pouco mais sobre você ter aprendido a trabalhar mais em grupo.

Luah: – Porque, quando a gente estava na 4ª, na 3ª série, a gente ficava só naqueles grupinhos organizados, assim, com eu, a Juliana, a Adrianly e a Nara. Só a gente! Aí, a gente aprendeu a se dividir mais. Mas ainda está esse grupinho formado; só que a gente aprendeu a se dividir mais. Por exemplo, no grupo de leitura, ficou eu, a Juliana, a Havana e a Isabelle. Porque, quando a gente era da 4ª série, a gente ficava *bem juntinho* [riso], eu, a Adrianly, a Juliana, a Nara. Aí, quando foi nessa roda de leitura, a gente se soltou mais. A gente ficou... E ficou, por exemplo, eu, a Juliana, a *Isabelle* [pronúncia que revelava que era uma colega com quem não tinha amizade], a Havana. A Adrianly ficou com o Arthur, ficou com a Joelma, com a Adryelle. Várias outras pessoas [se misturaram]. A gente aprendeu assim também.

Eugenio: – Qual a sua opinião sobre essa “mistura”?

Luah: – Acho, acho que foi *interessante*. Porque, é, a gente... A gente aprendeu a... A gente aprendeu várias coisas com as outras pessoas, não só com a... ficar com o nosso, nosso grupinho, que a gente já sabia. A gente aprendeu com outras pessoas.

Eugenio: – Além dos assuntos que citou, o que você aprendeu mais?

Luah: – Aprendi a ser mais competente. Aprendi a ser mais responsável, também.

Eugenio: – O que significa, para você, “ser mais competente”?

Luah: – É [risos] que eu era muito irresponsável. Eu fazia as coisas sem pensar, entendeu? E depois que... Quando era aula do senhor, que a gente pensava bem, decidia bem, eu aprendi... Aprendi a ser *mais justa*. Aprendi a ser *mais amiga*, também. Quando... Com as outras pessoas que eu nem conhecia. Eu... Eram da minha turma! Eu sabia o nome, mas eu nem conhecia. Por exemplo, olha, o Breno; o Breno Pereira, o Breno Caio, o Thomas. Hum?! O Arthur. Ele era muito distante da gente, né? O Matheus. Esses... Os meninos mais... [danados]. A Keila também, que era muito distante. As meninas... A Pâmela, também. Eu aprendi a falar muito mais com ela. É só.

Eugenio: – Essa melhora do seu relacionamento com a turma aconteceu em que disciplina?

Luah: – Acho que foi em todas. Mas, a de Ciências, ajudou mais. Porque, na 4ª série, eu acho que era muito... Se a gente falava com um menino, a gente... *Já sabe?* Se a gente falava com um menino: “a gente está namorando”. Mas eu não... E aí, na 5ª série, a gente aprendeu a ser menos... Um pouco menos criança. Um pouco menos irresponsável sobre o que a gente estava fazendo, entendeu? A gente pensava mais, a gente sabia mais. Todas as disciplinas ajudaram a gente, a isso.

Eugenio: – Qual foi o papel do... [professor? Ela “adivinhou” o final da pergunta.]

Luah: – Integração! Integração da turma. A turma... é, se unir mais, fazer trabalhos mais, conversar mais.

As respostas de Luah contêm evidências ainda de uma autonomia intelectual em processo de conquista – quando fala que passou a ler mais, inclusive outros livros diferentes do que, para si, era habitual; ela complementava as leituras orientadas de classe, com a leitura, em casa, de outras obras relativas aos assuntos estudados. O aspecto social do aprendizado também é reconhecido, ao dizer que o seu grupo de colegas preferido “aprendeu várias coisas com as outras pessoas”, como, por exemplo, compor grupos de trabalho com outros colegas. É perceptível que se tornou mais reflexiva, pois avaliava as próprias ações, durante essas interações; também mais responsável, mais justa e mais amiga de pessoas com quem

convivia, mas não se relacionava. Especialmente os meninos – *aqueles*, os mais danados, como ela sugeriu com o silêncio de suas reticências. No final do trecho que recortei, Luah diz da importância da disciplina Ciências e do professor na reconfiguração da classe. Na verdade, não foi somente a disciplina ou minha atuação docente. O mérito mesmo dessa transformação pertence ao tecido pedagógico unitário, no qual as relações professor-aluno-conhecimento e aluno-aluno-conhecimento foram ressignificadas, segundo as bases teóricas, políticas e filosóficas apresentadas neste Capítulo. Foi a lógica alterada dessas relações a responsável pela alteridade das práticas que gerou as reflexões de Luah, além dos seus aprendizados que levam aos desenvolvimentos verbalizados.

Os resultados que descrevi são similares aos de Patrícia Chagas e Márcia Ribeiro (2000), sobre situações de aprendizagem e desenvolvimento socioafetivo em uma turma de 28 alunos, do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 1998. Verificaram que as situações de aprendizagem, como realizadas, contribuíam para a vivência sociocultural e afetiva dos alunos observados. No geral, houve um avanço qualitativo nas relações das crianças na medida em que as situações propostas pela professora contemplavam trabalhos coletivos, em duplas ou em grupos maiores, propiciando uma convivência afetiva entre elas. Observaram ainda entrosamento maior entre alunos que, no início do ano, eram tímidos, introspectivos, inseguros. O relacionamento discente melhorava com a convivência, como resultado do estabelecimento de códigos próprios, peculiares às convergências e divergências surgidas no grupo.

O depoimento de Pâmela segue na mesma direção. Reforça, combina, complementa as informações dadas por Luah e Adrianly, em particular, a integração discente para o aprendizado em nível coletivo, processo lento e parcial, com avanços e recuos. Nesse aspecto, o objetivo da intervenção foi alcançado. O que indica que, com a continuidade, poderíamos atingir um número maior de alunos, se não a classe inteira! Pâmela termina sua fala com uma revelação sobre a qualidade de suas relações e o nível de solidariedade que, particularmente, alcançou, por efeito das práticas que vivenciou na práxis pedagógica unitária. Sua fala tem um toque bastante pessoal. Aborda as amizades que estabeleceu no “ensino” de Ciências...

Eugenio: – O que é que você, como aluna, aprendeu com o professor Eugenio?

Pâmela: – Hum... Assim, se interessando, por exemplo?... Eu achava que o seu objetivo na turma era *melhorar*. Porque, como o senhor falou, o senhor via a turma dividida em grupos, nada junto. O senhor estava querendo que esses grupos se juntassem e formassem uma turma de verdade. Então, com a sua paciência, com as suas atividades, isso, isso... isso pra mim, eu acho que envolveu, assim... *nem toda a turma*. É, porque, porque você, depende... Pra mim, dependendo das atividades dos professores, a turma

vai se juntando, vai aprender... Só que ela não aprende sozinha, só, [ou seja,] ela não aprende em grupos; ela aprende junta.

Eugenio: – E o que é que a turma aprende junta?

Pâmela: – Aprende junta? É... *Como é uma palavra?* Aprendi... *Como é? Assim de moral, é?*

Eugenio: – Pode ser de moral, pessoal. Pode ser alguma habilidade que você adquiriu...

Pâmela: – Eu acho que... *Será o mesmo que...?*... Que, na minha opinião, o senhor, como eu falei, o senhor queria juntar a turma, né. Só que aí, na minha opinião, fosse, assim, um tipo de sonho... de conquista. Estava conquistando pouco a pouco, mas, às vezes, mas, por certo tempo, foi perdendo pouco a pouco os alunos. Só que nesse tal de sonho, de conquista, o senhor... O senhor conquistou apenas uma parte dela, assim, na responsabilidade, no lugar de aprender. Porque a turma, na minha opinião, está um pouco melhor. Mas, o que tem de pior nela está ficando, hem! (...)

Eugenio: – E o que você aprendeu comigo? Há pouco, você disse que eu queria unir a turma. E, ontem, você me falou que era uma pessoa tímida, muito reservada. Você passou a se relacionar de uma forma diferente a partir do nosso trabalho?

Pâmela: – Naquele dia que o senhor juntou a turma, né... Oh, juntou, não! É, fez grupos! Sobre o que a gente... Pra gente ler um... um livro paradidático, e para a gente refletir sobre aquilo. Eu peguei, né... Naquela época, eu não falava *muito* com a Adrian. Eu não falava, assim, grande coisa. Eu dava só “Oi!” – e está no ponto. [Com a] Juliana, a mesma coisa. Nem com o Arthur, eu também não falava direito! [Risos. Porque o entrosamento aumentou bastante durante as aulas]. Nesse ponto, eu comecei, assim, a me envolver com esses dois. Porque, hoje, hoje em dia, assim, o Arthur conversa comigo; a Adrian também não... Melhorou um pouco comigo. Porque... Ela dá “Oi!” Ela diz, assim, é... Conversa um pouco comigo. [E a revelação que preanunciei] Quando, quando ela está triste, eu vou lá, chego perto dela. Aí, eu pergunto o que é que ela tem. Não. Porque essa, essa menina, ela... *Ela chora por namorado!* Pode uma coisa dessa?

Completo o quadro de ilustração de desenvolvimentos caros à ação pedagógica, gerados no exercício do conceito ampliado de aprendizagem, com uma evidência de outra dimensão do aprendizado. Um salto qualitativo na esfera do que é afetivo, emocional, encontrei numa das respostas que Keila me forneceu por escrito, em agosto daquele ano (pois não quis sua entrevista gravada). A pergunta versava sobre o que aprendera no ano passado, em Ciências, relacionado às habilidades, capacidades, coisas do gênero. Com a sinceridade que lhe é peculiar, escreveu:

– Não sei responder, não tenho certeza, é uma pergunta difícil demais. Sei que aprendi coisas, mas não sei especificá-las. Talvez tenha adquirido mais sensibilidade para com o meio ambiente, com poesias, etc.

Pela peculiaridade de uma lição que aprendi, contarei como Keila foi responsável pela revisão do modo como eu documentava as atividades. Refiro-me às fotografias da classe durante os nossos encontros semanais. Havia um caderno que, após cada encontro, eu oferecia a uma pessoa que escrevesse, em casa, as suas impressões sobre os acontecimentos do dia.

Era o caderno-volante, descrito no Capítulo 2. Keila foi a segunda a recebê-lo. Sobre a aula do dia 20 de março de 2001, na semana seguinte, li este texto:

Aula

A aula do professor Eugênio é legal, só que eu acho que deveria haver mais trabalhos individuais (não estou reclamando dos trabalhos em grupo).

Eu gostaria que soubesse que nem todo mudo gosta quando você tira fotos da turma de surpresa.

Aluna: Keila Andréa Corrêa da Silva

Indiretamente, ela confessava que preferia as atividades individuais em vez de atividades desenvolvidas em grupo. O que, para mim, revela uma das razões da distância que mantém em relação às demais colegas, como lembrou Luah.

(Também porque o seu desenvolvimento cognitivo está muito além da média da turma. Cheguei a recomendar à família, ao pai, especificamente, que a levasse a especialistas para avaliação de sua potencialidade intelectual. Não duvido que teria um desempenho ótimo se fosse matriculada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, que foi a minha sugestão. Ele conversou com ela sobre isso, contou-me depois. Mas, respeitou o que ela decidiu: ficar na turma, com colegas da mesma faixa etária. Embora, *esta é uma leitura minha*, aborrecendo-se, porque não conseguem acompanhar seu ritmo de aprendizado e desenvolvimento, participação no nível de *envolvimento*, tal como defini, e responsabilidade e autonomia em elevado grau).

Foi essa menina que me mostrou que eu deveria renovar o pedido à turma para registrar o nosso trabalho. Não valia mais a autorização dada na primeira fase da pesquisa, quando ainda cursavam a 4ª série. Desde a crítica no caderno, combinei que avisaria a turma. Isso deu margem a registros “ensaiados”, mas também a instantâneos feitos por alguns alunos. Eles sabiam o momento da fotografia, na maior parte das vezes, dali por diante. Contudo, a pedido, “fingiriam” que não estavam vendo nada, continuando a fazer o que faziam. Combinamos também que eu poderia tirar fotos de surpresa, quando julgasse necessário. Mas, era a exceção, não a regra.

8.5 O novo ensino e uma instigante evidência

Como proposta, o usualmente denominado *ensino tradicional* adota, dentre outros, estes princípios: o conhecimento é algo pronto e acabado, além de descontextualizado

historicamente; a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; privilégio da memória, de modo a valorizar a precisão e a “segurança”, o que implica destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”; o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos (CUNHA, 1998).

Por conseguinte, no *ensino tradicional*, as atividades não situam o conhecimento como processo. Não advertem que todo conhecimento é uma produção social nem discutem as condições históricas dessa produção. A perspectiva de que o conhecimento é produto de desejos, sentimentos, inquietações e contradições, sequer é tocada. E para quê? Se, na tradição do mundo ocidental, a “função” da escola é “socializar” o educando mediante o seu enquadramento nas regras que interessam às estruturas dominantes da sociedade? Pouco importa os processos à compreensão de um novo conhecimento. O que vale é que, na visão funcionalista de *processo*, o produto (*output*) seja idêntico ao que já fora predefinido na forma de objetivos específicos (*input*).

Essa concepção de ensino é que conduz ao imobilismo do espírito, silêncio das vozes discentes e domesticação do pensamento divergente. Situações contras as quais alunado reage com o que o professorado chama, nem sempre com razão, de “indisciplina”. Desde muito cedo o estudante aprende que o critério de avaliação da aprendizagem é a palavra do professor ou do livro e que, no final, o que importa mesmo é a nota que obterá. Ele não tem espaço para se expressar como sujeito criativo, já que isso supõe a divergência, a dúvida e a possibilidade de múltiplos caminhos e soluções, que raramente o professor permitiria, pois não teria como “controlar” toda a movimentação em classe.

Não é à-toa que o professorado passe muitas atividades de ensino para evitar que os alunos conversem entre si, atrapalhem os colegas ou fiquem só passeando pela sala (CAVALCANTE; LOIOLA; FORTES; DAMASCENO, 2000). Não é sem propósito que nesse ensino o *novo* seja reprimido e o *erro* seja punido, já que não são vistos como integrantes da aprendizagem. Outra característica marcante no *ensino tradicional*, também descrita por Maria Isabel da Cunha (1998), é a definição régia da especialidade no âmbito de cada disciplina. Estabelecem-se fronteiras entre as “propriedades de saberes”. Cada corpo de conhecimento é suficientemente fechado em sua própria estrutura, a ponto de desautorizar qualquer possibilidade de trânsito entre eles.

A proposição de outra proposta de ensino-aprendizagem, com características e padrão de qualidade distintos, tem se constituído um dos problemas enfrentado pela área educacional, em geral, e para a prática escolar, em particular. A dificuldade não está em reconhecer a importância de um ensino de boa qualidade, mas em descrever de forma clara e precisa o que seria essa “boa qualidade”, e até mesmo “qualidade”. O direcionamento mais divulgado é que uma prática pedagógica que permita o processo de construção do conhecimento sem dor, e com surpresa, deve estar pautada no entendimento de que o aprendizado da criança depende do lúdico, como da compreensão da necessidade que o aluno tem de diretividade, além de um ambiente seguro e afetivo para desenvolver-se de forma integral (CASTILHOS; RIBEIRO, 2000).

Para contrapor o *bom ensino* ao ensino usual, recorri a Maria Isabel da Cunha (1998) e Kenneth Zeichner (1993). Ela, ao investigar professores universitários que promovem mudanças no próprio ensino, suas motivações para a ruptura com o paradigma dominante e os processos percorridos, elucidou os princípios do ensino que se costuma chamar de *tradicional*, como também aqueles que regeriam o ensino sintonizado com a concepção de conhecimento como produto histórico-social em permanente estado de incerteza e inacabamento. Na perspectiva de um *novo ensino*, descreveu seis características para a ação pedagógica. Exceto a pesquisa e a extensão que não pertencem à realidade da Educação Básica, destaquei as demais para definir o campo de abrangência do ensino na Turma 507. Zeichner é ainda autor de uma síntese de resultados e reflexões de várias pesquisas sobre aspectos que caracterizariam um ensino bem sucedido na perspectiva da formação humana. Da síntese, tomei três como empréstimo.

Na perspectiva da aprendizagem ampliada, o *novo ensino*: enfocou o conhecimento pela localização histórica de sua produção e tratou-o como provisório e relativo; estimulou a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias; valorizou a dúvida, a curiosidade e o questionamento; concebeu o conhecimento de forma interdisciplinar, com pontes de relações entre eles e significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; por fim, valorizou as habilidades sociointelectuais tanto quanto os conteúdos (CUNHA, 1998). E, para ser bem sucedido na perspectiva da formação humana, o ensino precisou: *ter expectativas elevadas* – a ambiência que, para mim, influi na elevação do autoconceito e na realização de atividades de complexidade crescente, mediante o estabelecimento de laços afetivos sinceros; *ser a ponte entre a realidade concreta e a ciência* – como “estrutura” que traz à sala de aula elementos culturais relevantes para o alunado; *engajar-se em lutas sociais cujo caráter se situa na busca pela realização de uma*

sociedade mais justa e humana – a condição prévia para a realização de reformas sociais e educacionais amplas (ZEICHNER, 1993).

O ensino, que idealizei e realizei com essas características, consistiu no desenvolvimento de atividades de aprendizagem inter-relacionadas e diversas, organizadas em torno de um tópico específico, que chamei de *superconceito*.

Superconceitos são conceitos científicos que, em número de três ou quatro, no máximo, o alunado e eu utilizaremos para estruturar o currículo e compor plano de ensino de Ciências, em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental do Núcleo Pedagógico Integrado, escolhida para o desenvolvimento da intervenção prevista no meu projeto de tese. (DIÁRIO DE CAMPO. 16 DE JANEIRO DE 2001).

Como abstrações largamente conhecidas, os *superconceitos* são apropriados para agregar ou congregar conceitos diversos, oriundos dos saberes de experiência (conceitos espontâneos, pseudoconceitos ou complexos, como designou Vygotsky), ou conceitos de formação cognitiva (designados por ele como conceitos verdadeiros ou científicos). Assim situado, o currículo deve fazer do ensino prática pedagógica emancipatória e prática sociocultural imanente aos diretórios de transformação da ordem social estabelecida, ao mesmo tempo. Há de ser resistência às normas pragmáticas e mercantilistas do currículo oficializado. Sua base de lógica alterada deve atender às expectativas mais caras da escola como instância de formação humana.

À intervenção, previ um *superconceito* para cada bimestre. Fiz a “escolha” em acordo com a orientação pedagógica do NPI, de modo a manter um nível mínimo de parença entre os programas de trabalho. Na Escola, a fonte que se bebe para organizar os currículos são os Parâmetros Curriculares Nacionais; na Equipe de Ciências, foi o volume 2 dos PCN, de Ciências Naturais, para a 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Acompanhando os demais colegas, especialmente as colegas que atuavam nas outras turmas de 5ª série, elenquei os *superconceitos* com base nos eixos temáticos, que, para Ciências, são: Terra e Universo; Vida e Ambiente; Ser humano e Saúde; Tecnologia e Sociedade. Dos eixos, após reflexão íntima e com meus pares, entre avanços e recuos, resistências ao oficial e rebeldia para o diferente, decidi por três *superconceitos*: Universo; Ambiente e Saúde. Agora, um para cada trimestre.

Estudar “Universo” agregaria, *como aconteceu*, outros conceitos. Como: planetas; Terra; vida aqui e no espaço; tecnologia (viagens espaciais, comunicação por satélites); saúde humana (e as conquistas na esteira das viagens espaciais). Já “Ambiente” nos trouxe: origem e extinção da vida na Terra; preservação do ambiente; ambiente amazônico (é incrível como a Amazônia parece tão distante para os alunos da capital paraense!); nossos animais em risco de desaparecimento; o problema do lixo e da poluição em geral; agravos à saúde provocados pela

poluição. Por conta da riqueza do trabalho, que tomou a vida humana, a realidade vivida e o entorno social como os principais recursos de motivação e que também foram objetos de observação e inferência, o terceiro superconceito acabou incorporado pelos dois. Assim, “Universo” e “Ambiente”, cada um, conquistaram um semestre para seu desenvolvimento. Compreendi o movimento como uma construção própria do projeto prático. Por isso, não consegui – Nem queria! – escapar à mudança na mudança do que planejava. Todo o processo, conto e ilustro no Capítulo 4.

Como professor, o meu papel foi oferecer a direção e a mediação necessárias, para que os aprendentes, com esforços que se somaram no coletivo, assumissem o controle crescente – quanta ousadia! – dos diversos propósitos e usos da aquisição dos conceitos científicos, ainda que não entendessem a extensão as minhas intenções de pesquisador ao devolver-lhes a condição de sujeitos da própria aprendizagem. Em nome de um currículo real, não aceitei a ordem instituída pelo currículo oficial. Não aceitei o modo de seleção dos conhecimentos transmitidos como legítimos e úteis, que, por sua vez, gerenciam as práticas na sala de aula.

Um fim dessas recusas foi a anulação de “roteiros didáticos que inviabilizam um percurso endereçado à emancipação” (BRANDÃO, 1999, p. 85). Porque o percurso rumo à autonomia se constrói no *agora*, outro foi a minimização da exacerbada preocupação docente com o futuro dos alunos, que é bem maior do que com o presente, como demonstraram Antônio Costa, Débora Nascimento e Maria Lúcia Sampaio (2001). Para elas, agindo em prol de um “futuro promissor”, os professores se esquecem dos alunos como sujeitos que vivem e pensam no presente e, até pela própria condição de adolescentes, estão muito mais ocupados com o *aqui e agora* do que com o devir. O esquecimento dessa condição social parece ser um dos elementos que contribui de modo negativo à interação aluno-escola; pode resultar numa não-sintonia entre as ações da escola e os reais interesses e expectativas dos jovens na sala de aula – complementam.

Já na seleção dos tópicos e das atividades em torno dos superconceitos, ela mesma uma atividade do ensino, a Turma 507 exercitou o que eu denominava *planejamento rebelde* desde 1998. Conclamada a vir inteira, com mãos, vozes, almas, cabeças e membros, para compartilhar o poder e o prazer de organizar o ensino-aprendizagem, a classe foi levada ao nível de ensino solidário. Logo de entrada, comprometia-se com a sua efetividade. Desta forma, o *planejamento rebelde* como tarefa didática voltada à construção de aprendizagens significativas, ao ser elaborado por muitos, pré-anunciou a singular estrutura *ideativa* e cognitiva dos sujeitos nas futuras atividades. Assim, previ que o aprendizado conseqüente seria mais resistente ao esquecimento, que ele redundaria mesmo em desenvolvimento, visto

que seria efeito da ressignificação da cultura escolar, segundo uma totalidade que também tinha aquele alunado da 5ª série como construtor.

O *novo* ensino, com essas ferramentas e procedimentos, consistiu numa série de atividades inter-relacionadas e diversas, em torno dos *superconceitos*. Cada atividade encerrava uma situação real pela qual eu, como pesquisador-professor, criava interações alunado-conhecimento, primeiramente, em grupo. Foi assim que, o planejamento, os filmes, os poemas, as fotografias, as notícias de jornal, os artigos de revistas e os eventos e as situações da realidade escolar e social, foram vertidos de interesses didáticos. No curso das atividades, identificava o tipo de auxílio ou assistência que o grupo e cada aprendente, quase ao mesmo tempo, precisava para realizar a tarefa em nível satisfatório. A apropriação das operações, o desenvolvimento cada vez mais com menor assistência, até o modo independente – estágio situado na fronteira da utopia acionada – foram processos apenas colocados em movimento. Não foi possível avaliá-los no intervalo da pesquisa. Nem creio que seja por meio de intervenções que durem apenas um ano letivo.

Um ano (...) é tempo pouco para aprofundar essa problemática que levantei para a pesquisa em movimento. Isso, longe de me frustrar, antes é uma descoberta da pesquisa. Permite-me tecer um argumento contra a seriação como prática de organização curricular e, ao mesmo tempo, outro a favor da organização por ciclos. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE ABRIL DE 2002).

Nos aspectos orgânicos, a intervenção que realizei concorda com os “achados” de Carlos Mota, Mário dos Santos, Najla Veloso e Omar dos Santos (2000) e Márcia Andrade (2001), que compararam a escola organizada por ciclos de formação e a escola organizada em regime seriado. O que denunciei do modelo pedagógico fragmentado, “pertence” ao que Mota *et al.* constataram da organização seriada, por exemplo: a fragmentação do conhecimento; a valorização do individualismo; a descontextualização da prática social do aluno e do trabalho pedagógico; o foco em conteúdos predeterminados; o domínio da avaliação quantitativa; a organização do tempo escolar semelhante ao modelo fabril; também a hierarquização e separação entre os que pensam e os que executam, com ênfase no produto em detrimento do processo. E o que foi anunciado como integrante da lógica própria ao modelo pedagógico unitário, sincroniza com o que os estudos identificaram na organização por ciclo. Da pesquisa de Mota *et al.*, cito: organização do tempo escolar vinculada às etapas do desenvolvimento humano; maior tempo para planejamento e reflexão sobre a prática; maior apropriação de conceitos educacionais críticos; tendência de práticas sociais ampliadas; relação coletiva construtiva do conhecimento; construção de uma pluralidade de saberes e a conexão desses saberes. Já da pesquisa de Márcia Andrade (2001), destaco: a perspectiva de projeto social,

com vistas a uma concepção de educação básica universal e à formação de sujeitos socioculturais; a presença da multiplicidade das dimensões humanas; uma estrutura de tempo e espaço escolar centrada nos ciclos da vida; o reconhecimento de que a proposta é um contínuo movimento de construção pedagógica.

Uma análise apressada desses resultados poderia levar à conclusão de que os problemas ou parte dos problemas da educação formal brasileira seriam superados, com esforço, dedicação e engajamento dos atores escolares, pela troca do regime seriado pelos ciclos ou por uma ação pedagógica similar àquela que efetivei. Nenhuma das pesquisas tinha esse fim.

Outros estudos precisariam ser feitos nas escolas organizadas por ciclos, para saber o motivo do sucesso das experiências até aqui desenvolvidas. Afinal, há estudos, como os de Maria Angélica Batista (1997), Denise D'Ávila (2000) e Denise Souza (1991), que mostram que a passagem da seriação para os ciclos é problemática, mormente quando imposta por políticas públicas. Como base no que já alterei e ressignifiquei das práticas escolares, até antecipo três dos diferenciais “achados” pelas novas pesquisas: a prática docente, por certo, foi ressignificada, isto é, sofreu mudanças na raiz; transferiu-se o foco da ação pedagógica da verificação da aprendizagem para a própria aprendizagem discente; o estudante foi valorizado como pessoa humana e sujeito social.

Não creio que, pelas “vantagens” do ciclo de formação sobre a seriação, deva-se substituir o atual regime de organização curricular. Há que se investigar ainda mais e melhor as práticas escolares, as práticas docentes e discentes doutras escolas, para uma melhor compreensão das diferenças entre os regimes. Ademais, é ao debate sobre o melhor (como se houvesse *o melhor!*) regime para estruturar a educação básica, no Brasil, que apresento os resultados da pesquisa sobre a ressignificação das macro e micropráticas escolares. Não trago uma resposta à questão. Antes, invento novos problemas para animar as indagações *para além* do que o fiel da balança aponta o que poderia ser o melhor (ou pior).

Penso que o “problema” da educação não está num ou noutro modelo de estruturação curricular. Como o que “achei” guarda semelhança com as características do modelo das escolas brasilienses organizadas em ciclos, ressalvo que ainda ficou muito o que rever, aprofundar, investigar. Acredito que, caso a intervenção pedagógica tivesse um curso de dois anos, a mesma unidade de tempo de cada ciclo de estudo, eu teria resultados mais expressivos. Fato que talvez reforçasse o valor dos ciclos de formação sobre o regime seriado.

9 A CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO REFLEXIVA

Por tratar mais de desenvolvimentos conceituais elaborados *durante* a pesquisa do que de fundamentos operacionais para o exercício da avaliação reflexiva, começo com trechos do diário de campo, quando, às vésperas do ultimo encontro pedagógico com a Turma 507, elaborei o conceito restrito de avaliação reflexiva, pois operação mental, em sintonia com os pressupostos vygotskianos da intervenção que estava em processo.

No âmbito das micropráticas discentes, avaliação reflexiva é o processo avaliativo internalizado em toda a sua efetividade. Do diagnóstico à autociência, da compreensão à tomada de decisão, da própria ação positiva à reavaliação, a avaliação reflexiva é a avaliação processual, contínua e permanente, desenvolvida como função psicológica superior avançada. Primeiramente, precisa acontecer no nível exterior, o das interações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conhecimento, para depois, à medida que se desenvolvem as experiências de ensino-avaliação, em um tecido pedagógico unitário, se tornar um mecanismo de pensamento. Por isso, avaliação reflexiva não se aprende. Mas, forma-se pela realização de atividades pedagógicas centradas na função política da atuação docente: o aprendizado e o desenvolvimento pleno do alunado. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE ABRIL DE 2002)

Na ocasião, para dirimir dúvidas de percurso sobre as práticas que estava a ressignificar, cunhei os termos “micropráticas” e “macropráticas”. Chamo de *micropráticas* àquelas que o aprendente desenvolve sozinho ou em conjunto com seus pares, sem a assistência docente ou com um mínimo dela. As *macropráticas* são relativas às interações que ensinantes e aprendentes desenvolvem em regime de contrato, com maior ou menor assistência docente, no ambiente da sala de aula. Como primeiro horizonte da pesquisa, elegi ressignificar as macropráticas de planejamento do ensino, o próprio ensino e a avaliação do ensino-aprendizagem. Mas, a minha ambição era maior. Por isso um segundo horizonte. O do segmento das micropráticas, que, por razões que detalharei na Conclusão, não se concretizou a contento. Empreguei com intensidade menor do que expectava o conceito de avaliação reflexiva na compreensão e ressignificação do trabalho do alunado. Era pretensão demais para o tempo da pesquisa.

9.1 Contexto e apelos para o reinvento da avaliação

As práticas de verificação inspiradas na pedagogia do exame ou na tendência tecnicista, com testes, notas, controle da “aprendizagem”, classificação, seleção, etc., embora questionadas, numerosa e suficientemente, permanecem como ações correntes, por vezes concebidas como forma suprema de avaliação. Enquanto alunos estudam para fazer provas,

não para aprender e aprender a aprender (a não ser fazer provas!), professores dedicam um tempo considerável para ensinar o que depois lhe consumirá esforços para correção e divulgação dos resultados de eficácia pedagógica duvidosa. Esse paradigma, presente ainda num grande número de representações, regimentos e práticas escolares, constitui um poderoso freio para a mudança.

As funções política e social da avaliação não foram modificadas pelo implemento técnico. Sua racionalização evoluiu para a tecnocracia, mas permaneceu autoritária. Fazer reflexiva a avaliação é um exercício para mudar a razão de ser, como também o sentido e a função político-social do ato avaliativo. É fazer da avaliação integrante do processo educativo bem sucedido, pois, nos moldes atuais, ela caminha melhor *contra a* aprendizagem do que *para a* aprendizagem.

Há toda uma teorização subjacente a essa prática – conceitos de conhecimento, educação, escola, ensino, planejamento, transposição didática, homem, sociedade, etc. – que estruturam de forma fragmentária as três instâncias das macropráticas: o planejamento do ensino (função exclusiva do professor), o próprio ensino (que, na versão *contra a* aprendizagem, “apesar do professor, o aluno aprende”, mas, “nadando contra a correnteza”) e a avaliação da aprendizagem (reduzida à verificação do conhecimento transmitido, aprendido ou não pelo aluno; e avaliação somente dele). É necessária uma nova conceptualização que desfragmente o processo educativo como um todo, para tornar a avaliação o que ela deve ser: processo; algo desenvolvido durante o ensino e não *ao final de*. Portanto, esse processo precisa se constituir num mecanismo para

dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual / coletiva, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos (ESTEBAN, 2001b, p. 24-5).

A avaliação própria ao modelo pedagógico unitário é uma abordagem qualitativa possível para a prática escolar de que nos fala Teresa Esteban e, sobretudo, para a alteridade dela. Porque *pré-ocupada* politicamente com a aprendizagem discente e, ao mesmo tempo, com o invento de *modus operandis* ao que é convencional, ignorando a máxima canhestra de que os fins justificam os meios, ela resgata a indissociabilidade entre o ensino e aprendizagem. Recorde a posição estratégica que a avaliação ocupa no esquema que representa o modelo unitário. Para superar a ênfase na apreciação dos produtos do ensino, aprendidos ou não, ainda assim configurada ao seu término, a avaliação proposta tem as ações

voltadas tanto à apreciação do aprendizado quanto aos seus produtos manifestos. No limiar da ação docente, a avaliação – reflexiva – deve gerar a interação que chamo de ensino-avaliação; no caso das ações discentes, caracterizo essa interação como de aprendizado-avaliação. Ambas com dupla versão: *auto* e *hetero*-avaliação.

Mais do que um jogo semântico, as designações mencionadas foram criadas com a finalidade de fazer lembrar que avaliação é meio e não fim, é processual e não algo que se faz “ao final de”. Trabalho com as categorias *ensino-avaliação* e *aprendizado-avaliação* para frisar o importante papel que tem a auto-avaliação na composição do quadro de uma avaliação que almeja ser reflexiva. Assim, por ser uma avaliação *sobre a ação* e que se concretiza *durante a ação*, a avaliação reflexiva quer ultrapassar os limites da ação formativa da escola. Ainda que privilegie a cognição como foco de sua atenção, até para concretizá-la de forma mais inteira como um aspecto da formação humana, ela segue uma rotina na qual não faltam valores eminentemente físico-espirituais, como o prazer, a emoção, a cooperação e a solidariedade.

9.2 Posturas epistemológicas da avaliação reflexiva

Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial (2001) elaboraram três categorias para classificar as 15 diferentes correntes de avaliação, que também representam posturas epistemológicas, campos de estudo ou formas de conceber o campo da avaliação, a saber: *a avaliação como gestão*; *a avaliação como medida* e *a avaliação como problemática de sentido*. Apropriei-me dela como *posturas epistemológicas*.

Como proposta conceitual para estruturar uma modalidade, em sua operação, a avaliação reflexiva abarca duas posturas epistemológicas de concepção do campo da avaliação: *a avaliação como gestão* (que focaliza os processos) e *a avaliação como medida* (que prioriza os produtos). Porém, tem como horizonte chegar à *a avaliação como problemática de sentido* (que congrega desafios à natureza do conhecimento e à natureza da realidade, ao mesmo tempo).

Como gestão, a avaliação reflexiva se inspira no conceito de reflexão na ação e aportes da teoria sociocultural, para proceder a apreciação, em curso: dos objetivos do ensino-aprendizagem; do contrato didático estabelecido; das atividades como ação e das operações das atividades em desenvolvimento; da participação discente nas atividades individuais e coletivas; do desenvolvimento das capacidades cognitivas; da regulação e recuperação da aprendizagem; também da própria intervenção docente. E como medida, a avaliação reflexiva,

em primeiro lugar, atende o preceito de que a testagem é *uma* técnica de avaliação, a mais utilizada, como também a mais criticada e a que comporta mais obras sobre a sua elaboração, como discriminei no Capítulo 1. Em segundo lugar, a notação numérica, além de atender as exigências regimentais vigentes, na perspectiva da construção do conhecimento, como dado de avaliação formativa (aplicada *durante* o ensino-aprendizagem), é uma poderosa ferramenta de análise do desempenho discente, no sentido da elucidação do que ela significa.

Com esses procedimentos, a avaliação reflexiva será exercitada para atingir o estágio da terceira postura, no caso, a *avaliação como problemática de sentido*. Atenta aos processos no âmbito da complexidade, essa postura congrega cinco desafios que dizem respeito, simultaneamente, à natureza do conhecimento e à natureza da realidade: o desafio da síntese em face da pulverização dos saberes especializados; o desafio das relações complexas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento; o desafio do determinismo (como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?); o desafio da emergência de formas organizadas (auto-organização); o desafio da articulação entre as diversas dimensões (física, biológica, antropológica e social) constitutivas da realidade humana. Como problemática de sentido, a avaliação reflexiva é um processo que carece de invenções e descobertas no campo do conhecimento compreendido como obra em construção, permanecendo inacabada.

Bonniol e Vial (2001) afirmam que é cedo para distinguir modelos dessa matriz teórica em plena emergência e até mesmo que ela dê lugar a modelos. Não foi apenas a avaliação que exercitamos meu alunado da 5ª série e eu que tratou de ser problemática de sentido por colocar sob tensão, em rede de significados multirreferenciais, o valor do que construímos, foi a prática pedagógica inteira, em acordo com três dos desafios citados – o desafio das relações complexas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento; o desafio do determinismo (como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?); o desafio da articulação entre as diversas dimensões (física, biológica, antropológica e social) constitutivas da realidade humana. Principalmente.

9.3 Por que reflexiva a avaliação?

Os substratos da reflexão são a vontade, o pensamento, as atitudes de questionamento e a curiosidade. Como processo lógico e psicológico, a reflexão combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante. Une cognição e socioafetividade num ato específico da espécie humana.

Por conseguinte, *reflexiva* deve ser a avaliação apropriada ao modelo pedagógico unitário. Segundo Isabel Alarcão (1996b), ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Como forma especializada de pensar, a reflexão implica uma perscrutação ativa, rigorosa, voluntária e persistente, como quem olha para trás e examina o que julga acreditar ou o que pratica. A reflexão, assim, torna evidente os motivos que justificam as convicções e as ações do sujeito e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Logo, nada mais completo num projeto de alteridade da avaliação, já que delineia tanto um diagnóstico como um prognóstico.

Reflexiva porque comprometida com aprendizagens efetivas e desenvolvimento pleno das potencialidades que alargam a formação do educando como ser histórico, solidário, crítico-ativo, observador consciente. E, por isso, um sujeito reflexivo – em relação ao mundo, à humanidade e a si mesmo. *Reflexiva* porque fruto de inquietações sobre a minha trajetória como professor de Ciências e Física, no Ensino Básico, por duas décadas. (Prática, cuja descrição me levou a confissões em minha dissertação; às confissões, seguiu todo um relato de metamorfose, ainda em andamento, da qual esta tese é a expressão atual). Com a ambição de contribuir à superação das abordagens tradicional e tecnicista, o conceito de avaliação reflexiva, na esfera das práticas no modelo unitário, atende a dimensão do aprendente como um sujeito que se pensa.

Destaco a dimensão reflexiva na avaliação, porque ela dá voz ao sujeito em formação, seja ele o professor ou o estudante. Ao primeiro, restitui a identidade, bastante fragilizada hoje, de agente formador; ao estudante, atribui uma responsabilidade tão poucas vezes exercitada. Um dos méritos da prática reflexiva no ensino-aprendizagem é que o educando reconquista o direito de construir o próprio saber em regime de co-operação com outro. Ele tem em mãos a gerência do seu crescimento humano e intelectual, ao interagir com *iguais e mais experientes*. É, no meu julgamento, a dimensão que “devolve à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido” (ALARCÃO, 1996b, p. 175).

A reflexão na avaliação, um fato de obviedade gritante, conjuga dois movimentos que, segundo Isabel Alarcão é de passado recente na educação formal: o movimento do professor reflexivo e o movimento para a autonomia do aluno, esse como contrapartida daquele. Porque o primeiro movimento abordei noutros capítulos, passarei à sua contrapartida. No movimento discente, a reflexão procura iluminar o que está a aprender, os processos que utiliza, as atitudes que toma em relação à própria formação. Como ser reflexivo, o aluno pensa sobre o

que faz e quem é como aprendiz. Como agente do próprio desenvolvimento, foca a sua capacidade de pensar, de construir o seu conhecimento. Para isso, parte da reflexão sobre a sua prática discente, para apreciar a extensão de sua autonomia e as conseqüentes capacidades de administrar a sua aprendizagem, como também estabelecer contornos definidos para seu crescimento e futuro na escola e na vida. A reflexão que considero cara à avaliação, na plenitude de seu papel político, propicia ao alunado o exercício da autonomia que, assim, deixa de ser apenas um vago *objetivo geral* em nossos planos pedagógicos e passa a ser processo. Quanto maior o desenvolvimento da capacidade de reflexão tanto maior será a conquista ou o avanço da autonomia.

Na práxis que justifica a avaliação reflexiva, o educando partilha com o educador o papel de protagonista. Todos avaliam todos e, especialmente, a si próprios. É inerente da avaliação reflexiva que os sujeitos saibam que o desenvolvimento de suas potencialidades, não apenas as cognitivas, mas também as socioafetivas, são um direito de todos. Que cada um é co-responsável pelo crescimento do outro, e não somente pelo seu, participando, assim, da criação de ambientes para a interação entre pares. Dessa modalidade de avaliação, outro fundamento é a co-operação. Sua meta – o sucesso de todos – decorre do resgate do prazer durante o ensino-aprendizagem que, somado à responsabilidade de avaliar e autoavaliar com ciência, configura um estado de autonomia, no qual o escolar constrói o *statu* de sujeito, que aprende para continuar aprendendo mais, como também ensinando os menos experientes.

9.4 Mas, o que é mesmo avaliar reflexivamente?

Respondo a pergunta com uma subseção do diário de campo, que reproduzo como um número mínimo de cortes. Sua redação data de 19 de fevereiro de 2002.

A avaliação em sua dimensão reflexiva, mais do que um conceito inovador ou redentor dos males da avaliação convencional, é uma postura. Da parte do professor, eu, pesquisador da minha própria prática, inventor de mim mesmo, recriador dos espaços e tempos escolares, a postura reflexiva em avaliação é um ato político. É uma ação socialmente engajada. Comprometida com o sucesso do aprendente, seja ele quem for, esteja ele em qualquer série ou nível de aprendizado ou desenvolvimento físico, espiritual, psicológico, intelectual, etc.

Se avaliação é processo (e é mesmo); se, em seu fim e fins, deve-se tomar uma decisão que favoreça a permanência de quem teve acesso à escola, mediante um ensino-aprendizagem com qualidade, ela precisa ser reflexiva. E, para ser reflexiva, há de sê-la em um duplo sentido: tanto o de meditação (um pensar sobre si mesmo) como o de reflexo (pela discussão da imagem que forma *no* outro). Há de envolver o professorado – para além do que é o usual, pois, somente essa categoria é que avalia formalmente na

escola – e também o alunado que, assim, “perde” a condição de assujeitado e é alça à de sujeito *da e na* própria educação.

De modo algum, a avaliação reflexiva, colocada como “conteúdo” da aprendizagem escolar e do desenvolvimento cognitivo, aponta para uma aprovação de 100% do alunado ao final de um período letivo. Sua meta é a inclusão de todos. Como utopia possível, instrumentalizado por ela, assumo que minha prática docente persegue, insistentemente, tal índice. Como educador comprometido, poderia eu agir de forma diferente?

Há uma historieta, atribuída a Samuel Langhorne Clemens (1835-1910), que responde com propriedade à questão “o que é mesmo avaliar reflexivamente?”. À guisa de conclusão desta seção do diário [e deste Capítulo], ofereço-a, ao leitor, à leitora, como metáfora para o ponto (quase) final da caracterização desta modalidade de avaliação. Ela está no capítulo intitulado “O pensamento criativo”, do livro de Eunice Soriano de Alencar (1992, p. 32), sobre o desenvolvimento e a liberação da criatividade em sala de aula. (...)

– *Quem foi Samuel Langhorne Clemens?* Sucessivamente, foi o tipógrafo, piloto no Mississippi, soldado, mineiro, jornalista e escritor, que fez fama com o codinome de Mark Twain. Tornou-se mundialmente famoso pelos seus contos e conferências humorísticas. Escreveu “As aventuras de Tom Sawyer” (1876) e “As aventuras de Huckleberry Finn” (1885), romances que imortalizaram a sua região natal e seu povo, além de “O príncipe e o mendigo” (1882), dentre outras obras. Por trás do humor, a crítica social. Samuel Clemens, ou melhor, Mark Twain foi um crítico contundente da política americana e mundial. Nasceu e cresceu às margens do Rio Mississippi, no Missouri, Estados Unidos da América. (...)

Enfim, a história criada por Mark Twain.

Havia um cientista (possivelmente psicólogo) interessado em realizar um estudo sobre a vida do maior general existente na face da Terra. Após muito tempo de procura, este pesquisador foi informado que essa pessoa já teria morrido. Foi ele, então, até o céu, onde pediu a São Pedro para mandar vir até ele a pessoa sobre a qual necessitava de informações para a sua pesquisa. Quando a suposta pessoa chegou, o pesquisador imediatamente retrucou:

– Não é a pessoa com quem desejo falar. Esta, São Pedro, eu a conheci por muitos anos. Foi um simples sapateiro na cidade onde vivi.

São Pedro, porém, respondeu:

– Teria sido, porém, o maior de todos os generais, se tivesse tido as oportunidades e as condições ambientais, adequadas para o seu desenvolvimento.

Na próxima subseção, analiso o silêncio com que me deparei após anunciar para duas platéias distintas a proposta de avaliação reflexiva. O contato com a primeira ocorreu ainda em 2000, logo antes da intervenção, quando ainda cumpria os créditos do curso de doutorado. Era constituída por mais de uma centena de docentes da cidade de Fortaleza que, no mínimo, tinham a titulação de especialistas em educação. Com a segunda, formada por pais, mães e responsáveis pelo alunado da turma de 5ª série em que desenvolvia a pesquisa, ocorreu numa

reunião que eu convocara para apresentar-lhes os termos do projeto e os procedimentos de ensino e, especialmente, os de avaliação reflexiva.

9.5 O silêncio após dois anúncios da proposta

A reflexão sobre o silêncio que sucedeu os anúncios, que resgata acontecimentos *novos e velhos*, data de 29 de maio de 2001, dia do encontro semanal de uma aula só, porque destinado à reunião com os pais, mães e responsáveis pelos alunos e alunas da Turma 507. A reunião, que relatei em parte na subseção “1.4 O conceito de qualidade em meus projetos”, no início deste Capítulo, aconteceu graças à permuta de horário com a professora Emília Pimenta, de Português, na quarta e quinta aulas, e contou com a presença de toda a classe.

Para o melhor andamento dos trabalhos, contei com a ajuda de dois estagiários do curso de Licenciatura em Biologia. No final, Adriano e Gicelle entregaram ao alunado a nota bimestral que eu anotara em pequenos pedaços de papel. Mas, para metade da classe, apenas. Por quê somente a metade, perguntei-me. Os outros esqueceram? Por que não solicitaram os resultados? Não se preocuparam? Não quiseram? Ou não ouviram o aviso dado na reunião? Por que também os pais não me perguntaram sobre as notas? Essas inquietações me levaram a compor as linhas seguintes, que dizem do estranhamento – manifestado por silêncios perturbadores – com uma avaliação do ensino-aprendizagem articulada aos anseios pessoais e aportes teóricos de um processo que não apenava. Que prometia não causar aborrecimentos, estados enervantes ou constrangimentos de qualquer gênero ou grau. Avaliação a serviço da alegria de aprender, da curiosidade que estimula a busca de conhecimento e da incerteza que arremete o pensamento criativo adiante.

Recordo que conversei com três mães de alunas sobre o desempenho geral de suas filhas, mas nenhuma me perguntou pela nota em si. Será que minha exposição sobre minha “avaliação reflexiva” foi tão clara a ponto de todos compreenderem-na? Penso que um pouco isso também [*Modéstia!*]. Porém, a razão principal para aquele silêncio familiar parece ser o “talento” que as idéias de uma avaliação que é etapa do ensino-aprendizagem, e não a sua culminância, tem de abalar incertas certezas que construímos sobre esses processos durante o curso de nossa formação escolar.

As dúvidas que a avaliação, que tenho chamado de *reflexiva*, têm plantado durante a execução do projeto de tese parecem ter a capacidade de desmontar os pré-conceitos e desarmar os pseudoconceitos daqueles que prestam atenção à minha voz miúda acerca das experiências, de sólidas bases teóricas, que realizo desde 1997 como professor-pesquisador. Já vi isso acontecer. Foi na noite do dia 5 outubro de 2000, quando, como palestrante convidado para o Seminário de Introdução ao Projeto Magister,

coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iório Dias, falei para uma centena de pessoas, todas com especialização, mestrado ou doutorado, selecionadas para trabalhar no Projeto *Magister*.²¹

O tema da palestra foi *O Projeto Magister como possibilidade de ressignificação da prática avaliativa*. Ela ocorreu no *Campus* do Pici, da Universidade Federal do Ceará, na cidade de Fortaleza. Ao terminá-la, podia-se ouvir uma agulha caindo no auditório em penumbra, pelo denso silêncio que se instalou no ar após a minha última palavra. Cá com meus botões, pensei “ou aquele negócio estava bom demais ou ninguém entendeu foi nada mesmo”, a ponto de não ter o que me perguntar. Porque não queriam me constranger ainda mais e, desse modo, liquidar, no seu nascedouro, a minha carreira de conferencista...

A resposta sobre a qualidade das idéias, obtive cinco minutos mais tarde. Não apenas pela professora Ana Iório, minha orientadora desde o mestrado (Ela era “suspeita”!), mas também por uma professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo nome não registrei, que estuda há mais de vinte anos o processo avaliativo. Foi ainda pelo professor André Haguette, um dos mais proeminentes doutores da UFC, também professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faced-UFC, que as elogiou, dizendo-me que estavam tão bem organizadas como fundamentadas e que, ao me ouvir, “ganhara a noite”.

Desnecessário dizer que isso me encheu de orgulho. Mas também de medo! Foi a ocasião em que me conscientizei da importância do meu papel de pesquisador interessado na causa de um paradigma alternativo à avaliação. Foi quando tomei consciência do elevado grau das minhas responsabilidades para com a causa da revolução das práticas escolares, em prol de uma nova tradição escolar.

Em relação aos pais, mães e responsáveis pelos alunos e alunas da Turma 507, o que realmente conduziu a platéia ao quase silêncio? Será que foi a plena compreensão do processo avaliativo reflexivo? Será que foi o começo da desconstrução de seus conceitos acerca da avaliação, adquiridos por uma educação burocrática e autoritária? Será que foi o começo da edificação de uma nova forma de pensar a prática dos corpos e mentes docente e discentes, alicerçada no conceito de avaliação reflexiva? Será que foi o tempo curto que restou ao debate? Mas, foi curto mesmo? Não acredito que todos estivessem com pressa para ir embora, ao mesmo tempo. Por que, então, o quase silêncio? (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE MAIO DE 2001)

Não pude testar a hipótese da pressa. Nem obter respostas para o quase silêncio. Porque houve uma greve na metade da intervenção, a segunda durante a pesquisa, precisei modificar parte da metodologia. Uma mudança foi a abdicação dos pais, mães ou responsáveis pelo alunado como sujeitos da pesquisa. Ainda assim, pelo que conversamos durante e após a reunião, percebi que as expectativas dos presentes trilhavam o oposto das opiniões das mães entrevistadas por Lucrécia Rasquini (1997), que procurou entender a opinião delas sobre o

²¹ O Projeto *Magister* foi uma ação do Governo do Ceará que pretendia habilitar, em nível superior, os professores e professoras da rede pública do Estado, em doze trimestres. Da região metropolitana de Fortaleza, a missão coube à Faced – UFC. Foi a Prof.^a Ana Iório que me convidou para falar aos docentes sobre “minhas” teorias e práticas sobre a avaliação, após ter contribuído na elaboração do sistema de avaliação da aprendizagem do curso, no qual imprimi parte das idéias que concretizaria e aprofundaria, na intervenção com a Turma 507.

processo avaliativo que o filho vivenciava na escola,²² como se pode inferir deste recorte do diário de campo:

Aberta a palavra a quem queria se manifestar, a senhora Márcia Costa, mãe de Juliana, quis saber sobre a continuidade do trabalho no ano seguinte à pesquisa. Sua fala ganhou o reforço do professor Ivan Alves, colega do NPI e pai de Keila. Disse-lhes que o projeto previa dois tipos de ação. Uma junto do alunado da Turma 507, criando espaços para o seu envolvimento nas práticas escolares tradicionalmente afeitas ao professor, de modo a favorecer o desenvolvimento de senso de responsabilidade para com o próprio aprendizado e de sua capacidade de criticar, refletir, avaliar e auto-avaliar. Se isso acontecer somente esse ano, cada aluna ou aluno da turma entrará na 6ª série com munção suficiente, adquirida por informação e experiência, para questionar as ações de seus futuros professores e professoras, de modo a fazê-los refletir sobre seus modos de agir em sala de aula. Se isto vai mesmo acontecer deste jeito, não sei ainda. Afinal, esta é uma das hipóteses que investigarei na terceira fase da minha pesquisa de campo, durante o primeiro bimestre de 2002, na futura turma 607. [Fase que não houve, por conta das modificações que precisei fazer na metodologia da pesquisa]

(...)

Foi nestes termos que respondi àqueles adultos responsáveis. A pergunta foi pertinente. Denotava que as *pré-ocupações* da mãe de Juliana e do pai de Keila, que por certo eram também doutros, para com o sucesso escolar de suas sua filha era tão grande, senão maior, quanto à minha. (...) Pelos contatos bastante agradáveis e informais de incentivo que recebi ao responder aos questionamentos feitos durante os minutos que precederam o término da reunião, creio que atendi as expectativas dos presentes em relação às dúvidas de entrada que tinham dos aspectos inéditos do trabalho pedagógico que constitui a matéria-prima de meu projeto de tese. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE MAIO DE 2001)

9.6 Síntese para o *re-percurso* das trilhas

Na intervenção, o ensino e a aprendizagem, processos-centro do modelo unitário, foram práticas indissociáveis do planejamento e da avaliação. Entre os desenvolvimentos da pesquisa, admitiram também saltos, sustos, acasos, desvios, rupturas, retornos, surpresas, imprevistos. Por sua vez, planejamento e avaliação foram processos que percorreram todo o ato pedagógico como “conteúdos” ou “objetos” do ensino, visto que, como produtos da aprendizagem, deveriam ser internalizados como capacidades cognitivas avançadas. Os três processos, um a um, são a *matéria* dos Capítulos 4, 5 e 6. Mais do que análises dos dados, nesses capítulos sobre a intervenção, eu os entrelaço para apresentar a história e os produtos gerados durante a reinvenção de cada um.

²² As opiniões das mães entrevistadas por Lucrécia Rasquini (1997) apontavam para dificuldades enfrentadas pelos filhos no ensino-aprendizagem, tais como: o medo de avaliação; a avaliação como obstáculo, em vez de ajuda; atitudes de resistência diante de alguma inovação, etc.

Os conceitos com que formalizei à práxis unitária – da Fenomenologia à Teoria Crítica; do Sociointeracionismo à avaliação reflexiva – não os utilizei com o intuito de torná-los categorias para análise dos dados, operações e acontecimentos da intervenção realizada durante um ano inteiro. Não tinha “a ilusão de beber o oceano do real com o canudinho do[s] conceito[s]” (BARBIER, 2000, p. 86). Utilizei-os como repertório teórico para compor uma proposta de pesquisa com ação pedagógica embutida, em bases filosóficas, políticas, epistemológicas alinhadas às pesquisas fartas em críticas ao modelo educacional vigente. Utilizei-os, sim, como princípios pedagógicos que fundamentariam um trabalho alterado, cujo eixo para a ressignificação das ações docentes e discentes foi o conceito de avaliação reflexiva numa escola em crise.

Como *analisador* da práxis, a avaliação foi concebida como reflexiva por fundir aspectos de obra contínua, permanente, democrática, participativa-participante, numa ação orientada para ressignificar a ação escolar. Implicou redefinir o que é ser professor (e aluno) para abrir o diálogo entre como canal de avaliações (docente-discente, docente-classe, discente-discente, discente-classe) e auto-avaliações. Na pedagogia tramada para acolhê-la como ferramenta conceitual, a educação foi concebida como formação social, humana e intelectual. E a instrução, como apropriação de conhecimentos instrumentais, cosmológicos, geo-históricos e bioestéticos.²³

Sei que a crise da educação não está restrita aos muros escolares. Nem às políticas públicas locais ou nacionais que engendra – ou empedra – e que querem diferente do *statu quo*. A crise é multifacetada. Um dos seus aspectos diz respeito ao próprio conceito de educação e como a escola se organiza para concretizá-la, afirma Sílvio Gallo (2001). O que deve a escola: formar, informar ou instruir? E o que é mesmo formar integralmente? E, para uma e outra resposta, para quê, para quem, como? Há tanto o que se responder...

Educação e instrução não são excludentes. Porque a educação abarca a instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, adotei estas posições: 1) o papel da escola é educar para o mundo contemporâneo, tendo em vista o tempo presente; 2) no decurso da ação pedagógica, porque seus papéis funcionais são dinâmicos, formação e instrução ora são meio, ora são fim uma para a outra; 3) a educação mira à formação cognitiva e socioafetiva e está associada intimamente com a instrução; 4) porém, dada a terminalidade do

²³ Inspirada em Sílvio Gallo (2001), essa classificação engloba as disciplinas da Educação Básica: *instrumentais* (Português e Matemática), que alargam os horizontes de comunicação, científica inclusive; *cosmológicos* (Ciências, Física, Química e Biologia), sobre o universo, a vida e a espécie humana; *geo-históricos* (Geografia e História), sobre a sociedade, a marcha social dos tempos e as relações humanas com o seu espaço; *bioestéticos* (Educação Física e Educação Artística), que buscam o equilíbrio entre o corpo e a mente, o físico e o intelecto, a matéria e o espírito.

Ensino Fundamental que, a legislação nega ter caráter propedêutico, mais os princípios que devem nortear as ações educativas, no NPI, e os horizontes da pesquisa, para definir as ações de planejamento, de ensino e de avaliação, secundarizei a instrução. Em outras palavras, assumi a formação humana como percurso metodológico à reinvenção das rotinas pedagógicas – que foi o *fim* da intervenção – e à análise e construção dos significados desse reinvento – que foi o *fim* da investigação.

Nos capítulos seguintes, trato dos fatos e processos advindos da introdução do elemento inovador no microssistema da sala de aula, com o fito de operar, pela Práxis Unitária, uma transformação verdadeira, segundo o que Francis Imbert (2003) identificou como translação-alteração. A primeira reinvenção que conto é a do planejamento do ensino, realizado em regime de co-operação com o alunado, com a correspondente parte dos significados construídos, atribuídos pelo pensamento, *por ser-se reflexivo*, como expressiu Isabel Alarcão (1996b).

CAPÍTULO 4

CENAS DO PLANEJAMENTO PARA MUITAS APRENDIZAGENS

E as coisas ficaram assim: o gato sentado em um galho de árvore, o pássaro sentado em outro, porém não tão próximo do gato, naturalmente. O lobo andava ao redor da árvore e olhava ambos vorazmente...

Pedro, que agora estava atrás do portão, observou tudo que se passara e de modo algum teve medo. Correu à casa, apanhou uma corda bem forte e subiu até o alto do muro. Um galho da árvore, em torno da qual circulava o lobo, passava sobre esse muro.

Pedro agarrou o galho e subiu por ele na árvore. Já me cima, disse ao passarinho:

– Voe baixinho e dê voltas em torno da cabeça do lobo, mas preste atenção para que ele não te pegue.

Neste Capítulo, abordo o planejamento do ensino que realizei em regime de co-operação e elucido os caminhos das reflexões e desenvolvimentos efetivos. Com base em pesquisas, discuto essa prática nos diversos graus de ensino e, do quadro promissor à sua reinvenção, destaco obras que sugerem o envolvimento discente no processo. Para descrever o que ocorre NPI, analisei os manuais para contar como se planeja na 4ª e 5ª séries. Esclareço rupturas e concepções; discuto pontos de avanço e o que se conservou; resgato os primórdios dessa prática e exponho o papel do tecnicismo que a tornou atividade obrigatória. Mas, sua introdução como técnica, não logrou os resultados esperados. Foi contra esse quadro propus um planejamento *rebelde* com o alunado. Do diário de campo, transmito as cenas de macro e microplanejamentos. Narro as ações dos primeiros encontros e a sensibilização para o macroplanejamento da unidade “Universo”. Anotadas no calor dos fatos, as dificuldades não foram esquecidas. O macroplanejamento da unidade “Ambiente” é relatado do fazimento ao seu refazimento. Que a primeira experiência surtiu efeito na segunda é algo que transparece na avaliação *reflexiva* dos planos das duas unidades. Quanto aos microplanejamentos, mostro casos de inserção discente no plano da culminância da unidade “Universo”, no replanejamento de uma notação numérica e na preparação das aulas-passeio para observar a flora e a fauna. O planejamento dos encontros pedagógicos também tem os seus segredos revelados. Após comentar um plano semanal, revelo como eram elaborados e que, raramente, eram levados a termo. Por causa disso, reflito sobre o *timing* dos planos de aula e da pesquisa e explico por que os planos, de modo geral, não davam “certo”. Não esqueci a contribuição dos licenciandos e licenciandas que estavam na sala de aula. Além das impressões e críticas de quem viveu o desmonte da pedagogia centrada no professor, incluí planos que elaboraram e executaram e também os relatos de quem estagiou já na fase mais tranqüila da intervenção. Nas “Cenas do planejamento para muitas aprendizagens”, as vozes discentes também se fazem ouvir. Dez falam da única disciplina em que a sua participação foi requerida; abstraem a intenção do professor; recordam fatos marcantes; desfiam lembranças e esquecimentos; emitem opiniões e significados sobre a própria participação. Encerro com a exposição das etapas do planejamento co-operativo. Ainda na fase de esboço, a sistematização incorpora leituras, reflexões, invenções e desenvolvimentos acumulados, inclusive com duas experiências no ensino superior, realizadas após a intervenção na turma de 5ª série.

1 CAMINHOS PARA REVIVER A PRÁXIS

Uma vez que *crise* pode significar, ao mesmo tempo, risco e oportunidade (KADOMOTO, 2004), encarei o problema da avaliação escolar no interior de um problema maior: as práticas pedagógicas fragmentadas como geradora de proto-soluções. Para alterar contextos em crise, é preciso promover mudanças de base. Mudar, nessa condição, é transgredir. Eis um trabalho de muitas desobediências – pequenas e grandes; filosóficas, políticas, epistêmicas, acadêmicas e, especialmente, pedagógicas. Aquelas relativas ao planejamento do ensino são alvo do que tratarei aqui. *Transformação* foi uma palavra-chave desde a proposição do projeto de tese. Portanto, a tese não poderia ter outra face senão a de transgressora. Mas teve uma que tentei fazer, sem lograr sucesso: a exposição dos processos alterados de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação de forma unitária, isto é, sem a desfragmentação que critiquei, combati, *transformei*.

1.1 Como fragmentei o que desfragmentei

Meses me debati em busca da solução para o problema. Em princípio, pensei apresentar cada processo em um capítulo. Desisti porque fragmentava o que desfragmentei. Mais tarde, idealizei um capítulo só para abarcar a intervenção inteira. Na tentativa de concretizar a idéia, executei recortes no diário de campo, a fim de obter um corpo de páginas somente com as partes referentes à intervenção pedagógica. Como relatei no Capítulo 2, nessa tarefa, utilizei um programa de computador, que me permitiu emitir um relatório de 330 páginas com os recortes sobre as *cenas* do planejamento do ensino, do ensino-aprendizagem e da avaliação (reflexiva), mais os significados que abstrai durante a intervenção. Um protocolo de... 330 páginas! Era demais, mas não suficiente aos resultados que pretendia expor. Faltava-me uma boa idéia para contar os *processos*. Não desejava desfazer o feito: fragmentar o que desfragmentei. Até então acreditava que não deveria diferenciar a cronologia da pesquisa da exposição dos seus “achados”, resultados e desenvolvimentos. Estava enganado. Aprendi com Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (2000) que o que eu queria não é possível:

O trabalho de campo apresenta restrições, limitações e dificuldades que determinam redirecionamentos dos planos previamente definidos. Por essa razão, (...) a construção cronológica do processo de investigação [se diferencia] do método de exposição, ou seja, da apresentação final do estudo em que transparece a concatenação lógica e claramente definida da trajetória

de construção teórico-metodológica dos referenciais de análise e das conclusões decorrentes (THERRIEN; DAMASCENO, 2000, p. 20).

Por conseguinte, a exposição fragmentada que faço do processo pedagógico alterado, ou melhor, dos processos envolvidos na ressignificação das práticas docentes e discentes, segue o caminho aberto das *trilhas analíticas* para dar visibilidade aos construtos da práxis, recortes dos protocolos redigidos e ou obtidos durante a pesquisa de campo, mormente do diário de campo e das entrevistas com o alunado. Assim, após um panorama introdutório sobre os meus encontros (e desencontros) com a Turma 507 ao longo do ano letivo de 2001, no qual insiro a preparação e os acontecimentos daquele que foi o primeiro encontro, além de elementos sobre os planos semanais de trabalho, percorro uma a uma as três trilhas. Elegi como primeira, a trilha do *planejamento como momento de poder compartilhado e, assim, atividade de aprendizagem*. Em seguida, nesta ordem, trato do *ensino-aprendizagem como encontro pedagógico para a construção da alegria cultural* e da *avaliação como ferramenta reflexiva para alteração da práxis e, também, atividade de aprendizagem*.

1.2 Caminhos para reflexão e desenvolvimentos

Refletir – e escrever uma reflexão sobre a reflexão sobre uma prática inovadora – é fazer-se historiador de um momento que somente é presente no futuro. Além de parecer contra-senso, sei o quanto isso é complicado. Caso consiga, provocarei em mim uma transformação tão definitiva quanto profunda. Afinal, como ensina Ivani Fazenda, a respeito de metodologias não-convencionais em teses acadêmicas: “Escrever sobre a própria prática é um ato de ousadia (...). É um momento em que você se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz” (SOARES; FAZENDA, 2001, p. 134).

Neste Capítulo, assim, faço o que disse que faria: conto histórias. Sem desprezar os elementos descritivos, a narração me ajuda a transgredir o estilo dominante ou o excesso de formalismo dos relatórios científicos. Até o momento em que produzi este relatório, percebera que as intervenções pedagógicas realizadas a título de mudanças das práticas avaliativas, que implicam outras mudanças, como registradas nas obras que analisei (VILLAS BOAS, 2003b; DEPRESBITERIS, 1989; BITTENCOURT, N., 2001a), carecem de um aspecto que julgo essencial em trabalhos que almejam a mudança (ou as mudanças, como é preferível). São, diria, pouco *pedagógicas*. No relato, em nome do estatuto científico, “enxuga-se” demais os

episódios da investigação, os formais e planejados, como também os informais e inesperados, e o produto, que transforma em trilhas metodológicas.

Os resultados, os produtos, são destacados e apresentam-se avolumados em relação à descrição do processo e narração dos acontecimentos. Esses costumam apenas merecer um tratamento técnico, quase banalizado. Mas, cientificamente, é claro, numa subseção qualquer do capítulo dedicado à metodologia da pesquisa. Junto com a “revisão da literatura”, aqueles são os capítulos de destaque das obras. Faço essa crítica que faço não apenas para as duas mencionadas no parágrafo anterior, mas para o quadro geral daquelas encontrei ao longo da jornada que ora chega ao fim. O mesmo raciocínio se aplica para a maioria das pesquisas ditas “qualitativas”. Ainda que preocupados com os significados, que segundo Robert Bodgan e Sari Biklen (1994) são a principal finalidade de investigações realizadas segundo essa abordagem, os relatórios científicos mais enfatizam “produtos” do que “processos”.

Evidência? A subjetividade disfarçada de objetivismo no capítulo metodológico, quando essa parte não se resume também à subseção no capítulo introdutório. É tudo tão “certinho”, tão “limpinho” que dá a (falsa) impressão de que pesquisar, no nível da interação humana, é tarefa fácil. Embora dê *algum trabalho*, que *não parece ser tanto assim*, diria-se. É uma “questão de método”, de “organização pessoal”, de “objetivação dos obstáculos”. Como se o caminho fosse reto e plano, e não acidentado e ainda a construir, onde seguir em frente é também retroceder, tomar atalhos, parar, duvidar, cair *para o alto, para frente...*

Também por tudo isso, adoto neste trabalho a narração-com-descrição como estilo, ou melhor, como supergênero para a elaboração do relatório da pesquisa. Meu intuito é elaborar uma obra que agregue às “orientações” para a elaboração do relatório da pesquisa o caráter pedagógico inerente a trabalhos científicos que propõem mudança(s) em algum aspecto da realidade contemporânea. O formalismo em excesso no relato de investigações como a que realizei serviria mais para encher as prateleiras de alguma biblioteca do que servir ao interlocutor principal desta obra, que são os professores da educação básica.

A narração-com-descrição ocupa o lugar da somatória de textos com análises pictografadas de partes da intervenção. Categorias teóricas *a priori* ou outra fórmula de sistematização e interpretação dos dados, no caso de práxis, especificamente, criaria um conflito metodológico. Como congelar um processo para que sua dinâmica possa ser percebida pela leitura de momentos estanques? Não vejo saída para esse impasse. Há de se pensar em ser didático. Afinal, antes de sermos pesquisadores, somos professores em nossas instituições e, como tal, educadores – e como tal (outra vez), formadores de gente mais do que informadores de conhecimentos.

Porque todo conhecimento pedagógico inovador não deve ser apenas objeto de registro como um conhecimento de técnicas que visou um ideal de ensino, há que se contar o processo de sua investigação por inteiro. Essa é a *filosofia* da pesquisa reflexiva de desenvolvimento. Há que se considerar também o contexto de sua ocorrência e produção. O conhecimento pedagógico não envolve somente uma apreciação da cultura ocupacional do ensino, mas sua *localização social*, alerta John Elliott, autor desta indagação: “Ambientes sociais distintos não produzem demandas radicalmente diferentes sobre os professores, em relação ao seu conhecimento, sua habilidade e seu julgamento?” (ELLIOTT, 1998, p. 140). Por conseguinte, à descrição, misturei a narração da ambiência vivida. Era preciso. Para humanizar o que não foi apenas estratégia racional. Também para consubstanciar a melodia da criação, sem esquecer dos ruídos próprios da construção, o registro da experiência. Em vez de linearizá-lo de forma técnica, objetiva, ao longo de três dezenas de encontros semanais com uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), escola de aplicação da Universidade Federal do Pará.

1.3 Súmula dos encontros pedagógicos com a Turma 507

Realizei 31 encontros pedagógicos com a Turma 507. No tempo regular, 27 foram os encontros semanais de 3 horas-aulas, sempre às terças-feiras; um superencontro, em sala de aula, de cinco horas-aulas; duas aulas-passeio ao Planetário do Pará e ao Bosque Rodrigues Alves, no intervalo de quatro horas-aulas; uma aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi, com duração de 8 horas-aulas. Houve ainda três encontros extras, de quatro horas-aulas, no total, mais cinco encontros de duas horas-aulas cada um, para os estudos de recuperação final. O que perfaz 116 horas-aulas de intervenção pedagógica, registradas em detalhes *antes*, *durante* e *depois* de cada um dos encontros. Na súmula deles, sistematizei os acontecimentos curriculares de cada um, planejados e desenvolvidos a contento. Em verdade, na quase totalidade das vezes, o “planejado” era maior do que o “acontecido”; algumas vezes, o “acontecido” sequer fora “planejado” e até mesmo o “planejado” não pode acontecer por falta minha, problemas burocráticos ou esquecimento discente, como mostrarei adiante, ao discorrer sobre como planejava os meus contatos com a Turma 507.

O ano letivo de 2001, no NPI, começou em 5 de março, com a apresentação de alunos e alunos, professores e professoras, da segunda metade do Ensino Fundamental. De acordo com uma programação dos Serviços Técnicos, a cada dia da semana uma série; todos no salão do Complexo de Educação Artística. Para a Turma 507 e eu tudo começou em 13 de março...

- 13 de março de 2001 – primeiro encontro pedagógico do ano letivo de 2001; reapresentação pessoal, apresentação dos grandes temas de estudo e início da atividade de planejamento da unidade “Universo”, pela classe dividida em quatro equipes;
- 20 de março de 2001 – segundo encontro; continuação e conclusão do plano e sondagem do conhecimento discente sobre a unidade “Universo”;
- 27 de março de 2001 – terceiro encontro; a primeira aula-passeio; atividade realizada em colaboração com a professora de Português, que consistiu de uma visita ao Planetário do Pará, que durou todo o turno da tarde;
- 03 de abril de 2001 – quarto encontro; o dia da superaula, com cinco tempos; a sessão de vídeo “Universo: o mistério infinito” foi a atividade de culminância; precedeu as primeiras atividades de avaliação reflexiva, auto-avaliação discente e avaliação discente sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará;
- 10 de abril de 2001 – quinto encontro; aplicação do Teste de Memória sobre a aula-passeio; atividade em dupla de consulta e manuseio de 5 a 18 livros disponibilizados, sobre Universo, de modo a responder as perguntas, em número de três, que os acompanhavam; avaliação da aula-passeio por meio de teste de opinião;
- 17 de abril de 2001 – sexto encontro; encontro sobre avaliação do ensino-aprendizagem da Coordenação Pedagógica com o alunado; continuidade da atividade de consulta e manuseio dos livros (a Turma tomou conhecimento que ela era a nossa primeira atividade somativa); conclusão da aplicação dos testes de opinião;
- 24 de abril de 2001 – sétimo encontro; auto-avaliação do trabalho docente; conclusão da atividade de consulta e manuseio; avaliação do desempenho discente, oral, formal, a pedido de cinco alunas e um aluno;
- 08 de maio de 2001 – oitavo encontro; dia da homenagem às mães; das três atividades planejadas, desenvolvemos uma: o planejamento da culminância da unidade Universo, com a inclusão do que o alunado sugerira como atividades (teatro, livro, música, mural, pesquisa bibliográfica, maquete e filme);
- 15 de maio de 2001 – nono encontro; o encontro mais improvisado da intervenção (havia combinado a participação dos estagiários da graduação em atividades de leitura oral e jogos, mas apenas um de três compareceu); a ação desenvolvida não foi nenhuma das ações planejadas, mas a antecipação do início da tarefa de culminância, prevista para três encontros;
- 22 de maio de 2001 – décimo encontro; avaliação sobre os aspectos positivos e negativos do encontro anterior; entrega das pastas discentes com as atividades de ensino-avaliação (para reflexão e auto-avaliação); continuidade da atividade de culminância da unidade;
- 24 de maio de 2001 – primeiro encontro extra (de duas horas-aulas e meia), no turno da manhã, com as equipes que se responsabilizaram pela história em quadrinhos e pelo livreto;
- 29 de maio de 2001 – décimo primeiro encontro; a primeira aula foi utilizada para completar as maquetes e para escrever o texto de sua apresentação (atividade de culminância); as outras aulas foram utilizadas para a reunião dos pais, acerca do projeto de intervenção;

- 05 de junho de 2001 – décimo segundo encontro; avaliação (escrita; em casa) da atividade de culminância; orientação para o planejamento da unidade “Ambiente”, individual e em casa; interpretação do poema “Fortaleza do sertão”; atividade de leitura e interpretação de textos sobre avanços da Astronomia, com a assistência do professor e de dois estagiários; avaliação da atividade de leitura;
- 12 de junho de 2001 – décimo terceiro encontro; conclusão das leituras orais dos textos e fixação dos aspectos julgados mais relevantes pela classe; realização de um jogo de perguntas sobre os temas estudados, de caráter cooperativo, entre meninos e meninas; cada metade contava com um grupo de apoio formado por três pessoas do sexo oposto;
- 26 de junho de 2001 – décimo quarto encontro; o último plano do bimestre foi elaborado por dois estagiários e consistiu de uma atividade de reconhecimento do ambiente escolar, ou melhor, com a turma dividida em quatro grupos, observação da sala de aula, do prédio onde fica a sala e do solo, da vida animal e vegetal em áreas designadas para cada equipe; discussão sobre a realidade observada e orientação para elaboração do relatório;
- 07 de agosto de 2001 – décimo quinto encontro; avaliação do semestre, avaliação do desempenho docente e da turma como um todo; refazimento das atividades de planejamento da unidade “Ambiente” e da última avaliação discente, ambas feitas em casa, em regime de colaboração com um adulto;
- 21 de agosto de 2001 – décimo sexto encontro e o primeiro do terceiro bimestre letivo; introdução ao estudo do ambiente; elaboração de texto sobre “Ambiente”; seleção de fotografias e reportagens de revista sobre os temas “Ambiente” e “Universo”; discussão sobre atividades possíveis para o período de greve;
- 11 de dezembro de 2001 – décimo sétimo encontro, reencontro, segundo encontro pedagógico do semestre e o mais burocrático de todos (para ajustar os rumos da intervenção); apreciação do que fizemos antes da greve, mormente das atividades: maquetes e livros; planejamento da unidade “Ambiente”; avaliação discente; composição do texto “Ambiente – o que é, o que tem”; excursão interna pelo NPI e o seu relatório; os recortes das revistas para montagem do mural; e do que faríamos no pós-greve: fechamento das notas da segunda avaliação e tomada de decisões; apresentação do plano da unidade “Ambiente”; pré-planejamento das próximas aulas-passeio; orientação para a leitura dos paradidáticos, a novidade do bimestre;
- 18 de dezembro de 2001 – décimo oitavo encontro; avaliação geral da classe no decorrer do segundo bimestre, nos aspectos: frequência, responsabilidade, desempenho discente; debate de duas questões de estilo aberto, em equipe, com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático, mais avaliação do grupo, pelo próprio grupo;
- 08 de janeiro de 2002 – décimo nono encontro; montagem do primeiro mural com imagens e reportagens sobre “Universo” e “Ambiente”, após organização daquelas selecionadas em agosto e recortes de outras; avaliação informal do encontro;
- 15 de janeiro de 2002 – vigésimo encontro; no primeiro momento, apresentação de questões para resposta e discussão posteriores; planejamento da aula-passeio ao Bosque Rodrigues

Alves; o primeiro teste de Ciências, com consulta a um livro paradidático; no segundo momento, sessão do filme “Tainá”;

- 22 de janeiro de 2002 – vigésimo primeiro encontro; debate sobre o filme “Tainá”, com a turma dividida em dois grupos; precedeu-o o das perguntas expostas no mural da sala; resolução de exercícios de identificação de animais amazônicos, com base no filme; opiniões discentes sobre as leituras e avaliação da atividade de leitura; encontro do professor com um grupo de oito alunos e alunas motivado pelo desempenho nos dois primeiros bimestres;
- 25 de janeiro de 2002 – segundo encontro extra; para tratar de pendências relativas ao círculo de empréstimo, que não puderam ser resolvidas no encontro passado ou que foram detectadas após a reorganização da ordem dos livros emprestados;
- 29 de janeiro de 2002 – vigésimo segundo encontro; elaboração de um teste com sete questões sobre um dos livros paradidáticos, pelo alunado, com quatro de múltipla escolha e três de composição, como também do gabarito do teste;
- 02 de fevereiro de 2002 – vigésimo terceiro encontro; a segunda aula-passeio, na manhã de sábado, ao Bosque Rodrigues Alves, para observação da flora amazônica;
- 05 de fevereiro de 2002 – vigésimo quarto encontro; avaliação e auto-avaliação oral, informal, da aula-passeio; elaboração orientada do relatório da aula-passeio; atividade de pesquisa com parte da turma (que não fora ao Bosque; preenchimento de questionário sobre o processo avaliativo na 5ª série); redistribuição dos livros paradidáticos para mais uma rodada de leitura;
- 19 de fevereiro de 2002 – vigésimo quinto encontro; diálogo sobre o conselho de classe; resolução de uma atividade de síntese sobre os paradidáticos; momento de avaliação reflexiva individual com alguns alunos e alunas, para tomada de decisão e afirmação de compromissos pessoais;
- 26 de fevereiro de 2002 – vigésimo sexto encontro; avaliação do círculo de leitura; conclusão da elaboração dos testes; aplicação do questionário de pesquisa sobre (o que é) avaliação; sondagem dos conceitos: Ecologia; Fatores bióticos e abióticos; Ecossistema; Indivíduo, população e comunidade; Relações entre os seres vivos;
- 05 de março de 2002 – vigésimo sétimo encontro; atividade em equipe de leitura circular de trechos pré-selecionados dos livros paradidáticos, de finalidade compreensiva, com seleção de dúvidas e debate pela turma dividida em dois grupos, um sob a orientação dos estagiários, outro sob a minha orientação;
- 12 de março de 2002 – vigésimo oitavo encontro; segunda atividade em equipe de leitura circular de trechos de dois livros paradidáticos, com seleção de dúvidas, debate e síntese compreensiva e a turma dividida em dois grupos, cada um sob a orientação dos estagiários, apenas; exposição dialogada sobre conceitos relativos ao meio ambiente; avaliação individual e escrita das atividades de leitura e debate;
- 13 de março de 2002 – terceiro encontro extra para detectar problemas de frequência na próxima aula-passeio e para planejar as atividades de recuperação por refazimento ou atividade complementar no turno da manhã;

- 19 de março de 2002 – vigésimo nono encontro; atividade de seleção de ilustrações, artigos e reportagens, completos, que dissesse respeito à relação entre meio ambiente e saúde humana para montagem do segundo mural (“Ambiente e Saúde”), pela turma dividida em cinco equipes; cada equipe deveria elaborar em folhas à parte duas frases inspiradas na obra que criaram;
- 26 de março de 2002 – trigésimo encontro; a terceira aula-passeio, na metade da manhã à metade da tarde, no Museu Paraense Emílio Goeldi, para observação de espécimes da fauna amazônica;
- 02 de abril de 2002 – trigésimo primeiro encontro e o último encontro regular; recebimento dos livros emprestados e dos relatórios da aula-passeio ao Museu, a aplicação dos testes elaborados pelos alunos e alunas e do teste elaborado pelo professor (sobre os paradidáticos), a avaliação oral do ano letivo de 2001 e a confraternização de encerramento.

Para encerrar o ano escolar, foram realizados ainda mais cinco encontros. Serviram para o desenvolvimento dos estudos de recuperação final, de duas horas-aulas cada, com quatro alunos e uma aluna, nos dias 10, 11, 12, 16 e 19 de abril de 2002. Sobre esses encontros, escreverei de forma sucinta nas cenas da avaliação. Abstenho-me de sumariá-los aqui, porque optei por não descrevê-los como as demais etapas do trabalho pedagógico na Turma 507, como professor de Ciências. Pelas circunstâncias concretas exigidas pela Escola, os estudos de recuperação final tiveram mais do que é o convencional, em vez do que fora feito durante a práxis recém-concluída. Os estudos estavam na parte daquele horizonte da pesquisa que apenas estreei, mas não desenvolvi como esperava. Para avançar às descrições, as interpretações e os significados das práticas de planejamento *co-operativo*, em nível macro e micro, do ensino-aprendizagem no tecido pedagógico unitário, responderei primeiro por que planejar com o alunado.

2. POR QUE PLANEJAR COM O ALUNADO?

Não acredito em deficiências culturais nem em desigualdades intrínsecas entre aprendentes, mas tão-somente em diferenças. Em situações concretas, como sublinhou Francis Imbert (2003), como as de competição, as diferenças se revelam fatores de produção de desigualdades. Por isso, *em classe*, todo investimento deve ser feito cooperativamente, como forma de minimizar os efeitos perversos da competição, tanto quanto de potencializar a positividade das diferenças. No caso do planejamento do ensino, vejo-o como uma situação geradora de desenvolvimento à medida que envolve o aprendente em graus maiores, que nunca experimentara, de consciência das regras de comportamento socialmente estabelecidas,

previsíveis ou verossímeis no cenário escolar. Ao planejar *com* os colegas, *com* a orientação do professor, ele ensaia atitudes e comportamentos para os quais talvez não esteja ainda maduro, mas que possuem certo caráter antecipatório e ao mesmo tempo, refinador de estruturas cognitivas pouco solicitadas na escola, pela escola. Como a relação instrução-desenvolvimento, de acordo com o sociointeracionismo, também acredito que o par planejamento-desenvolvimento propicie um campo amplo às mudanças quanto às necessidades e à consciência das próprias diferenças e potencialidades.

A ação na esfera do que é possível fazer junto, a criação de propósitos comuns e a elaboração de planos de ensino-aprendizagem concretos, fundados no real, e no real interesse dos aprendentes, segundo eles mesmos, ocorreram ao longo da intervenção que realizei na Turma 507 como um dos pontos mais elevados da formação tipicamente escolar e do reinvento dessa prática. Somente nesse sentido, o planejamento do ensino como atividade mediadora pode determinar a evolução do alunado (e quiçá do professorado) para além da passividade do planejamento de ensino burocrático, elaborado sem o envolvimento discente. Ainda que pensado “para” eles, acaba mais por ser “contra” eles, dado a virtualidade de seu lugar na composição do projeto pedagógico de ensino.

A força motriz dessa operação de vanguarda para os desenvolvimentos (cognição e reinvenção) pretendidos se deve ao duplo jogo: um que é o exercício, no plano escolar da sala de aula, da capacidade de imaginar situações, idealizar realizações, organizar eventos, representar papéis em situações antes restritas ao corpo docente, enfim, planejar, organizar, executar e avaliar coletivamente; o outro é o caráter social da atividade de planejamento que delega poder e voz ao aprendente, dando-lhe oportunidade de conhecer, selecionar os conteúdos, procedimentos, meios, que antecipam os acontecimentos do próprio ensino-aprendizagem, tratado, então, como ação inventante de uma realidade escolar outra, pois afeita como alternativa ao modelo escolar adjetivado de “tradicional”.

Antes de responder à questão-título da seção, traçarei um panorama das práticas escolares inerentes ao modelo “tradicional”. A ênfase, naturalmente, recai no planejamento do ensino. Assim, lanço mão de trabalhos acadêmicos para justificar – defender – a condição de sujeito do alunado na educação formal, em sala de aula, desde o seu processo de entrada. Como comprova o primeiro estudo, não basta que uma escola tenha uma bela filosofia educacional, objetivos curriculares bem definidos, para que ela ou eles se concretizem.

Começo com uma investigação que mostra o avesso da lógica pensada para promover o sucesso do educando. Mônica Castro (1990), com 7 professores e 69 alunos, de 12 a 18 anos, oriundos de classes socialmente desfavorecidas, verificou que o docente – e a escola – não

valoriza o conhecimento prévio do aluno nem sua forma particular de aprender. No ensino-aprendizagem, somente o professor planeja; ele é a única autoridade competente para delimitar conteúdos a estudar e atividades a desenvolver. Enfim, o que o aluno deve ou não aprender. Por isso, não havia interação entre professor e aluno que não vertical e descendente: o aluno está e é assujeitado à competência do professorado que, naquele contexto, carece de conhecimentos para trabalhar as especificidades do contexto em que atua.

Para que uma *bela filosofia* educacional e os objetivos curriculares que a materializam sejam traduzidos em sucesso escolar e conquista da autonomia cognitiva pelo alunado, é preciso algo mais, como esta orientação sobre o lugar dos educandos na escola:

Os educandos – devem ocupar a posição central do processo ensino-aprendizagem de maneira ativa; devem ser solicitados a contribuir com todas as suas potencialidades, numa interação de necessidades e capacidades proporcionada pelas atividades planejadas (MARTINS, 1990, p. 101).

2.1 A prática docente, do ensino básico à graduação

O planejamento do ensino tem sido praticado de forma insipiente desde que a escola surgiu. Para Celso Pompeu (1984), que investigou a teoria e a prática desse processo, a função real exercida pelo planejamento escolar é a camuflagem. Camuflagem das relações sociais mais amplas existentes na sociedade de classe e da destinação social da escola. Tudo sob a aparência de um sistema eficiente de organização das funções que o processo de ensino verdadeiramente exerce – eficiência interna do sistema escolar, da educação básica aos cursos superiores e pós-graduação. Não é privilégio da educação básica, por exemplo, práticas pedagógicas comandadas pelo professor sem o imprescindível envolvimento discente, como preconizo, exceto por certa “participação” da categoria, mas na perspectiva de platéia. Nunca como agente ou sujeito. Essa outra face da camuflagem, tenho denunciado, de forma até insistente, desde os primeiros parágrafos desta tese. E faço-o mais, aqui, com outros trabalhos acadêmicos. Hélio Conte (2001) é autor de um relato de experiência durante o Estágio de Docência. Como atividade curricular obrigatória para alunos de pós-graduação *stricto sensu*, bolsistas do programa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), o Estágio é desenvolvido com a participação dos pós-graduandos em atividades de ensino na graduação. A experiência aconteceu na Universidade Estadual de Maringá (PR), na disciplina de Biologia Celular. Contou com 48 acadêmicos do primeiro ano

de licenciatura em Ciências Biológicas, curso noturno, um mestrando e um doutorando, o professor-orientador, o professor da disciplina. Foram os professores e os pós-graduandos que elaboraram o plano de trabalho, com prioridade para as aulas teórico-práticas. Indicaram e selecionaram os programas de computação; decidiram a forma de atendimento dos graduandos; previram e organizaram discussões em grupos e seminários; aplicaram provas sobre o conteúdo, antes e após ser ministrado, além de dirigirem a avaliação da atividade. Embora bem sucedida a experiência, tanto da parte dos graduandos como dos pós-graduandos, ela se desenvolveu do mesmo modo como em qualquer escola básica: não considerou os estudantes como sujeitos da aprendizagem, mas como assujeitados ao processo que se estendeu do planejamento à avaliação, com ênfase no ensino que deveria “resultar” na aprendizagem discente, e que foi objeto da avaliação por parte dos professores, ao final.

A mesma condição discente foi um dos achados da investigação empreendida por Ilda Duarte (2001) que tratou de identificar os conceitos de competência, de ser competente e de avaliar que permeiam o ideário dos professores, para confrontá-los com as práticas. O campo empírico foi uma Escola Normal no município de Nova Iguaçu (RJ). Professores e alunos foram os sujeitos da pesquisa. Constatou que a relação pedagógica entre professores e alunos tem a marca do ensino convencional, bem como a incoerência entre a teoria e a prática, o dizer e o fazer. O espaço de diálogo e de participação não se efetiva com regularidade. Os alunos não possuem, de fato, vez e voz em sala de aula. Embora os professores tenham dito que havia um diálogo amplo na sala, os alunos afirmaram que ele se restringe ao momento da explicação da matéria. Deram depoimentos como: “O professor só nos ouve quando interessa a ele”. Os alunos anseiam por uma relação mais participativa e questionam o tratamento dado a eles por alguns professores. É outro estudo que sugere o redimensionamento das práticas e da postura do professor, de modo a atender às necessidades do alunado, bem como para propiciar um convívio democrático na tentativa de construir, no futuro, um professor democrático e reflexivo e, por conseguinte, promover os ideais de transformação da sociedade pela educação.

Caso restem dúvidas de que o alunado, de qualquer grau, possa ter gerência sobre os rumos dos acontecimentos em sala de aula, encerro a subseção com um estudo situado no encontro da família e da escola com a Psicanálise. Wilson Sampaio (1999) abordou as vicissitudes do ensino-aprendizagem ao rastrear a produção de sentido, a respeito do não-aprender, de duas crianças com histórico de fracasso escolar. Não apenas verificou as estigmatizações enfrentadas pelos escolares, mas trabalhou nas entrelinhas da trama discursiva que identificam o “aluno problema”. Ao concluir que é possível transformar a

situação da multirrepetência, por meio de caminhos apontados pelas próprias crianças, não posso deixar de pensar nisso como um argumento a favor do envolvimento discente nos destinos da classe. Se o pequeno alunado tem competência para identificar soluções para qualquer tipo de situação, não teria para o planejamento do ensino, convertido em problema de aprendizagem, para si e para o professor?

2.2 Rebeldia e ruptura: o aluno como sujeito do planejamento

A concepção da relação sujeito e objeto na produção do conhecimento pela escola, em maior, e pelo professor, em menor escala, é determinante das formas de planejar, ensinar e avaliar, o que acaba por produzir no educando uma concepção em tudo similar, portanto, reprodutivista. Por exemplo, se a aprendizagem é concebida como algo externo ao sujeito, ação que o meio (objeto do conhecimento) exerce sobre o sujeito, independente de sua atividade, cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. Concepção behaviorista de aprendizagem: alguém que ensina, alguém que aprende. Se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno terá as condições consideradas ideais para aprender. Observa-se nessa visão um compromisso do educador, ainda que alienado de uma relação de aproximação com o pensar do aluno. O professor “dá” sua aula, o aluno “pega” as explicações, cumpre as tarefas, completa Jussara Hoffmann (1995a). É assim que o estudante “aprende” o seu papel na educação.

Como forma de trilhar caminhos diferentes ou o caminho oposto, foi que idealizei o planejamento do ensino com o alunado de uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental. Como atividade assim partilhada, acima de tudo, pretendi transgredir – porque para mudar é preciso desobedecer ao instituído – a definição de currículo em voga. Lady Lina Traldi (1984), por exemplo, compreende-o como todas as experiências organizadas e supervisionadas *pela* escola. Portanto, *a instituição* assume a responsabilidade de *determinar*, na seleção das experiências, aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando.

Navegando em mares críticos ou criticizados da ação educativa, no sentido de conferir vez e voz ao educando e, assim, possibilitar-lhe o exercício do poder do qual tem sido alienado, caso se queira imprimir o caráter emancipatório no fazer pedagógico, a lógica há de ser a de resistência ou negação ao saber escolarizado. A lógica do novo fazer deve ser compartilhada. Colocada nas suas mãos. Não de forma *dada* pela escola, *generosamente*, ou

pelo professor, didaticamente, mas tomada por ambos, do sistema que acolhe e orienta os passos de ambos. Ainda que não digam, real e exatamente, onde devam ou não devam pôr os pés, dirigir suas ações, concentrar seus pensamentos. Embora apontem caminhos que significam quase a mesma coisa.

O planejamento escolar como rebeldia e ruptura, penso eu, precisa ser uma das práticas da escola de qualidade, que queremos para todos, em confronto direto com as diferenças que afastam e segregam. Uma escola que, considerando outras diferenças, aproxime e humanize o fazer crítico em relações afetivas que, professores e alunos, constroem solidariamente em um “processo de apreciar e amar a si mesmo” (ARONOWITZ *apud* MCLAREN, 1997, p. 219), ao mesmo tempo em que aprecia e ama o outro. Que são tanto as pessoas próximas, como as que estão distante, no mundo lá fora, objeto e foco desse planejamento. E, por extensão, do ensino, que situa o próprio mundo vivido no presente da dinâmica curricular.

Apoio para elaborar o plano de ensino assim, em regime de colaboração com os aprendentes, encontrei na obra “Princípios básicos de Prática de Ensino”, de Harold P. Adams e Frank G. Dickey, originalmente publicada nos Estados Unidos da América (EUA), no ano de 1956. Nela, identifiquei uma inusitada sintonia fina entre o pensamento dos autores e o que eu imaginei fazer *na* e *com* alunos e alunas da Turma 507 (como também na experiência micro que tive com uma turma de Pedagogia, que relatarei adiante).

Livros de textos e lições decoradas, geralmente, não comportam as experiências mais eficazes de ensino e de aprendizagem conducentes à realização dos objetivos da escola. Se os alunos devem tornar-se cidadãos competentes, precisam praticar, desde já, tal cidadania. Oportunidades para isso, não as oferecem o tradicional esquema de experiências escolares “tarefa-estudo-recitação”. Nele, o professor tudo planeja, cabendo apenas ao aluno estudar e repetir. É de muito maior proveito, do ponto de vista educacional, incluir o aluno nas atividades de aprendizagem, desde o começo até o fim. Torna-se possível ao aluno participar, desse modo, do planejamento e da realização dessas atividades, bem como avaliar os resultados obtidos (ADAMS; DICKEY, 1965, p. 122-3).

Até ler o livro, em julho de 2002, numa biblioteca de Salinópolis, cidade paraoara banhada pelo Atlântico, a 200 km de Belém, onde passava parte das férias escolares em família, imaginava que a idéia de envolver o aluno no planejamento e na avaliação, como forma de resgatar o seu papel de sujeito histórico na construção da própria aprendizagem, bem como na concretização do ensino em base solidária, compartilhada com os seus iguais e com a

assistência do professor, era original e inédita. Não era. Com base em pesquisas realizadas na Europa e nos EUA, desde a década de 1940, Adams e Dickey afirmam que essa a tendência que se anunciava para renovar o ensino. Mas não aconteceu assim! O fato me fez indagar onde nascem as idéias. Parecem que nascem da gente. No entanto, isso não é de toda verdade. “Nenhum autor é sozinho, todo autor é *parceiro*, nem que seja apenas de seus teóricos”, afirma Ivani Fazenda, na Parte II do texto *Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas* (SOARES e FAZENDA, 2001, p. 131. Grifo da autora). Por essa via de raciocínio, então, apenas aglutinei o que lia há algum tempo.

No Brasil, o mesmo modo de operar o planejamento é matéria da obra “Por que planejar? Como planejar”, de Maximiliano Menegolla e Ilza Sant’Anna (2002), cuja primeira edição é de 1991. Ao planejamento *individualista, fechado*, contrapõem o planejamento *participativo, comunitário*. Aos autores, o planejar individualista é um ato que condiciona o pensar, o prever, o decidir e o fazer. Reduz o campo de idéias, diminuindo a possibilidade de evolução e transformação da realidade. Isso faz dele um instrumento de coação e imposição, uma vez que toma decisões para um universo de pessoas, sem que estejam envolvidas na tomada de decisões. Porque o aluno é um ser fundamental da ação, *necessariamente*, deve participar da preparação da ação, em vez de ser excluído do ato de planejar.

Os que vão ser os sujeitos para os quais se dirige a ação do plano devem participar do planejamento, expressando as suas idéias, os seus problemas, os seus interesses, as suas necessidades, os seus objetivos e as suas possibilidades, para agilizarem, com maior eficiência, a ação transformadora (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2002, p. 62).

Assim, planejar e executar precisam ser vistos como processos privilegiados de interação entre docentes e discentes; devem ser ações conjugadas e não separadas e exclusivas.

O planejamento, num primeiro momento, deveria ser pensado pelo professor com seus alunos e, num segundo momento, deveria ser discutido e analisado por todos os professores e setores pedagógicos da escola. E por fim replanejado pelo professor com seus alunos que são os que vão tomar as decisões sobre o plano (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2002, p. 63).

O primeiro momento, com um pouco do terceiro, foi tudo o que fiz com o alunado da Turma 507, em duas ocasiões durante a intervenção. E já foi uma “revolução” na sala de aula, como veremos. Por isso, penso que o primeiro mais o segundo significariam uma reviravolta

das práticas docentes convencionais, enquanto o exercício dos três momentos implicaria uma revisão das práticas da escola, como um todo. *Mas*, retornando a Adams e Dickey, indaguei-me, como você, leitor(a), deve ter feito há pouco, antes de ser apresentado(a) ao pensamento de Menegolla e Sant’Anna: – Por que o envolvimento do alunado no planejamento e na avaliação do ensino não foi posto em prática, em particular nas escolas brasileiras, se a edição nacional de “Princípios básicos de Prática de Ensino” data de 1965?

Uma resposta plausível, possível, está no desenvolvimento de uma tese que defendi no artigo “A pedagogia esquecida”, apresentada no XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, em 17 de junho de 1999, na cidade de Salvador. Lembre-se que naquela década vivíamos os primeiros anos da ditadura militar. Ter alunos e alunas, que para os autores seriam do Jardim de Infância ao 12º ano, ou seja, dos 5 aos 17 anos de idade, em média, planejando as ações do ensino, isto é, pensando com autonomia, com liberdade para questionar as estruturas escolares, científicas e sociais, era tudo o que não queriam os “donos” do poder, no País. Por outro lado, o que floresceu por aqui, importada pelos militares brasileiros dos EUA, foi a tendência pedagógica conhecida como *tecnicismo*. Importava fazer, e fazer com eficácia; pensar era tarefa para as *autoridades*!

Se pensar já não “cabia” bem ao professorado, menos ainda, muito menos mesmo, o que dizer do alunado?...

3 PLANEJAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO NPI

Nesta seção, apresento as práticas de planejamento do professorado da 4ª e da 5ª série, do Núcleo Pedagógico Integrado. Minha amostra, se não é representativa do corpo docente da Escola, também não é meramente figurativa. É intencional. Da 4ª série, analisei os planos de curso das três disciplinas em que consumi maior número de horas de observação durante a fase de pré-intervenção. Da 5ª série, analisei as práticas das seis professoras e do professor que trabalharam com a Turma 507, com base nas entrevistas que realizei após a intervenção.

3.1 Caracterização de planos de aula, de unidade e de curso

Afro Amaral Fontoura (1971) ensina que a arte de ensinar abrange as fases de planejamento do ensino, direção da aprendizagem e controle da aprendizagem. Por sua vez, como primeira fase do ciclo docente, o planejamento do ensino tem graus: o plano de curso; o plano de unidade e o plano de aula. De forma similar, Délcia Enricone, Flávia Sant’Anna,

Lenir André e Clódia Turra (1986) definem que, no ano ou semestre, o professor pode ou deve organizar três tipos de planos de ensino: o plano de curso, que delinea globalmente toda ação a ser empreendida; o plano de unidade, que disciplina partes da ação pretendida no plano global, e o plano de aula, que especifica as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores. Do mesmo modo, José do Prado Martins (1990) prevê essas formas de plano para o planejamento do ensino ao situá-lo como emanção do planejamento – curricular – que fixa as linhas gerais da escola.

As orientações para elaboração dos planos de curso, unidade e aula, não diferem na forma nem no conteúdo nas três obras. Por isso, interpreto sem sentido a afirmação de Enricone *et al.* (1986) de que, para elaborar um plano de curso, por exemplo, não existe uma forma rígida a ser seguida, já que não existe um modelo único. As sugestões das autoras seguem o modelo que se tornou hegemônico, se não único, em nossas escolas. Em nome da seqüência coerente das situações de ensino-aprendizagem que todo plano de curso deve ter, a “sugestão” para a sua estruturação é a seguinte: *dados de identificação* (escola, localidade, curso, série, turma, disciplina ou área de estudo, professor, ano, semestre); *dados sobre a população-alvo* (indicadores das características do grupo: número de alunos; total de meninos e meninas; procedência; nível socioeconômico; outras informações como, por exemplo, médias da turma); *distribuição do tempo* (determinar o número de aulas, semana a semana, mês a mês, descartando as aulas destinadas às verificações da aprendizagem); *objetivos* (formulados em termos gerais, comportamentais, nos termos do que se espera no final do curso); *conteúdos*; *procedimentos*; *recursos*; *avaliação*.

O que isso difere em relação ao que escreveram Fontoura (1971) e Martins (1990) sobre elaboração de planos de curso? Nada é a resposta. Para o primeiro, o professor deve fazer a previsão cuidadosa e bem calculada dos resultados a atingir, da matéria a ministrar, dos meios que pode e deve empregar, dos métodos que irá utilizar e das etapas que, com os alunos, percorrerá para chegar aos seus resultados. Para o segundo, os elementos do plano são a fixação dos objetivos gerais e específicos, a seleção dos conteúdos e o estabelecimento de estratégias e procedimentos de avaliação.

Apesar da insistência dos enquadramentos que determinam os elementos organizadores dos planos didáticos, os planos funcionam como roteiros ou instrumentos de referência e de controle, apenas. E, como tal, necessariamente abreviados, esquemáticos. Não foi assim que os planos de curso, unidade e aula se consagraram no metiê pedagógico! Faço essa indagação com base na experiência de duas décadas como professor da Educação Básica. E corroboro-a com análises que procedi dos planos das disciplinas Matemática, Estudos Históricos e Estudos

Geográficos, de professoras da 4ª série do NPI com quem trabalhei na fase de pré-intervenção. Refiro-me aos planos de curso, uma vez que, na Escola, não sobreviveram os planos de unidade; já os planos de aula sobrevivem nas agendas e cadernos docentes.

3.2 Os planos de curso das professoras da Turma 407

Observei que o plano de Estudos Geográficos segue o padrão difundido pela literatura. É o mesmo modelo adotado pelas escolas onde trabalhei: na capa, “Identificação” (da disciplina e da professora) e “Objetivo geral”; nas páginas seguintes, “Objetivos” (*específicos* – o que não é mencionado), “Conteúdo”, “Metodologia”, “Recursos” e “Avaliação”. Com leves mudanças de nomenclatura, os mesmos elementos estão presentes no mais longo dos planos que analisei – o de Matemática. E é longo porque combina “plano de curso” com “plano de unidade”. O modelo também é o usual. No entanto, não adota o formato clássico, horizontal, de quadros sucessivos. É seqüencial. Para cada unidade, apresenta os itens “Conteúdos”, “Objetivos” e “Metodologia”. O objetivo geral da disciplina é apresentando na folha de rosto e somente na oitava e última folha é que se encontra o item “Avaliação”. Aliás, na avaliação de quem tem formação na área das ciências exatas, o programa da disciplina é extenso para a 4ª série do Ensino Fundamental. E tem jeito de planos transcritos de livro-texto. É o que se pode inferir ao analisar o padrão de linguagem impressa. Pareceu-me ser apresentado apenas para cumprir a função burocrática com que os planos se revestem, que assim atestou José Fusari:

Na pratica docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega a secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação” (FUSARI, 1990, p. 45).

Já o plano de Estudos Históricos é um falso híbrido. É composto, em grande parte, pelos itens sublinhados. Parece reproduzir o modelo dos planos encontrados nos livros didáticos, exceto no último dos aspectos mencionado a seguir. São partes dele: “Capítulo”; “Objetivos específicos de cada capítulo” e “Conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais”. Mas, na listagem desses conteúdos, não faz qualquer discriminação ou alguma distinção indicativa entre um e outro tipo de conteúdo. Os tais conteúdos “procedimentais”, “conceituais” e “atitudinais” atendiam uma orientação dos Serviços Técnicos que, desde 1999, vinha tentando incorporar no fazer pedagógico do NPI as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No mesmo plano, também se avistam os itens “Metodologia”, “Avaliação” e “Bibliografia”, com os primeiros apresentados de forma extremamente sintética. Dizem do geral e não do particular de cada capítulo. A avaliação, segundo o plano de ensino, seria realizada de acordo com as normas do NPI em vigor. Nada mais burocrático que reescrever estritamente a norma!

Nada tinham os planos da 4ª série de transgressor, exceto pelo que foi *apenas* anunciado no plano de Estudos Históricos. Algo que poderia representar o papel de inovação pedagógica no planejamento do ensino, não passou de um sopro fugaz de boa promessa. Do modo como foram redigidos, os planos parecem cumprir mais a função burocrática do que se insinuam ao processo avaliativo como possibilidade de conhecimento a ser apreciado. Considerando tão somente a forma como foram formulados, não encontrei nenhum vestígio de novidade ou avanço, por pequeno que fosse. A análise de planos de aula permite uma reflexão antecipada da ação, ou seja, da relação entre o planejamento e a prática, o pensado e o a fazer ou feito. E os planos de aula elaborados pelas professoras da 4ª série do NPI, Turma 407, são como roteiros normativos, em vez de prospectivos. Isso foi constatado por Tânia Mendes (2000), ao investigar, também, a ausência de intervenções que impliquem a construção de ambientes pedagógicos significativos em sala de aula, propiciadores de relações de *co-operação* entre docentes e discentes, essenciais ao desenvolvimento cognitivo desses.

Entretanto, nem tudo é burocrático ou reacionário nos planos que analisei. Nem tudo é reprodução ou conservação. Há contribuições das professoras da 4ª série, sobretudo na parte da metodologia do ensino. É ali que elas exercitam a criatividade. Ali, percebe-se que o plano de curso tem algo de prospectivo, senão projetivo. Porém, como esses aspectos fogem ao escopo das reflexões aqui empreendidas, firmo esse registro antes de prosseguir com minhas reflexões sobre “achados” e desenvolvimentos da pesquisa.

Se professores e professoras da Educação Básica já não dedicam aos planos de unidade e aula o mesmo tempo em sua agenda como nas décadas de 1970 e 1980, a programação do plano de curso acabou por se tornar um verdadeiro *programa de ensino*. Caso se entenda que aprender é mudar comportamento e que ensinar é transmitir os conhecimentos que gerariam as mudanças, faz-se imperioso cumprir o que fora planejado. Por décadas, isso valeu como princípio para avaliar a qualidade do trabalho docente. Professor bom era aquele que “vencia o programa”. A despeito dos avanços teóricos sobre o que é aprendizagem e o que é ensino num tempo em que o conhecimento humano dobra a cada quatro anos, não deixa de ser curioso que isso ainda valha para uma parcela significativa do professorado em atuação.

No NPI, dentre as professoras que, em 2001, atuaram na Turma 507, encontrei diferentes “estágios” desse princípio. Vejamos, primeiro, quem já achou que o plano deveria

ser cumprido à risca. Quando indagada sobre quando fora elaborado o plano de ensino para o ano letivo, Maria Helena, professora de Estudos Regionais, quando começou a lecionar, no início dos anos 90, era inflexível no cumprimento do plano de forma integral. Hoje, tem-no como um orientador de condutas. No decorrer do tempo, disse, o plano pode ou vai sofrer alterações e que a sala de aula é o “termômetro” das mudanças. Noutro extremo, ao responder sobre as expectativas que tem ao planejar, Idilene, professora de História, disse que era “colocar todo o conteúdo da série, cumprir o programa e que o aluno consiga entender”. Num meio termo, à mesma questão, Maria do Carmo fez a suposição de que “70% do que o professor planeja, mais ou menos, o aluno consegue assimilar 30%”. Acha que se deveria compreender por quê. O que não acontece, pois é preciso *correr* com o plano. Mesmo sem querer, é o que acaba acontecendo. É o que ela mesma acaba fazendo. *Grosso modo*, como o professorado que segue o plano, Maria do Carmo espera “dar grande parte do conteúdo” da disciplina que ministra – Geografia.

Contra a hegemonia dos modelos para os planos de curso, ensino e aula, foi que me insurgi. Municiado pela idéia de escrever mais um capítulo da história do planejamento didático, foi que investi na superação do plano de curso como programa a cumprir. A reinvenção do processo, como espero, deve resultar em um modelo alternativo à prática usual. Para tanto, não esqueci das lições da História até aqui escritas. Antes de relembra-las, o que faço em consórcio com o que revi e rompi, em parte, das concepções e modelos, vejamos uma caracterização do planejamento do ensino das disciplinas Português, Francês, Matemática, História, Geografia, Estudos Regionais e Artes, para as turmas de 5ª série do Ensino Fundamental.

3.2 O planejamento do professorado da Turma 507

Esta subseção conta como docentes de 5ª a 8ª série que, em 2001, atuavam no NPI, planejaram o ensino de suas disciplinas. Meus sujeitos foram as seis professoras e o professor que trabalharam com a Turma 507. Ao apresentar os dados e respectivas interpretações, intento estabelecer um contraponto entre a experiência cotidiana usual de planejar o ensino-aprendizagem com aquela que desenvolvi, em regime de co-operação com o alunado. Sobre o *modus operandi* da preparação para o ensino, inclui as respostas às questões: sobre o período da (re)elaboração do plano de ensino para o ano letivo de 2001; como foi elaborado o plano de ensino; qual o papel do plano na organização dos seus encontros pedagógicos; como foi feita a seleção dos conteúdos; qual o lugar do alunado à composição do plano de ensino; por

fim, se, no curso do ensino, ele chegou a sugerir, interferir e, assim, provocar mudança no plano original.

A respeito do período da (re)elaboração do plano de ensino para o ano letivo de 2001, seis das oito respostas apontam para um planejamento que antecede o novo ano letivo; oito, em vez de sete, porque uma professora assinalou indicou duas respostas, como explicarei adiante. Segue aquele professorado que consultei, a tendência descrita por José Martins (1990) que, geralmente, antes do início do ano letivo, o corpo docente, a direção e os demais especialistas da educação, reúnem-se para o planejamento das atividades escolares do ano. A elaboração do antes “antes do encerramento do ano letivo” teve uma indicação; “logo após o encerramento do ano letivo”, três indicações; “nas primeiras semanas do novo ano letivo”, duas indicações. Esses números mostram o quanto essa é uma tarefa docente, da qual o alunado não participa. Mesmo quando “o plano é elaborado por partes, antes de cada bimestre”, com duas indicações, o trabalho cabe exclusivamente ao professorado. A esse respeito, vejamos o que disseram as professoras e o professor que, em 2001, atuaram na Turma 507.

- Segundo Paulo, professor de Matemática, primeiro, aconteceram as reuniões de equipe. O primeiro plano fora enviado ao Serviço Técnico. A Equipe havia decidido que fosse o mesmo do ano anterior. No entanto, ele voltou à reelaboração no começo do novo ano letivo para atender às orientações dos PCN, de reunir o conhecimento nos níveis procedimentais, conceituais e atitudinais, por unidade de ensino;
- Emília, professora de Francês por formação, também foi a professora de Português. Supriu uma lacuna da Equipe. Assumiu a turma com um esboço de plano, deixado pela professora que saíra para o mestrado. Por isso, no caso de Português, foi montado um plano para o primeiro bimestre, depois outro para o segundo e assim por diante. E funcionou, disse-me;
- Gerhardt, professora de Artes, foi a única que assinalou duas opções: “logo após” e “por partes”. O plano de 2001, reelaborou porque a linha teórica com que trabalha é distinta da linha do plano anterior. O “logo após” foi o plano da Equipe de Educação Artística; o “por partes” foi a sua contribuição ao plano original;
- de acordo com Maria do Carmo, professora de Geografia, a reelaboração aconteceu imediatamente após os estudos de recuperação final.

Sobre como fora elaborado o plano de ensino para o ano letivo, os números indicam a realidade do planejamento do ensino no NPI: não é uma atividade do coletivo professoral, mas desempenhada de acordo com as conveniências e disponibilidades docentes. Dois deles foram (re)elaborados individualmente; dois, pela equipe da disciplina; três, por uma parte da equipe, no caso, por série. O espírito de equipe não é o que prevalece. Esse “achado” é similar

ao de Isabel Farias (2002), que investigou a cultura docente no contexto da substituição da seriação pelos ciclos de formação, promovida pelo Estado do Ceará no Ensino Fundamental, no final da década de 1990. Entre outros aspectos, detectou que é muito forte a cultura do individualismo na prática dos professores que colaboraram com a pesquisa. Mas não são individualistas porque querem. Isso, afirma a pesquisadora, é incentivado pelas condições concretas de trabalho.

No NPI, no planejamento do ensino, o individualismo não ultrapassa o limite das disciplinas, numa espécie de “individualismo em equipe”. Estamos longe de um diálogo que inaugure a interdisciplinaridade – do conhecimento docente. Acerca da (re)elaboração do plano, veja o que disseram as professoras e o professor: 507.

- para Maria Helena, o plano era novo. Como única professora de Estudos Regionais, deu a sua feição ao plano existente, que foi a base para a organização dos conteúdos. Porém, estruturou-o de forma diferente, uma vez que a sua “filosofia de trabalho” não é o conteúdo, mas a leitura e a compreensão da realidade;
- o plano de Matemática, segundo Paulo, foi (re)elaborado individualmente em função de acertos na equipe. Ele ficou com o plano de 5ª série para refazer; outro professor da 5ª ficou com o plano da 6ª, por exemplo. Houve uma racionalização dos esforços;
- em Geografia, a prática é o coordenador reunir a Equipe, contou Maria do Carmo. Reelabora-se o plano em função do anterior. O trabalho é feito por série, em dupla, mas todos preparando juntos, ao mesmo tempo. *Isso quem vem, é claro!* – frisou. Não necessariamente quem faz o plano de uma série é que vai trabalhar nela...

Interessava-me saber até que ponto o planejamento do ensino era uma atividade burocrática, cumprida para atender exigências administrativas, e o plano de curso, a sua expressão protocolar. Por isso, no instrumento de consulta ao professorado, inclui a questão sobre o papel do plano na organização de suas aulas. Essa era uma questão que admitia mais de uma opção entre dez indicadas, que abarcavam as ações docentes possíveis. Dentre as cinco que foram assinaladas, a mais citada, com quatro indicações, foi que “o plano de ensino estava sempre à mão, uma vez que é usado o ano todo”. A segunda mais votada foi que “o plano é consultado a cada nova unidade ou tema de estudo”, que recebeu três indicações. Com apenas uma indicação, as opções “consulto-o algumas vezes durante o bimestre”, “o plano é objeto de consulta pelo menos uma vez por semana” e “o plano é consultado somente no início dos bimestres”. No global, essas respostas contrariam a minha previsão – e um pré-conceito – de que o planejamento é uma atividade burocrática. O plano de ensino, bem mais do que esperava, é um instrumento que dirige o trabalho docente. O seu uso mais ou menos

freqüente depende tanto do estilo, quanto do tamanho do plano e da experiência do professor ou professora. Eis algumas razões e formas do proceder docente:

- Osmarina, professora de Artes, não diz nem “consultado”. Para ela, o plano pode mesmo ser alterado ainda no início das unidades;
- Paulo, professor de Matemática, consulta o plano a cada nova unidade ou tema. Para ver o que fora previsto. Pautar a sua ação no próprio plano, até porque o reelaborara;
- Maria Helena, professora de Estudos Regionais, sabe todo o plano “de cabeça”. Afinal, ele é curto. Consulta-o por causa da metodologia, por exemplo. Mas podem surgir outras idéias, em função dos acontecimentos da realidade imediata;
- Maria do Carmo não apenas gosta, mas interessa-se em sempre olhar o plano. Para não fugir do que foi escrito. O plano é um rumo, o rumo do professor. É meio uma atividade burocrática, mas acha-o necessário. No entanto, segue-o como parte do princípio de flexibilização. Gostaria de não segui-lo. Segue-o, porque fruto de um trabalho da equipe. Por obediência, por hierarquia, mas, muito contrariada às vezes. Assim, procura fazer o meio termo entre o autoritarismo e a liberdade.

Não esperava que os sujeitos (ou a maioria deles) assinalassem as opções “guardo-o e até chego mesmo a esquecer que ele existe”; “pouco o consulto, pois costumo *ouvir* a voz da minha experiência”; “o plano é consultado somente ao final dos bimestres”; “faço-o porque sou obrigado, mas muito pouco o utilizo”, ou mesmo “não o utilizo mesmo”. Entretanto, o fato de nenhuma dessas opções merecerem sequer uma menção me causou estranheza, uma vez que contraria os resultados de outras pesquisas, como as de Elisabeth Stampar (1988), Lerson Maia (1998) e Luís Pedrosa (2001).

Elisabeth Stampar, em pesquisa sobre o planejamento com 100 professores e professoras do 1º Grau da rede municipal de ensino de São Paulo, investigou como é desenvolvida essa atividade pedagógica. Embora os professores tenham declarado a importância de planejar o ensino para uma ação didática mais coerente, constatou que os planos não conservam mais os elementos que os definem, nem ao menos, o papel a eles atribuído – de instrumento de trabalho docente. Com o decorrer dos anos, os planos passaram por simplificações que terminaram por descaracterizá-los, transformando-os em mera obrigação burocrática. Já Lerson Maia investigou os planos de ensino e a prática desses planos na Educação Física nas escolas técnicas federais das capitais nordestinas. Seu estudo corrobora os achados de Stampar. Corrobora também com o que penso – e o que sei, por empiria – sobre elaboração e uso dos planos de ensino. No NPI, nas escolas de educação básica, em geral, os planos ignoram grande parte da produção acadêmica sobre educação, produzida no País nas últimas décadas; dela fica o discurso, não a prática correspondente. Os planos de ensino são elaborados como meio puramente burocrático e descontextualizado dos

encaminhamentos propostos pela Didática – a geral e a das disciplinas específicas.; o modelo dos planos de ensino, com ênfase na racionalidade técnica, alinha-se perfeitamente ao modelo de ensino vigente, centrado na transmissão do conhecimento e no controle do corpo, da emoção e do intelecto do alunado pelo professor como forma de melhor educação. Por sua vez, Luís Pedrosa constatou que, na atividade de planejamento, professores do Ensino Médio de uma escola pública de São Luís (MA), apenas repetiam os conteúdos programáticos dos livros-textos no registro de atividades da escola. Desse procedimento, resultava a organização burocrática do conhecimento, um tipo de lógica da cultura escolar que nega a existência de outras lógicas na constituição do currículo.

Além dessas pesquisas, as respostas dos meus sujeitos contrariam ainda as observações e depoimentos informais que circulam pela sala dos professores do NPI. Há algo que não foi contado. Baseio minha suposição na declaração de Idilene, professora que substituiu Rosana, em História, após a greve. Ao justificar que consulta o plano somente no início dos bimestres, disse-me que “o professor não vive sempre com os planos na mão”. Noutro trabalho, em que a preocupação com a organização dos planos de ensino seja maior do que neste estudo, espero rever o meu conceito de plano de ensino como instrumento burocrático. Devo ir a fundo no equacionamento da realidade para melhor dimensionar o papel dos planos na organização das aulas. A observação e a entrevista, sem dúvida, seriam as técnicas-chave para esses fins.

Quanto à seleção dos conteúdos, o professorado tem mais autonomia do que nas duas primeiras décadas de existência do NPI, que, aliás, seguia as políticas educacionais da época. Segundo José Martins (1990), na maioria dos casos, o corpo docente brasileiro recebia as diretrizes de “cima para baixo”, elaboradas em gabinetes por pessoas que desconheciam as realidades específicas de cada escola. Um documento era fornecido aos docentes, indicando-lhes todos os passos que deviam seguir em suas ações pedagógicas. Não se dava o devido respeito à experiência docente. Isso, no NPI, já não ocorre. Mas os avanços não foram proporcionais ao ganho do direito de autonomia. Nem a elevação da autonomia docente representou algum ganho para a categoria discente.

- em História, contou Rosana, a seleção dos conteúdos é o programa de vestibular, cujas partes se alinham às novas abordagens teóricas da disciplina. Também estão lá os PCN. Idilene confirmou que a seleção tem por base as orientações dos PCN, que são “divididas” pelas séries;
- em Geografia, não é diferente. O programa do vestibular também direcionou a seleção, disse Maria do Carmo. Ela ouviu das professoras mais antigas que os conteúdos foram adequados de acordo com o nível de ensino, de modo a contemplar àquela programação, que também se baseia nos PCN, no tocante aos conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais.

Outra forma de “selecionar” os conteúdos é fundamentar as escolhas no que já existe...

- em Matemática, o professor se baseou no plano produzido no ano anterior;
- em Estudos Regionais, a seleção dos conteúdos se dá pelo que é estudado nas séries anterior e posterior, pois “um conceito *puxa o outro*”;
- a seleção dos conteúdos em Português foi a perspectiva da língua em uso, em função da necessidade de uso da língua. O pragmatismo foi o critério que a professora adotou para o planejamento do Francês;
- o mesmo aconteceu em Artes. A seleção foi orientada pela própria unidade de ensino – “Elementos Teatrais”: primeiro, a formação da personagem; segundo, o figurino; terceiro, o cenário; por último, a relação com o palco até chegar aos textos, redigidos pelo próprio alunado.

A análise até aqui apresentada mostra que, para as professoras e professor da 5ª série, que entrevistei, planejar é um momento de capital importância para o ensino-aprendizagem. Ao contrário do que pensa José Martins (1990), de que, infelizmente, na maioria das vezes o planejamento didático é mal aproveitado por diversas razões, os docentes estão cientes do real sentido dessa atividade. Porém, o que é considerado importante para o ensino precisa ser estendido à escola. Embora, no NPI, haja um período para o planejamento escolar, ele não é simultâneo para as equipes de trabalho, que sequer reúnem com outros setores da Escola, exceto o Serviço Técnico. O que também não é regra. Por causa de mais essa fragmentação, o professorado do Ensino Fundamental ainda não discute o currículo como um todo nem a articulação entre as disciplinas ou áreas de estudo.

Como escreveu Pedro Moretto, em obra que, em sintonia com a LDB e os PCN, “ensina” como organizar o ensino que incorpore conceitos teóricos como, por exemplo, competências, ZDP, conteúdos conceituais – atitudinais – procedimentais:

O que importa, aqui, é o princípio: ao propor um assunto a ser aprendido, cabe ao professor organizar estratégias que permitam as manifestações prévias dos alunos. A partir delas o professor organiza suas estratégias para o ensino. É dessa forma que pode ser entendida a interação entre o sujeito (aluno), o objeto (objetos de conhecimento representados por conceitos e fatos) e o mediador (professor facilitador do processo de aprendizagem) (MORETTO, 2002, p. 44).

Apesar do viés teórico inovador, a concepção de educação ou ensino que encerra esse trecho é clássica. O que também é característico do discurso docente, seja no NPI, seja em qualquer escola pública ou privada do Brasil. Além de mediador e facilitador, como apreciamos falar, o professor é planejador, organizador; é quem escolhe, seleciona assuntos e

atividades. Ao aluno cabe um *papel virtual* nessa fase do trabalho pedagógico. É pensando nele que fazemos as nossas escolhas, tomamos as decisões, *pré-determinamos* (ao menos tentamos) os passos para o ensino como empreendimento bem sucedido. Comprovei esse estado ao indagar sobre a natureza da participação dos estudantes no planejamento do ensino. Tem o papel de sujeito na seleção, sugestão, indicação de assuntos e atividades, ou mesmo a sua interferência no direcionamento das ações pedagógicas? É com respostas para essa questão que complemento a análise sobre a prática de planejamento do ensino das professoras e do professor da Turma 507.

Sobre o lugar do alunado na composição do plano de ensino era constituída de cinco opções e admitia mais de uma resposta. Mesmo assim a única não assinalada foi exatamente aquela que considerei como um dos mais caros princípios pedagógicos da lógica unitária: a participação do alunado na elaboração do plano. Do total de quinze indicações, a mais citada foi que “o aluno é lembrado em função de experiências docentes anteriores”, com seis indicações. Em segundo lugar, o que considero um empate técnico com a anterior, mas com uma indicação a menos, “o alunado é lembrado em função dos acontecimentos do ano letivo anterior”. Com três, o sincero e esperado “não participa da elaboração do plano”. E, apenas com uma citação, o “participa de parte da elaboração do plano”.

Essa meia-participação aconteceu com a professora Maria Helena. Pela sua justificativa, deduz-se que o plano de Estudos Regionais não é uma obra fechada. No curso da aula, o aluno contribui para o plano quando sugere atividades, de forma direta, mas indiretamente também. A professora as capta das falas discentes, que “são ricas em pistas”. Embora não tenha assinalado a mesma opção, não vejo diferença de teor nas justificativas de Maria Helena e Osmarina, professora de Artes. Ela, que trabalha com teatro, ao explicar que o alunado é lembrado em função do prazer demonstrado noutras ocasiões, contou-me que ele interfere na elaboração já “dada”. Ele sugere o que gostaria que a professora discutisse com a turma, que até acata as idéias aceitas pela turma, em votação.

Sobre o fato do aluno ser lembrado em função de experiências docentes anteriores ou dos acontecimentos do ano letivo anterior...

- nos casos de Português e Francês, a professora disse que assim era porque planejava por semana. Ao perceber que a turma não se empolgava, mudava as estratégias;
- em História, a lembrança datava do tempo da análise do conteúdo da 5ª série que passou para a 6ª, quando se pensou no excesso de informação para alunos tão pequenos, como costuma dizer outra professora da Área;

- em Geografia não foi diferente. Era lembrado, por exemplo, no caso de não terem estudado certas unidades ou subunidades. Durante o planejamento, feito em equipe, no início do ano letivo, “você deu isso no ano anterior?” era uma pergunta recorrente.

Sobre a participação discente no planejamento do ensino, Paulo, professor de Matemática, que entende como *participação* no planejamento consulta e discussão com o alunado, acha importante que houvesse essa participação. Até chegou a discutir as atividades e as avaliações que fizeram (ou fariam) como “parte” dessa participação.

No curso do ensino, o alunado chegou a sugerir, interferir e, assim, provocar mudança no plano original? Com essa questão tratei de ratificar as respostas dadas à questão sobre o lugar do alunado na composição do plano. Três foram as respostas afirmativas; quatro, as negativas. Os números vislumbram o que as justificativas confirmam: o plano de trabalho docente não estava fechado ao alunado. As justificativas para a interferência discente exibem brechas pelas quais ele inscreve as modificações que quer ver acontecer. Por exemplo:

- em História, de Rosana, ele “promoveu” uma mudança indireta. Foi quando a professora percebeu que o alunado detinha conhecimentos oriundos de Estudos Regionais sobre “Sociedades indígenas” e “Espaço amazônico colonial”, que tiveram a ênfase reduzida;
- em Estudos Regionais, o alunado interferiu em algumas partes do plano. Maria Helena mencionou uma alteração na metodologia. Em 2001, organizou uma dinâmica que chamou de “o jogo do notão” para verificar a apropriação do conteúdo, uma disputa em grupos. As classes sugeriram mudanças nas regras do jogo;
- já em Artes, a professora cria o clima – de interferência. A disciplina, por si, facilita. Mas Osmarina o atribui também à relação que estabelece com a turma. A qualidade da relação professora-aluno possibilita o aparecimento de idéias que alteram o plano. E o alunado fala tanto da pessoa da professora com do trabalho que quer ver acontecer.

As justificativas para as respostas negativas nos mostram que o alunado não está ou aceita uma posição de indiferença que o assujeita às determinações docentes. Há certa abertura para a sua interferência nos planos traçados. Em Matemática, por exemplo, ele chegou a participar, como descrito na questão anterior, por meio de discussões, com o professor, sobre as atividades e as avaliações que ele fez (ou faria). Segundo Maria do Carmo, caso perguntasse, bem que gostariam de sugerir. Já teve uma experiência assim, no Projeto de Blocos, desenvolvido no NPI no final da década de 1980. Os alunos selecionavam os assuntos com o professor. Mas, para Emília, professora de Português e Francês, que ingressou tempos depois no NPI, eles não interferem mais porque não têm o hábito. Prova é que, para Idilene, professora que substitui Rosana na Turma 507, “os alunos, às vezes, até perguntam sobre

assuntos que vão estudar noutras séries, noutro grau de ensino. Porém, nunca chegaram a pedir, a interferir”.

“Não é prática da escola, sentar para discutir o programa, para que digam o que gostariam de fazer, do que gostaram e não gostaram. Em geral, o programa já vem decidido [pela Equipe]”, disse Emília. Nas disciplinas que lecionou, a interferência se dava pelas reações ao programa. A medida era dada pelo *entusiasmo* maior ou menor com o tema e atividades lúdicas, como jogos e música. A interferência, então, não era de forma direta, mas indireta. O que me leva a pensar num alinhamento de sua resposta com as de professoras Rosana, Maria Helena e Osmarina.

Enquanto Idilene nunca viu nenhuma manifestação nesse sentido, isto é, a presença ativa do alunado na seleção dos assuntos e procedimentos do próprio ensino-aprendizagem, Emília sublinhou que só conhece uma pessoa que faz isso: eu! Mas ela está enganada. Acha isso porque desconhece outros cavaleiros na mesma cruzada. Não há muitos, eu sei. Em minhas aventuras pelos mundos literário e virtual, descobri apenas dois trabalhos. Deve haver mais, claro.

O primeiro foi a dissertação de Anésia Coelho (1995), sobre a participação de alunos do ensino superior na elaboração do plano de curso, numa experiência pedagógica fundada na concepção educacional rogeriana. Porque acessei apenas o resumo, incompleto, fora das normas da ABNT, não pude saber se a pesquisadora foi a professora da turma. Nada na descrição sintética da metodologia. Nem também dos significados atribuídos pelos universitários à experiência. Busquei outros trabalhos da autora na *internet*, mas nada localizei.

O segundo trabalho é citado por Carlos Ferraço (2001). Numa parte do artigo “Currículos e conhecimento em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer”, ele discorre sobre a participação de algumas professoras na definição dos conteúdos de um curso de *capacitação* de 100 professoras e professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em município do interior do Espírito Santo. O projeto foi coordenado pelo autor durante dois anos. Por opção teórica, o ponto de partida não seria a proposta oficial, mas as necessidades e os interesses de cada professora consultada. Os assuntos indicados por elas foram organizados pelos pesquisadores em função dos objetivos do curso. Tal como eu fiz, e conto em duas subseções das cenas do planejamento, logo após recordar as lições da História, escritas nos manuais, que precisei rever para poder romper, ainda que em parte, com as concepções e modelos em voga.

3.3 Concepções e rupturas para novas histórias

O planejamento pedagógico foi introduzido nos primórdios do século XX, com o fito de acabar com as aulas improvisadas. Para pôr termo à aula que começava do *ponto* em que o mestre ou a classe lembrava da aula anterior, é que surgiu o *plano de aula*. O aprimoramento contou com o advento da Escola Nova, que preconizava um mestre que não podia mais ser um mero transmissor. Se já não podia apenas repetir o que estava nos livros, também não podia improvisar na hora em que estivesse em sala. A Didática Renovada exigia dele maiores conhecimentos, mais técnica pedagógica e maior capacidade de tornar a aula viva, atraente, vibrante. Não bastava falar. Era preciso apresentar gravuras, quadros, livros; promover pesquisas; organizar jogos; investigar problemas; promover discussões em classe. A solução era *preparar a aula*, em casa, estudando, consultando revistas, dicionários, enciclopédias, etc. Já os planos de curso e unidade surgiram de uma limitação no plano de aula: cuidava-se mais da matéria do que do aluno. Exatamente o oposto do que era pretendido pela Escola Nova. Ao se fixar na matéria de cada dia, o professor perdia a noção de conjunto do ensino. As aulas eram como compartimentos estanques, tinham um fim em si mesmas. E a Pedagogia Renovada deseja *todas* as aulas articuladas entre si, com um fim único, comum: desenvolver a personalidade da criança. O mestre, então, ao preparar a sua aula deveria levar em conta que ela se inseria em um *plano de curso* anual (FONTOURA, 1971).

No Brasil, sob a égide do movimento tecnicista – estimulado pelo autoritarismo que assolava o País – o planejamento tornou-se obrigatório nos primeiros anos da década de 1970. O Estado investiu na transmissão da teoria, por ele adotada, para fundamentar, dirigir e controlar essa prática nas escolas brasileiras. Segundo José Fusari (1990), uma das origens da influência tecnicista no planejamento do ensino pode ser localizada no início daquela década, em São Paulo, quando a Secretaria de Estado da Educação iniciou um processo de treinamento de professores. Mesmo fundamentada, a prática do planejamento não logrou o resultado esperado. Não adiantou introduzir o planejamento como técnica científica para melhorar o ensino, porque a realidade não melhorou. Sua óptica privilegia a eficiência do processo. Pauta-se em interesses das classes dominantes, quando deveria se voltar para as relações sociais mais amplas existentes na sociedade de classes e à destinação social da escola (POMPEU, 1984).

Mesmo o seu redirecionamento mais conhecido se converteu em tentativa frustrada, por causa dessa óptica equivocada, a despeito de esforços de políticas públicas. É o caso da malfadada Pedagogia da Qualidade Total. A lógica ainda era a da eficiência, não a dos

interesses sociais (CESTARI, 2001; PONTES, I., 2002; VIEIRA, J., 2000). Como proposta atual, temos os PCN. Receio que tenham o mesmo fim daquela Pedagogia, isto é, não emplaque as transformações que anunciam. No aparato tecnológico para sua disseminação no meio público, vejo-o como um meio pelo qual, *outra vez*, o Estado tenta alterar o quadro educacional do País. Mudou-se a roupagem teórica, mas o processo de intervenção ou convencimento é o mesmo: mais conservam e reproduzem o velho tecnicismo do que trilham pelas causas sociais que pregam a superação.

Na linha do questionamento sobre a formação de hábitos e atitudes como objetivo de *uma* aula, um impasse metodológico se apresentou quando decidi caminhar contra o *statu quo*. Como, nos modelos de planos que misturam diretrizes tecnicistas às escolanovistas, eu representaria os níveis solidário, operacional, conceitual e valorativo, com que estabeleci uma tipologia para as capacidades cognitivas como “objetos” do ensino e “objetivos” do ensino-aprendizagem? Fazê-lo, implicaria alguma mudança significativa? Por julgar que não, expectei que um novo modelo emergisse do processo realizado em base diferenciada. Era preciso um planejamento *rebelde*. Capaz de romper com os procedimentos consagrados pelo uso e pelo tempo. Por isso, os pontos discutidos aqui servem de anúncio para o que avancei e para o que mantive.

Nenhum rompimento é total. Parte-se de processos e instrumentos existentes para negá-los e reinventá-los. Pedro Moretto (2002) mostra que ressignificar, na perspectiva progressista, uma prática pedagógica, qualquer uma, implica alterar as demais, embora não mude tudo. “Fez” isso com o instrumento *prova*, como José Romão (1998) “fizera” com a verificação da aprendizagem. Ambos discutem a ressignificação do ensino, mas sem considerar a alteração do planejamento do ensino de forma profunda, de modo a “incorporar” como princípio do trabalho educativo os conhecimentos prévios do alunado. Que foi o que fiz – do rompimento à incorporação.

Na intervenção realizada em 2001, não revolvi todo o planejamento didático com o intuito de apresentar ao mundo a minha alternativa pronta e acabada. Antes, inaugurei uma obra que ainda está longe da fase de acabamento. Dela apresento os esboços produzidos a duras penas. Isso porque as minhas ações foram direcionadas para o trabalho solitário, em sala de aula, como professor por um ano letivo inteiro, numa turma de pré-adolescente, em maioria. Solidário, o trabalho foi tão-somente com aquele alunado. E esse foi o mais importante diferencial da reinvenção que é matéria das cenas do planejamento. É preciso um esforço do professorado e da escola, co-operativo e hercúleo, para inovar os tipos de planos de ensino sobre os quais discorrem os manuais de Didática – de curso, de unidade e de aula. Se o

que fiz é pouco, penso foi o suficiente para as pretensões da pesquisa que chamei de reflexiva de desenvolvimento.

Se o planejamento do ensino “é um processo decisório que resulta em um plano de ação do professor de modo coerente, isto é, com atividades relacionadas entre si, numa seqüência lógica, que possibilitam o acréscimo ou a retirada de assuntos” (MARTINS, 1990, p. 103), o alunado da Turma 507 e eu acrescentamos algumas diretrizes novas ao conceito. Ele passou à condição de processo decisório elaborado de forma coletiva; a plano *para a* ação docente e discente, mas sem o atrelamento dos assuntos às atividades, e vice-versa. O seu desenvolvimento tinha como fonte de partida o interesse da classe; a continuidade, os acontecimentos da classe, e o ponto de chegada, tanto as questões pessoais motivadoras como àquelas elaboradas no percurso.

O ambiente de aprendizagem que emergiu do envolvimento discente nas ações do plano das unidades “Universo” e “Ambiente” esteve ligado às compreensões prévias do alunado, isto é, aos conhecimentos que traziam para aquela prática, que a viabilizava e, ao mesmo tempo, condicionava-a. Uma vez que as compreensões prévias, segundo as idéias de Geoffrey Saxe, Mary Gearhart, Mary Note e Pamela Paduano (1995), estão entrelaçadas com a forma que a interação assume, assim como com os objetivos que dela emergem, conforme cada pessoa contribui para a discussão ou solução de um problema comum, o primeiro “problema” que lancei à classe foi planejar o ensino-aprendizagem. Isso para, das compreensões prévias, compor um plano de trabalho que atendesse expectativas, interesses e necessidades discentes, como também inaugurar uma interação diferenciada entre ensinante e aprendentes, aprendentes e aprendentes.

A fórmula é promissora à criação de ambientes sociointeracionistas, com a aprendizagem estimulada por elevada auto-estima, como se depreende deste trecho da entrevista coletiva que realizei com Jamylle e Breno Pereira, em 19 de agosto de 2002. Na ocasião, enquanto ambos reviam as fotografias com que registrei a intervenção e a pasta com as atividades discentes que realizaram, conversávamos sobre o planejamento da unidade “Ambiente”.

Eugenio: – Você já tinha feito alguma vez isso?

Jamylle: – Não. Foi novidade, porque eu nunca me senti assim tão à vontade, como me senti nesse ano que passou.

Eugenio: – Gostou da atividade desse planejamento? Por quê?

Jamylle: – Gostei. Porque, apesar das matérias serem as mesmas, só que foi mais fácil do jeito que nós trabalhamos.

Eugenio: – E como é que seria o jeito difícil?

Jamylle: – É porque, professor, o senhor deixou a gente mais à vontade trabalhando, a gente escolhendo os temas para trabalhar nos meses que vinham, né. Aí, a gente escolhia os temas... A gente ficava mais à vontade com o tema que *a gente* escolheu. Não que o professor escolheu assim, do jeito que ele queria, mas sim como os alunos escolheram.

Eugenio: – Como é que seria o difícil, então, para você?

Jamylle: – Se o senhor desse um tema e passasse uma matéria... Ficasse explicando, explicando... E a gente não entenderia o tema. E assim, não. A gente escolheu. A gente entendia mais...

4 PRIMEIRO ATO DAS CENAS DO PLANEJAMENTO

Em 2001, não houve um plano anual para o ensino de Ciências da minha parte. Abdiquei dessa tarefa em nome da participação da Turma 507 nas consultas que se aproximaram da elaboração do que os manuais de Didática tratam como planos de unidades. À Coordenação do Ensino Fundamental, em março daquele ano, entreguei a ementa que reproduzo abaixo. Foi o ponto de partida para planejar as unidades “Universo” e “Ambiente” em dois momentos distintos da intervenção. Embora prevista, a unidade “Saúde” não se tornou realidade. Faltou tempo. Inúmeras razões contribuíram para isso. A greve dos servidores públicos, assunto que já discuti, foi uma; outras, apresentarei ao longo das cenas do planejamento, que inicio com a Ementa do Curso de Ciências, que entreguei como parte da burocracia escolar.

4.1 A ementa da disciplina Ciências

Na verdade, meia ementa. Faltavam os horizontes para o estudo do segundo e terceiro temas no documento que entreguei à Coordenação de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental. E que entreguei também no Serviço Técnico, embora a coordenadora, professora Edna Lima, tenha me dito que não precisava, uma vez que o meu “plano de curso” logo seria encaminhado para aquele setor. Não esperei. Queria que o que entregava não fosse apenas o cumprimento de um ato burocrático. Mas o que se seguiu, ou melhor, o que não aconteceu, mostrou-me que eu estava enganado. Eis aquela ementa, na íntegra, cujos termos foram divididos entre os temas de estudo e os respectivos períodos letivos, os horizontes teórico-práticos para o estudo do primeiro tema, o planejamento do conteúdo de aprendizagem e das atividades e o processo avaliativo.

Os temas de estudo e respectivos períodos letivos

- O Universo – março, abril, maio
- O Ambiente – junho, julho, agosto
- A Saúde – setembro, outubro, novembro

Os horizontes para estudo do primeiro tema

- Conhecer os mistérios do Universo, sua origem, composição, tamanho etc.;
- Estudar as teorias que explicam a formação e o funcionamento do Sistema Solar;
- Estimular a curiosidade discente com vistas à conquista da autonomia intelectual;
- Agilizar atividades em que a cooperação e solidariedade entre pares sejam a tônica das ações discentes e docentes;
- Ampliar os conhecimentos discentes, com vistas a instaurar a dúvida, mediante os avanços mais recentes da Astronomia.

O planejamento do conteúdo de aprendizagem e das atividades

- O conteúdo a ser trabalhado durante o trimestre, bem como as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, há de ser uma atividade do próprio ensino, durante os dois primeiros encontros semanais, haja vista que um dos fundamentos da intervenção é a participação crítico-ativa do alunado.

O processo avaliativo

- Serão consideradas as funções diagnóstica e reflexiva da avaliação. A função diagnóstica responderá pela qualidade do ensino-aprendizagem como processo, no qual a ênfase é colocada nos aspectos cognitivos; a função reflexiva, por sua vez, vai ao âmago das relações de socioafetividade entre os discentes entre si, deles com o professor, bem como consigo mesmo e o próprio conhecimento, recortado da cultura, que media as interações na sala de aula. Em síntese, quer-se dizer que a avaliação diagnóstica é *hetero-avaliação*, isto é, é de competência do professor, e a reflexiva, que é, em essência, *auto-avaliação*, compete ao aprendente, com o auxílio do professor.
- Os critérios para a configuração do desempenho discente, com vistas a atender os ditames regimentais, dependerão da tarefa de ensino-avaliação exercitada, podendo considerar: a estética, os aspectos gramaticais, o objetivo da atividade, a capacidade de síntese, o índice de acertos, dentre outros.

Ninguém me questionou sobre a sua singularidade do documento. Não adiantou entregar duas cópias dele. Uma vez que o meu “plano de curso” era diferente do modelo em voga na Escola, como mostrado na seção “O planejamento do professorado da Turma 507”, esperava alguma interpelação do Serviço Técnico. Para uma conversa amistosa, pelo menos. Era sabido pelos canais competentes do NPI, que eu desenvolvia uma pesquisa, em nível de doutoramento, *com* intervenção pedagógica, com o intuito de reinventar as práticas docentes e discentes. Mas ninguém me consultou sobre o que fazia e como fazia por todo o ano letivo. As conversas e troca de informações aconteceram. E não foram poucos os momentos de

socialização da experiência em curso. Mas, assim o foram, por iniciativa minha. Penso que a coisa se desenrolou desse modo por causa do reduzido número de técnicas para atender não apenas o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, mas a escola como um todo. Isso faz com que os problemas mereçam mais atenção do que a coisa que dá certo ou não perturba a ordem.

Era o meu caso. Por isso, uma solidão quase infinita por todo o curso. Como confessei no Capítulo 2, meu diário de campo foi o interlocutor mais importante que tive durante a pesquisa. E dela, o primeiro desenvolvimento pedagógico efetivo foi a substituição do tradicional plano de curso pela ementa da disciplina, já que planejar seria uma tarefa compartilhada com o pequeno alunado da turma que escolhi para trabalhar como pesquisador que também era o seu professor de Ciências. E o ponto de partida para o que orquestrei foram os termos da ementa.

Aprecie, leitor(a), os acontecimentos e os não-acontecimentos dos primeiros encontros que tive com os alunos e as alunas da Turma 507. Minha narração segue com fidelidade os registros em meu diário de campo, escritos entre 5 e 20 de março de 2001, com algum refinamento e recortes prescindíveis, que não alteram o calor original com que foi produzido. Avalio a inclusão da seção seguinte, mesmo longa, como imprescindível à compreensão do processo de macro e microplanejamento, sobre os quais trato em seguida. Ela diz do contexto e da movimentação em sala de aula, durante os fazimentos discentes, orientados e regulados por mim.

4.2 A complexidade dos primeiros encontros pedagógicos

4.2.1 O começo de mais um ano letivo...

No dia 5 de março de 2001, segunda-feira, ocorreu a apresentação das turmas da 5ª série. Porque demorei a sair de casa, acabei por não participar do encontro com o alunado, conforme programação elaborada e dirigida pela Coordenação do Ensino Fundamental e Serviços Técnicos. Cheguei no NPI às 14 h. Os docentes das turmas de 5ª série já estavam de volta à sala dos professores, alguns até já tinham ido embora, enquanto as turmas permaneceram no Complexo de Educação Artística, até às 16 h, envolvidos em dinâmicas dirigidas por Jani Selma Miccione, orientadora educacional, e Socorro Fonseca, supervisora escolar. Porque chovia a cântaros, fiquei na sala dos professores conversando com os que também esperavam a chuva amainar. Assim que terminou as atividades no Complexo, no corredor, próximo àquela sala, encontrei duas garotas da Turma 507, Havana e Juliana. Desde

meados de janeiro que não as via. Breve foi o reencontro: um abraço, um beijo e algumas perguntas corriqueiras sobre as férias escolares e expectativas para o novo ano letivo.

O primeiro encontro pedagógico aconteceu uma semana mais tarde. Passei parte da semana anterior, todo o final de semana e a manhã que o antecedeu ansioso com o encontro com o alunado da Turma 507. Uma coisa foi o período de observação que durou de dezembro de 2000 a janeiro de 2001, quando ainda cursavam a 4ª série. Lá, o meu compromisso era apenas com a minha própria pesquisa, isto é, com a *recolha* de dados sobre o ensino e a avaliação. Aqui, ao projeto de pesquisa, somou-se a minha atuação como professor de Ciências, de trinta pré-adolescentes, categoria com quem não trabalhava desde 1991. Ao longo da semana que antecedeu o contato, fiquei imaginando mil estratégias para fazer o que, de antemão, sabia o que deveria ser feito. Cheguei a sonhar que estava dando aula para aquela meninada!

4.2.2 O plano de trabalho para o primeiro encontro pedagógico

Para as três aulas do primeiro encontro, na tarde de terça-feira, 13 de março de 2001, redigi um plano de trabalho com os seguintes momentos:

1. Apresentação dos alunos e do professor;
2. Realização da dinâmica de grupo “O meu boneco”;
3. Interpretação do poema “A Rosa de Hiroxima”, de Vinicius de Moraes;
4. Apresentação dos temas de estudo;
5. Explicação do papel ativo do aluno em todo o processo educativo;
6. Formação de equipes para a identificação dos interesses discentes, relação aos temas;
7. Formulação, também pelas equipes, das primeiras ações docentes e discentes:
 - de definição das atividades, dos papéis de cada um, dos tempos necessários;
 - do produto a ser apresentado ao final das atividades, da avaliação;
 - outros aspectos relativos ao planejamento do bimestre em curso.

Como explicitarei adiante, os planos que elaborava para os encontros semanais eram um roteiro para uma situação futura, próxima, mas, idealizada. Poucas vezes durante a intervenção, foi cumprido à risca. Nunca alimentei a ilusão de que o *planejado* fosse sempre o *acontecido*. Eu estava aberto para o acaso, para as surpresas. Que, aliás, faziam *parte* dos planos da intervenção, segundo as bases teóricas apresentadas no Capítulo 3. Como ensina Francis Imbert, “a surpresa implica que o presente não seja fechado novamente sobre a repetição, que a realidade não seja mais o que ela é, mas que alguma inquietude, alguma incerteza introduza o jogo, o negativo no coração do positivo” (2003, p. 132).

4.2.3 As primeiras ações do encontro inaugurador

A apresentação pessoal foi brevíssima. Cumprimentei e fui cumprimentado pelos que já conhecia e, de modo particular, dirigi-me àqueles que eram novos na turma, exatamente cinco, dois garotos e três garotas. Como chovera de 11 h 30 min até quase o início das aulas, às 13 h 30 min, apenas vinte e três estavam presentes no momento em que entrei em sala; outros três, Thiago, Matheus e Joelma, entraram após as 14 h, quando a dinâmica já havia começado; faltaram Luah, Isabelle, Thomas e Edson, estes dois alunos novos no NPI.

A dinâmica consistia em desenhar em uma folha em branco um boneco ou uma boneca, contendo cabeça, tronco, braços e pernas, para, próximo dessas partes, cada pessoa escrever, como se viesse daquele ser desenhado: (1) no alto da cabeça, um pensamento; (2) ao lado da boca, uma frase que ele gosta de falar; (3) na mão direita, três coisas ou sentimentos que tem para doar aos outros seres; (4) na mão esquerda, três coisas ou sentimentos que gostaria de ver desaparecer da Terra; (5) no pé direito, o desejo que gostaria de realizar no presente ano; (6) no pé esquerdo, o que já possui que pode contribuir para realizar esse desejo e, por fim, (7) dentro do coração do boneco ou boneca, o nome de um sentimento que lhe é muito caro.

Em conversa informal com Célia Amaral, psicóloga do NPI, que atua no Ensino Médio, com quem aprendi a dinâmica (durante um encontro de apresentação dos professores e professoras da escola no início do ano letivo, em 1º de março próximo passado), o boneco ou boneca que cada pessoa desenha, simbolicamente, é a própria pessoa. O que aquele ser pensa, fala, tem para doar, quer jogar fora, deseja etc. são partes da vida do sujeito que lhe deu efêmera existência. O objetivo da dinâmica é fazer com que as pessoas reflitam sobre si, seus valores, suas relações com o mundo e com os que lhe são próximos. A idéia é fazer com todos despertem para uma vida coletiva, solidária, imprescindível para a vida, em equipes com traços de positividade, no interior de qualquer organização que lida com o ser humano, sobretudo na escola, cuja função primordial é educar para a vida àqueles que a ela tem acesso. A análise da produção do alunado serviu como primeiro instrumento de avaliação. Não no tocante à aprendizagem, mas na direção do aluno como ser integral – o que pensa, o que quer, os seus anseios, etc.

Três alunos apresentaram, timidamente, seus bonecos aos colegas. Não foram espontâneos. Precisei dirigir suas falas, indagando o que escreveram ao lado de cada parte do desenho. Falaram os alunos Arthur, Havana e Breno Caio, este um aluno novo na classe. Pensara em permitir a apresentação de todos os presentes, um a um. No entanto, após a

apresentação destes alunos, mudei a estratégia. Passei eu mesmo a apresentar os bonecos daqueles que me autorizavam, com risos matreiros no rosto, a ler o que escreveram para os demais colegas. Acho que apresentei o boneco ou boneca de sete alunos, mais ou menos.

Feito isso, iniciei o fechamento da dinâmica, chamando a atenção da turma para os aspectos comuns aos bonecos apresentados, em particular, o que eles gostariam de doar, o que queriam ver acabar ou jogar fora e os sentimentos positivos expressos nos pensamentos, nas falas e no coração dos bonecos. Não sei se eles entenderam ou perceberam, mas disse-lhes que o boneco ou boneca que desenharam eram eles mesmos. O que pensavam, falavam, queriam, tinham, de um modo simbólico estava ali expresso naquele desenho...

O momento da dinâmica foi o mais demorado de toda a aula. Entenda: aula como o período de tempo correspondente a três horas-aula, sendo de 50 min, no NPI, o tempo de cada hora-aula. Como iniciara 13 h 45 min, aproximadamente, estendendo-se até 15 h 10 min, a “demora” oferece uma boa medida do prazer que a dinâmica propiciou aos participantes.

Ao final, lancei duas propostas para a classe: ou cada um guardava o desenho que fizera para guardar numa pasta, que darei a cada um no próximo encontro, para que nela colecionem as atividades desenvolvidas ao longo deste ano, ou entregavam-no para mim, que o guardaria até o momento em que seria colocado em sua pasta. Sem refletir quanto à própria responsabilidade para com sua obra, prontamente, entregaram-me os desenhos para guardar, sem muito pudor ou timidez, em relação ao que traçaram e escreveram naquela folha entregue no início da aula. Apenas uma aluna, Keila, pediu-me para não ler ou ver seu desenho no momento em que me entregou. Fez questão de colocá-lo sob os demais. Sinceramente, pensei que a maioria resistiria à segunda proposta. Até já esperava vê-los guardando seus bonecos, esquecendo-os ou perdendo-os em algum lugar de suas vidas e, assim, perdendo a chance de tê-los à mão, no interior de suas pastas, para reflexões posteriores. Enganei-me. Optaram pela segunda proposta. Sem titubear.

O fato me surpreendeu. Por que a opção imediata e sem questionamento? Penso que os alunos e as alunas da 5ª série, *daquela* 5ª série, estão por demais acostumados, tanto em casa, como na escola, a serem cuidados pelos adultos. Mais precisamente, nos casos de avaliação, de atividades de avaliação, a ter docentes cuidando do que poderiam dividir com o alunado, ao mesmo tempo em que fazem as cobranças didáticas de praxe. Com isso, a meu ver, “furtam” dos aprendentes, a oportunidade, ainda que pequena, para mais um exercício de autonomia – do cuidar de si próprio, do cuidar das suas próprias coisas.

Após a dinâmica, seguiu-se a interpretação do poema de Vinicius de Moraes, poeta desconhecido por todos os alunos. Igualmente, ninguém conhecia “A Rosa de Hiroxima”,

conforme resposta à pergunta que fiz à classe. Quem interpretou, na verdade, leu em tom de voz mais baixo do que costuma usar em suas conversas, foi Jamylle, apontada por ela mesma.

Porque havia terminado o tempo da segunda aula, lá fora, o barulho dos outros alunos prejudicou também a audição por parte da turma. Jamylle precisou recomeçar, por duas vezes, a leitura do poema, a pedido meu. Após, a leitura, apresentei a canção composta para aquelas letras e interpretada por Ney Matogrosso, esse conhecido por boa parte dos alunos.

Em princípio, não tinha intenção de apresentar a música. Pensei em fazer da busca dela a atividade para casa. No entanto, quando, após a reunião da minha equipe, mostrei ao professor Ailton Miranda o poema que iria constituir o momento de experiência estética que pretendo converter em marca de minhas apresentações, ele disse que tinha, no seu armário, um pequeno aparelho de som; disse também que, embora tivesse trazido seu almoço, precisaria ir até sua casa para apanhar algo que esquecera e, como tinha um CD daquele intérprete brasileiro, ofereceu-me para trazer, a fim de que eu o utilizasse na aula daquele dia.

Como não costumo desperdiçar o que de circunstancial tem sabor de positividade ao que intento, aceitei. E ao deparar-me com o fato de que todo o alunado ignorava o significado de Hiroxima à recente história da humanidade, no curso da aula, propus à classe duas atividades. A primeira, entrevistar adultos ou pesquisar em livros o que ocorreu naquela localidade, identificada por Havana como uma palavra japonesa, que marcou o século XX. A segunda, entregar, por escrito, na próxima aula o que descobriram sobre o fato que inspirou o Poetinha a escrever “A Rosa de Hiroxima”, cuja letra não deixarei ausente deste relatório de pesquisa.

ROSA DE HIROXIMA

Vinícius de Moraes

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária

A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A anti-rosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada

No encontro seguinte, em 20 de março de 2001, pensei receber todas as tarefas passadas para casa. Não foi assim. Dezenove entregaram o primeiro dever de casa: dezoito, dentre os vinte e seis presentes em sala de aula quando ele foi passado, mais um, o da aluna Luah, ausente naquele dia. O fato de Luah entregar o pequeno trabalho denota o grau de responsabilidade que a menina já detinha como estudante. Denota autonomia – o cuidar de si mesma – em grau elevado. A mesma idéia, não passou pela cabeça dos demais ausentes, Isabelle, Thomas e Edson, presentes no segundo encontro.

Quanto aos alunos que não apresentaram a tarefa, o prazo foi estendido até o próximo encontro, em 27 de março, dia também da visita ao Planetário do Pará. Indagados porque não apresentaram o que havia pedido, ouvi: “não tinha em nenhum livro de casa”, “perguntei para minha mãe e ela não sabia”; “professor, *onde* é que eu encontro?”. Ninguém disse que deixara de fazer porque esquecera. Parece-me que tentaram, de uma forma outra, com o empenho com que eram capazes de dedicar-se à realização de suas obrigações. Na semana seguinte, recebi as tarefas de casa de Francisco, Luah, Paulo Henrique, Thaís e Thomas. Mas nunca as de Breno Pereira, Edson, Janderson, Joelma, Tamara e Thiago.

4.2.4 Sensibilização e começo do macroplanejamento discente

Planejara reunir a turma em quatro equipes, pelo menos, dependendo do número de estudantes presentes no primeiro encontro, para que citassem os pontos de interesse em relação aos temas “Universo”, “Ambiente” e “Saúde”. Entretanto o tempo gasto até aquele momento da aula não lhes permitiria discutir entre si o que gostariam de saber, aprender, sobre tais assuntos. Após organizá-los em quatro equipes, por ordem de aproximação uns dos outros, sugeri que apontassem apenas os conteúdos para o primeiro tema.

O grupo formado pelas alunas Adrielly, Amanda, Joelma, Keila, Luana, Pâmela e Tamara, tal qual me apresentaram, sugeriram três assuntos: Sistema Solar; como apareceu vida no planeta Terra?; Via Láctea.

O grupo formado pelos alunos Arthur, João Victor, Neto e pelas alunas Juliana, Jamylle e Thaís, respondendo à questão “qual a curiosidade [que têm] sobre o Universo?”, que aparece no alto da folha de sugestão, enumerou as idéias seguintes: o universo não é infinito?; o espaço não é frio?; não tem vida no espaço?; sobre os planetas; sobre os satélites.

O grupo constituído pelos alunos Breno Pereira, Breno Caio, Daniel, França, Matheus e pela aluna Havana, sobre universo, quer saber: do que *ele* é feito (o Universo)?; a quantos quilômetros *ele* está da Terra; do que é feita a Lua?; como *ele* existe?; qual a distância do Plutão com o Sol?; por que o Universo é feito de vários planetas e por que eles existem?

E o grupo formado pelas alunas Adriany, Nara, Natasha e pelos alunos Thiago, José Carlos, Paulo Henrique e Janderson, que fez o maior número de sugestões: dez. Reproduzo-as com os termos me apresentaram, a saber: existe algum modo de sobrevivência no universo?; tem água em Marte?; existem seres em outro mundo?; existem seres da mesma espécie em outro mundo?; o que tem dentro da Lua?; qual é o menor planeta?; o homem já viveu na Lua?; morre quando chega no Sol?; quantos metros tem o anel de Júpiter?; qual é a temperatura em Marte?

Em vinte minutos, essa etapa se cumpriu. Logo desfiz a impressão, surgida quando os grupos estavam reunidos, de que o resultado seria insatisfatório. Mesmo assim permaneceram válidas as observações que fizera durante o trabalho. Os elementos dos grupos, sem exceção, pareciam não querer fazer o que lhes propusera. Pareciam não estar motivados para extrair de si mesmos os *conteúdos* para o ensino de Ciências. Também não estavam à vontade naqueles grupos, formados sem maior preparação, no primeiro dia de aula e ainda mais com a “estranha” tarefa de identificar o que é que gostariam de estudar nos próximos três meses letivos. Duvidavam mesmo que conseguiriam. Não acreditavam que pudessem ter o direito de gerência no atendimento das próprias curiosidades. Acostumados a receberem um programa de ensino a cumprir-se até a última unidade, pareciam não acreditar que estavam participando da elaboração do próprio programa e, desse modo, reinventando a etapa de planejamento das atividades escolares, segundo seus interesses discentes, tão poucas vezes levados em conta.

A respeito do professorado ser o definidor das ações e, ao alunado, a passividade no planejamento do ensino, veja esse recorte de uma obra que considero um clássico, ainda não superado, em matéria de avaliação. É o professor que esboça...

o conteúdo a ser administrado e os comportamentos do aluno ou objetivos a ser atingidos em relação a este conteúdo. Teoricamente, (...) pode também determinar os padrões que quer que sejam atingidos no cumprimento destas especificações. Uma vez estabelecido o conjunto de especificações, (...) tenta

criar o material a definir as experiências de aprendizagem que permitirão que os alunos se desenvolvam na direção especificada (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 130).

A leitura das sugestões do conteúdo a ser ministrado daqueles quatro grupos me fez perceber que o objetivo dessa atividade do encontro havia sido alcançado. O primeiro momento do “planejamento rebelde”, aquele no qual o alunado é sujeito ativo, foi frutífero como era a minha expectativa. Era hipótese minha que o alunado da 5ª série cumprisse a etapa com certo estranhamento, visto ser chamado pelo professor, *a autoridade em sala*, para se envolver numa tarefa que a escola sempre delegou à categoria docente – ou a sociedade delegou ao universo adulto. Outra hipótese, complementar, era que, ao final da reunião em grupo, mesmo com as dificuldades inerentes à primeira vez, a produção dos grupos atingiria o objetivo proposto para o momento. E o objetivo era listar satisfatoriamente, quando da discussão entre os pares, o que gostariam de aprender sobre o tema indicado. E, sem se deterem em qualquer pudor de consciência ou sequer se preocuparem com certos rigores, de pretensa natureza científica, às vezes paralisantes, que costumam afetar, sobretudo, os adultos em situação semelhante.

Antevi as hipóteses, nessa primeira vez do planejamento co-operativo, como enunciados promissores de confirmação. Noutros encontros similares, confirmei como fatos e, assim, como substrato para estratégias úteis à reinvenção da prática escolar. Adiante, relato uma experiência que tive no Ensino Superior e que aponta nessa direção. Com graduandos e graduandas de Pedagogia, vi as hipóteses ganharem um reforço positivo, a favor.

Para o encontro do dia 20, pensei em recompor os grupos, que receberam cópias de todas as propostas. Eles listariam os itens a estudar nos meses de março (no pouco que dele restava), abril e maio. Um trimestre foi o tempo que previ para o desenvolvimento do tema “Universo”. Isso porque havia dois outros temas para o ano letivo – “Ambiente” e “Saúde”, que era a única proposta que eu, como professor, tinha a título de plano de trabalho para, e com, aquela Turma. Penso que, sobre cada tema, sem esquecer o item “Tecnologia”, a ser trabalhado no interior de todos, o período de três meses letivos seja o tempo necessário, ainda que não suficiente, para alimentar a chama da curiosidade científica do alunado da 5ª série.

4.2.5 O plano para o segundo encontro pedagógico

Do segundo encontro com a Turma 507, os principais objetivos foram: (1) a elaboração de uma proposta de estudo, como base no conjunto de sugestões dadas na aula anterior, e (2) a

formação das equipes para escolha do trabalho que cada uma produziria nos quatro ou cinco encontros seguintes. Para atingi-los, idealizei o encontro de 20 de março assim:

1. Recebendo o dever de casa
 - Conversar com o alunado e pedir que alguns expressem o que descobriram a respeito de Hiroxima e como ela se liga ao poema de Vinicius de Moraes;
2. Continuando o macroplanejamento
 - Divisão da turma em quatro grupos (os mesmos da aula passada);
 - Promover a discussão sobre as propostas dos grupos;
 - Elaboração de uma proposta de estudo para a turma;
3. Definindo as atividades – as ações coletivas e individuais
 - O que podemos fazer?;
 - Formação de seis grupos para discussão e escolha do que cada um irá fazer;
 - Elaboração dos planos de ação: o que vão fazer, como e onde fazer; a responsabilidade de cada um; o produto a apresentar;
 - Os elementos à apreciação do trabalho...
4. Identificando o saber discente
 - Desenhar e pintar, em folha de papel, uma representação do Universo;
 - Debater com a classe sobre o conteúdo de algumas representações;
 - Dentre outras necessárias questões, indagar sobre: a linha de horizonte (por que se sabe que a Terra é arredondada?); o movimento do Sol, em relação ao nosso planeta (ele gira em torno da Terra ou é o contrário?); as unidades de tempo cósmico (o que significa um ano, um mês, um dia?); a inclinação do eixo terrestre (por que há diferentes estações climáticas, diferentes tipos de ambientes?).
5. Alimentando a curiosidade discente
 - Leitura de dois pequenos textos sobre o planeta Plutão e a Via Láctea;
 - Discussão e interpretação de cada unidade de informação.

4.2.6 A segunda parte do primeiro macroplanejamento discente

No segundo momento do planejamento discente, com os quatro grupos recompostos, devolvi as suas produções, que revi em casa, e incentivei a discussão sobre as propostas sugeridas. Esperava encerrar o encontro com uma proposta de estudo para a Turma. O que aconteceu. Não sem muito trabalho, esforço, da minha parte para conduzir uma atividade inédita à classe: planejar o que estudaria, e de forma co-operativa, contando com o apoio e o auxílio dos próprios colegas, principalmente, e a regulação docente, ou o apoio e o auxílio do adulto mais experiente.

Quanto às curiosidades da classe sobre o Universo, questão que orientou a escolha dos assuntos, após as deliberações, obtive como segunda sugestão para o estudo da unidade “Universo”, que analise comparativamente à primeira.

- Do grupo de Adrielly, Amanda, Joelma, Keila, Pâmela, Luana, Tamara, acrescido de Edson, que faltara ao primeiro encontro (e demorara em entender o que eu queria e o que estava acontecendo), recebi os seguintes “objetos” de estudo: existem ET?; Via Láctea; é verdade que o Sol é maior do que a Terra?; é verdade que o planeta Mercúrio é maior do que o Universo?; qual a temperatura do Universo?; do que *ele* é feito?

A comparação entre as duas propostas formuladas pelo grupo mostra uma tentativa de enriquecimento em relação às idéias anteriores, uma vez que a segunda é mais numerosa do que a primeira. Mas, uma tentativa não bem sucedida, uma vez que o conteúdo não teve o ganho qualitativo que eu esperava. Por exemplo, a pertinente questão “como apareceu vida no planeta Terra” sumiu, enquanto a ilógica “é verdade que o planeta Mercúrio é maior do que o Universo?” passou a integrar o corpo das curiosidades discentes.

- Do grupo de Arthur, João Victor, Neto, Juliana, Janylle e Thaís, as novas sugestões foram: como apareceu vida no planeta Terra?; do que a Terra é feita?; do que os planetas são feitos?; qual é o tamanho do Universo?; o espaço é quente ou úmido ou frio?; do Sistema Solar, além das características do Universo.

Sem dúvida uma proposta mais clara e objetiva do que a primeira. Mesmo com a supressão dos assuntos “sobre os planetas” e “sobre os satélites”...

- Do grupo de Breno Pereira, Breno Caio, Daniel, França, Matheus, Havana e Thomas (que não compareceu ao encontro anterior), as novas indicações adquiriram também uma feição mais direta. Registraram assim os seus interesses: eu quero estudar sobre os planetas; eu vou estudar do que ele [o Universo] é feito; eu vou estudar a Via Láctea; do que os planetas são feitos?; quantos planetas existem no Universo?

Modestas, porém realistas, as novas sugestões ganharam em precisão. Da primeira, eliminaram uma (a quantos quilômetros *ele* está da Terra?), reformularam outra (como *ele* existe?) e incluíram a inquietante indagação sobre a quantidade de planetas existem no Universo.

- Por fim, o grupo de Adrian, Nara, Natasha, José Carlos e Paulo Henrique, no qual faltou Janderson, sugeriu: o Universo é infinito?; do que ele é feito?; do que é feita a Lua e o que tem dentro dela?; o homem já viveu na Lua?; Tem água em Marte?; qual a sua temperatura?; qual a distância de Plutão para o Sol?; morre-se perto do Sol?;

Em relação à tarefa que haviam apresentado, a “síntese” deste grupo variou pouco em quantidade de questões, como também na qualidade. Repete questões (como, por exemplo, tem água em Marte?; morre-se perto do Sol?, o homem já viveu na Lua?), inclui formulações novas (o Universo é infinito?, do que ele é feito?), como também suprime curiosidades (existe algum modo de sobrevivência no Universo) que não deveríamos deixar de ler e discutir.

Comparei o que cada grupo produziu nos dois momentos do planejamento co-operativo. Havia diferença de qualidade da organização, mas o refinamento do conteúdo entre uma e outra produção não foi representativa de um avanço significativo. No entanto, dado o ineditismo da tarefa, essa parte do macroplanejamento da unidade “Universo” teve o seu valor como primeira experiência. Durante a atividade, o alunado continuou a apresentar as suas sugestões na forma de perguntas, oralmente, para mim. Como se tivesse dúvidas de que as idéias eram plausíveis, antes de registrá-las dessa forma ou de modo objetivo, como eram estimulados a fazer – o que pareceu mais complicado. Mesmo que os grupos tenham me indagado como melhorar, em virtude da instrução que repetira no segundo momento (elaborar uma síntese com base nas sugestões dos grupos), houve até mais de uma segunda produção que ficou aquém da primeira.

O predomínio de perguntas sobre indicações diretas na primeira e na segunda proposta, por um lado, é uma evidência do alto grau de dificuldade da tarefa para a Turma 507. Por outro, reflete o volume de orientação dado à realização dela. Por causa das dificuldades observadas, para que o macroplanejamento acontecesse, as equipes requisitaram um auxílio maior do que havia traçado. Por isso, numa escala de 0 a 5, o nível de autonomia da classe variou entre 1 e 2.

Essas análises, alimentadas por percepções que resultaram de uma intervenção no ensino superior, abrigam um tópico importante à reinvenção da prática pedagógica em pauta: no planejamento das ações de ensino, a participação discente, no nível de envolvimento, é potencializadora de novos sentidos para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, como tais, e também para os processos de ensino e avaliação.

Detectei os mesmos indícios – de dificuldade e de resistência para planejar o ensino do qual participaria – em turmas de graduação da UFPA. A primeira quando ministrei Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências, para uma turma de Pedagogia, em julho de 2004; em Novo Progresso; em seguida, com licenciandos de Biologia, em Belém, ao ministrar a disciplina Avaliação do Ensino-Aprendizagem. A realização de encontros com docentes em formação, palestras, oficinas e cursos, para aplicar os processos em reinvenção no trabalho com a Turma 507, foi uma estratégia que previ no projeto de tese. Precisava para

realizar a triangulação das fontes de dados, que é o esforço para ver se o que foi observado, e que é informado, contém o mesmo significado quando o encontramos em outra circunstância (STAKE, 1999).

O trabalho em Novo Progresso teve saldo, positivo, similar ao da 5ª série, mas aquém do esperado para um universo de educadores e educadoras profissionais, portanto, mais experientes na arte de planejar. Ali, vivenciei o modelo de ensino-aprendizagem, que denominei “práxis pedagógica unitária”, como parte da apropriação dos conhecimentos referentes à disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências. Os *resultados* que obtive com o planejamento, tal como desenvolvi na turma de 5ª série, não foram diferentes. Os adultos tiveram as dificuldades equivalentes àqueles meninos e àquelas meninas para *pensar* sobre o que queriam e como queriam estudar. Houve quem disse que eu “decidisse os assuntos do programa de ensino”, que “não era fácil a tarefa, já que os professores já trazem tudo pronto”. Eu mesmo levava um caderno de textos, mas como sugestões. Torcia para que o material contemplasse os interesses. O que aconteceu, em parte; o suficiente para um curso que avalei como “Bom”.

A adultos, como ao pequeno alunado da Turma 507, a despeito da diferença entre os níveis de formação, o planejamento do ensino *era – é –* uma atividade docente. “Sempre foi assim”, afirmaram. Em número de sugestões, a turma de adultos foi até mais econômica do que a meninada. Medo de errar, de arriscar-se a tentar acertar, de não corresponder às expectativas docentes? Sem dúvida. Na avaliação da atividade, aquando da exposição das dificuldades que tiveram para indicar os assuntos e as atividades de ensino, não escamotearam o receio que sentiram. A classe da 5ª série teve maior ousadia: suas sugestões foram mais ricas e numerosas. Interpreto o fato como evidência do incremento do receio de participar no nível solicitado, na primeira vez do planejamento co-operativo, entre quem cursava o Ensino Superior.

O trabalho com os adultos só foi mais fácil na orientação e na regulação, sempre mais breves. No entanto, o plano obtido como produto dos esforços em equipe, os *resultados*, como já disse, ficaram aquém das minhas mais modestas expectativas. Foram mais “disciplinados” – leia: dóceis; quietos; rápidos – do que a meninada. Que me deu bastante trabalho, no sentido orgânico do termo, como se deduz da Figura 16, um instantâneo do “grau de concentração” das equipes durante o primeiro dia de elaboração do plano da unidade “Universo”.

Figura 16 – A Turma 507 em ação de macroplanejamento.



O alunado da Turma 507 do NPI, que, em 2001, tinha 11 anos de idade, em média, ao assumir a condição de participante-ativo da elaboração do plano da própria aprendizagem, atingiu com a satisfatoriedade pressuposta como apropriada à sua formação crítica e intelectual, o objetivo previsto para o planejamento coletivo do ensino-aprendizagem logo em seu primeiro momento. Mas observei, numa tentativa não muito bem sucedida de aprimoramento, uma tendência de simplificação do produto que apresentaria ao final do segundo momento. Não foi gerada nenhuma mudança espetacular, além do que já fizeram os grupos. Tanto na forma como no conteúdo da proposta apresentada.

O que foi o *primeiro achado* dessa parte da pesquisa ganhou reforço no macroplanejamento seguinte, apesar das diferenças entre um e outro. O da unidade “Ambiente”, matéria de outra seção, foi feito de forma individual, em vez de coletiva; em casa, em vez de na escola; com o auxílio de um adulto, preferencialmente, em vez do professor. Do primeiro ao segundo houve um ganho de qualidade, de resposta positiva e interessada ao que fora proposto. A vivência transformada em experiência mostrou bem esse fato, tanto pelo número de assuntos listados, como pela variedade de atividades que sugeriram para desenvolvê-los, como veremos.

Ainda em relação ao plano da unidade “Universo”, a definição das atividades para o estudo dos assuntos identificados pelos grupos, na parcela que coube ao alunado (de discriminar as ações coletivas e individuais, docentes e discentes), acabou reduzida à enumeração de algumas poucas formas de desenvolvimento. O previsto era a formação de seis grupos, no lugar dos quatro iniciais, para discussão e escolha do que fazer como parte do ensino, no campo do coletivo e das individualidades. Esperava com esse proceder melhorar a qualidade do diálogo discente, as trocas e as sugestões, em favor dos objetivos pretendidos. O que não aconteceu a contento. Deveriam os grupos também sugerir *onde* e *como* fazer as atividades, discriminando-se: a responsabilidade de professor e alunado; o produto de cada

atividade como culminância; os elementos avaliativos para a apreciação dos trabalhos. Era tarefa demais para o tempo disponível!

O *timing* dos acontecimentos em sala é distinto daquele que prevêem os melhores planos. Aproximava-se o terceiro tempo de aula do segundo encontro de planejamento, e eu ainda não fizera nada referente à sondagem dos conhecimentos em relação ao tema em jogo. Além disso, a turma já estava próximo do nível de saturação. Perdia a motivação para o planejamento, que percebi tênue e frágil já no primeiro encontro. Por isso, o trabalho acabou – precisou ficar – restrito ao que anunciei na primeira parte do parágrafo anterior, após o quê avançamos pelo quarto momento do plano, sobre a identificação dos saberes discente acerca do Universo. As outras atividades relativas ao primeiro planejamento foram deslocadas aos encontros seguintes. Transformaram-se em momentos de microplanejamento, cujas situações – algumas – serão ilustradas mais à frente. Eis uma mudança não-pensada que acabou se mostrando como estratégia apropriada nessa etapa da reinvenção. Não adianta tomar o vidro inteiro do remédio; é preciso ministrar o seu conteúdo em doses, alopáticas mesmo...

Em relação "ao que podemos fazer?", conversei com a turma sobre a formação de seis grupos, cada um contando com cinco elementos, que atuarão durante três ou quatro encontros, seguintes à visita ao Planetário do Estado, no dia 27 vindouro, com o objetivo de executar uma atividade distinta das dos demais grupos sobre qualquer aspecto do Universo, Via Láctea, Sistema Solar, Planeta Terra, dentre outros tópicos de interesse. A formação dos grupos para discussão e escolha do que cada um irá fazer ficou para outro dia, bem como a elaboração, pelos grupos, dos planos de ação – o que vão fazer, como e onde, a responsabilidade de cada um, o produto a apresentar, os elementos à apreciação da atividade escolhida etc.

Ainda assim, durante dez minutos aproximadamente, sempre instigando os alunos e alunas a se manifestarem, obtive deles algumas sugestões de atividades, sete ao todo, a saber: teatrinho, livro, música, mural, pesquisa bibliográfica, maquete e filme. (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE MARÇO DE 2001)

Na próxima subseção descrevo os meus esforços para fazer acontecer a segunda etapa do planejamento pelo alunado. Diz da dificuldade de arrumação dos grupos e da sua manutenção para um trabalho de equipe produtivo, em sua forma co-operativa. E foram as meninas quem impuseram as maiores barreiras, como narro.

4.2.7 Das dificuldades no processo – observações no calor da aula

Arrumar a classe de modo a dispor os alunos nos mesmos grupos formados para o trabalho da aula do dia 13, próximo passado, não foi tarefa das mais fáceis. Exigiu-me tempo e muita paciência. Além da necessidade de incluir os quatro alunos que faltaram ao primeiro encontro, ainda tive que contar com a

má vontade de algumas alunas em relação ao próprio grupo. Tenho notado que a minha tolerância a contratempos é maior do que em outros idos. (...)

As alunas Jamylle e Adrielly foram aquelas que mais resistiram ao retorno ao grupo original. Jamylle, porque está outra vez brigada com a pequena Thaís; Adrielly, porque queria ficar somente com Joelma, Amanda e mais uma outra colega que não identificou, talvez Isabelle ou Luah, que não vieram à aula anterior. Amanda, uma das garotas mais tímidas da turma, com amizades restritas às colegas que lhe são vizinhas na sala. Prefere se reunir com aquelas meninas, porque não se dá com as demais "pessoas do grupo que não conhece". Ou não fala mesmo, porque não tem ou não fez amizade com elas. O grupo dela tem a participação de três alunos novos, na Turma 507, no caso, Luana, Tamara e Edson, além de Keila, Pâmela, Adrielly e Joelma. Embora colegas há anos, Amanda, Joelma e Adrielly mantêm pouco contato com Keila e Pâmela. Na sala, assentam em extremos opostos.

Quanto ao problema entre Jamylle e Thaís, recorro de sabê-lo definido pelas suas ex-professoras, no ano anterior, como de disputa de liderança, que também ocorre com outras meninas. Salientando que prefiro a palavra *choque* em vez de *disputa*, nenhuma vez sequer observei qualquer disputa ou choque deste tipo entre os garotos, mas, apenas entre as garotas. Por serem extrovertidas e dinâmicas, as duas meninas querem sempre estar à frente do grupo que participam. Tenho observado isso desde a fase de pré-intervenção. E hoje mesmo não é diferente, uma vez que os alunos e alunas da Turma 507 se acercam sempre das mesmas pessoas. Assim, na hora em que é necessário formar um grupo para certo trabalho, rapidamente, as carteiras são dispostas por ordem, nada à-toa, de vizinhança, já que são mantidas próximas daquelas por quem se tem maior apreço. E, por mais que pareça incrível, de um jeito peculiar, Jamylle e Thaís gostam muito uma da outra. A prova surgiu mais tarde...

A equipe formada por Adrian, Nara, Natasha, José Carlos, Paulo Henrique e Luah, esta menina, aluna nova no grupo (faltaram Thiago e Janderson) foi a primeira a concluir a tarefa. Fez tudo em vinte minutos, enquanto as demais ainda estão tentando, com dificuldade, se organizar e realizar a síntese solicitada.

Quase desnecessário dizer que a equipe que exigiu mais da minha atenção, sobretudo para imprimir um toque mínimo de união entre os seus participantes, que lhes permitisse trabalhar, foi o de Adrielly. Até os momentos finais da tarefa, mostrou-se todo fragmentado, um autêntico três em um: de um lado, Adrielly, Joelma e Amanda, brincando e conversando entre si sobre coisas que não dizia respeito ao trabalho daquele momento; de outro, os alunos novos, Luana, Tamara e Edson, certamente não entendendo direito o que é que eu, como professor de Ciências, estava querendo mesmo ao envolvê-los tão responsavelmente na tarefa de planejamento dos conteúdos do nosso ensino; no meio deles, Keila e Pâmela, que entenderam o objetivo a ser alcançado pelo grupo e com base nas sugestões dos grupos, dialogavam tentando elaborar as próprias sugestões, já que a compreensão e a boa vontade não estavam fluindo entre os seus pares.

Paralelamente a esses eventos, no outro lado da sala, Jamylle está quieta. Com muito custo, consegui aproximá-la fisicamente dos demais membros da equipe. No campo das idéias, estava a menina a anos-luz dos demais participantes do grupo. Emburrada, de vista baixa, nem ouço a sua voz. Está rabiscando qualquer coisa no seu caderno. Thaís, Isabelle, Juliana, Jamylle, Arthur e João Victor é que devem produzir o que é a tarefa neste momento da aula. Estão bem à vontade. E não parecem se importar com o

silêncio da colega, ali, ao lado. Observando como se movimentam, noto que eles parecem brincar mais do que trabalhar a sério. Um sinal audível é os risos deles que interpreto como resposta às falas da pequena Thaís. E Jamylle, visivelmente, está com ciúme! (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE MARÇO DE 2001)

As pazes entre Jamylle e Thaís aconteceram durante a atividade de sondagem do saber discente, sobre o Universo, feita de forma gráfica. Foi no quarto momento do encontro pedagógico, que assim registrei no meu diário de campo...

São 15 h 40 min. Há cinco começamos a atividade do desenho. "Desenhe e pinte uma representação pessoal do Universo". Furneci canetas do tipo Hidrocor aos seis grupos de trabalhos, segundo a minha solicitação, visto que era esse o número de estojos de canetas coloridas que tinha para emprestar. Os grupos eram compostos por cinco elementos, exceto um, que era uma dupla, formada, nada mais, nada menos, por Thaís e Jamylle. (...)

Fotografei a única equipe que está fazendo a tarefa em dupla. Justamente a dupla de meninas que, há pouco, nem aturavam se olhar. Estavam brigadas por motivo que desconheço. A composição da dupla Thaís-Jamylle foi possível porque, ao término da etapa de planejamento, no calor da aula, com boa dose de bom humor, tentei e consegui quebrar a zanga entre as duas e que, naquele momento, percebi que era mais forte em Jamylle do que em Thaís. O que fiz foi confrontar as raivas e os defeitos de uma com os da outra, apontados por elas mesmas. Comecei dizendo que Jamylle não gostava de Thaís porque ela (que observei que estava com o zíper aberto) não sabia fechar a calça. Ouvindo e vendo isso, as duas riram, gostosamente. Relaxaram. Foi o suficiente para a pequena Thaís abraçar por trás a colega, ao mesmo tempo em que me dizia gostar muito dela. Mas não sem um sentimento de repulsa magoada, expresso por um jogar de ombro, por parte de Jamylle, a maneira de uma *rabissaca*.

Antes da sondagem, após desfazer os grupos do planejamento, dirigi-me ao coletivo para listar as sugestões das atividades para o bimestre. O tempo, que era exíguo, levou-me a isso, como descrevi no final da seção anterior. E eu precisava das sugestões para complementar o plano discente que idealizara. Porém, enquanto dialogava com a turma, notava que a raiva da menina foi se desmanchando. Atento ao alunado, na hora do desenho, não sei por que me surpreendi ao vê-las trabalhando juntas. Não resisti. Registrei num instantâneo um belo momento de amizade entre adolescentes (Figura 18). A paz reinava entre ambas até a próxima disputa para fazer valer a vontade de uma – ou melhor, nenhuma.

Figura 18 – Jamylle e Thaís em paz, novamente.



4.2.8 O plano discente para a unidade “Universo”

Encerro a descrição dos acontecimentos dos primeiros encontros (extensa porque optei por pautá-la próxima ao tempo real dos eventos), com a síntese que fiz do que me apresentou a Turma 507, aquando do macroplanejamento co-operativo da unidade “Universo”. O modo como ele foi conduzido procurou atender às características de um *bom plano* de ensino.

Um bom plano de ensino tem estas características: *coerência*, por estar integrado ao plano curricular geral, contribuir para a consecução das metas curriculares e revelar uma adequada relação entre objetivos, conteúdos e estratégias propostas; *adequação*, por estar alicerçado no conhecimento da realidade cognitiva, afetiva e sociocultural dos alunos no contexto da escola e da comunidade, sem esquecer os recursos e as limitações existentes; *flexibilidade*, por permitir fazer reajustamentos e mesmo alterações de fundo nos elementos previstos, segundo necessidades e interesses do momento; *continuidade*, por estabelecer uma sequência que “amarra” as várias propostas de modo a sugerir um percurso lógico. As características de *precisão e clareza* – conter indicações claras, isto é, não apresentar propostas ambíguas – foram as únicas que não atingidas na atividade. Não por negligência, mas pela própria natureza da elaboração que deixou em aberto o detalhamento de outros elementos (CORTESÃO; TORRES, 1994).

Dos momentos de elaboração do *nosso* plano de trabalho, a identificação dos assuntos pelo alunado teve melhor resultado do que a das atividades. A parte do planeamento das atividades e dos elementos para avaliar o ensino-aprendizagem não foi contemplada, como eu idealizara, e relatei. Foram deslocadas *para o processo pedagógico*, em vez de etapa de entrada de uma das práticas. Coube-me organizar, após as consultas de 13 e 20 de março, o corpo das curiosidades discentes, do que interessava à classe, e que abordamos no primeiro trimestre do ano letivo de 2001.

Na proposta, combinei a primeira elaboração discente com a segunda. O *núcleo duro* do que apresento em seguida foi a segunda. Mas, nele, inseri o que da primeira não foi incluído pelas equipes na segunda, após o refinamento, o *passar a limpo* das próprias sugestões. Isso enriqueceu o plano de unidade que mostro agora, como apresentado ao alunado.

Unidade: O Universo

1. Sobre o Universo

- a origem do Universo
- as características (o universo não é infinito?; o espaço não é frio?; tem vida no espaço?; do que é feito?; temperatura; etc.)

2. Sobre o nosso Sistema Solar
 - a Via Láctea
 - a origem do nosso Sistema Solar
 - as características dos planetas e os satélites
3. Sobre a Terra
 - como apareceu vida no planeta Terra?
 - a composição do nosso planeta
 - a Lua – origem e composição
 - as viagens do homem ao espaço e à Lua

Para desenvolver esses assuntos, as atividades citadas oralmente pelos alunos e alunas da Turma 507, sete apenas, foram: teatrinho; livro; música; mural; pesquisa bibliográfica; maquete e filme. Todas sugeridas sem detalhamento. Ficou para depois. Para os microplanejamentos. Às atividades, somei o que depois chamamos de *aulas-passeio*, desejo de ação expresso da classe ainda na fase da pré-intervenção. Não tem a aula-passeio inspiração freinetiana; as excursões por ambientes pedagógicos não-convencionais, para além dos muros do NPI, para mim, eram mais um momento de “aula”, porém, para a meninada, eram “passeio” mesmo. Daí o termo.

Os conteúdos e as atividades listados nunca constituíram um programa de ensino. Algo a vencer pelo repassamento seqüencial das informações, em ações discentes controlados pelo professor, item a item. Para além da forma como o documentei, o “plano” de ensino era a diretriz teórica do currículo de Ciências, mínimo, a ser vivenciado de março a maio de 2001. E assim aconteceu, como narro nas cenas do ensino.

Se, na modernidade, o currículo necessitava seguir um ordenamento linear, seqüencial e quantificável, no mundo contemporâneo sua realização assume as características de *redes complexas, plurais, imprevisíveis e inéditas*. Tais redes, como a vida, estarão sempre em transição, em processo de mudança (FERRAÇO, 2001, p. 149. Grifos do autor).

Para os macroplanejamentos, abdiquei da predição, do seqüencial e do controle do senso modernista. No currículo de Ciências, esses elementos se tornaram menos precisos, ordenados, obrigatórios. Adquiriram *outra* temporalidade, *outra* ordem, para incluir as aventuras solitárias, a espontaneidade, o efêmero, ao lado do compartilhamento, ajudas mútuas, solidariedade. Era preciso alterar a idéia de conhecimento como produto para consumo, encerrado em programas de ensino a cumprir-se, pela de rede de significados para usufruto pessoal. Contra a versão mercadológica, a instalação da ação consciente, apropriada,

pulsante. Porque, pela caducidade da tradição cultural a transmitir e da reprodução social incessante, a educação deve situar os sujeitos diante dos processos de criação, deve situá-los diante da provisoriedade do saber científico, na trajetória histórica do conhecimento e no perpétuo devir (SACRISTÀN, 1996). Os “conteúdos” curriculares pertenciam a todos e a ninguém, ao mesmo tempo. Estavam além do que deve(ria) ser possuído, segundo “orientações” de uma classe com hegemonia social.

Do primeiro plano chamo atenção à ausência de duas categorias dos planos clássicos: os objetivos gerais e os específicos. Ao definir os objetivos de aprendizagem, agi como na proposta de Léa Depresbiteris (1989): romper com a idéia de operacionalização excessiva – orientação tecnicista – que transforma objetivos em itens de teste. Isso limita a ação docente *para o* ensino de conteúdos ou desenvolvimento de habilidades especificadas previamente, como a ação discente *para a* assimilação dos conteúdos ou exercício das habilidades. Aqueles tipos de objetivo eram incompatíveis com a concepção de conhecimento que mobilizaria o ato pedagógico em Ciências, na Turma 507 – como produto histórico, permanentemente inacabado e tecido em rede.

Os *objetivos* de ensino-aprendizagem foram apresentados na subseção “6.4 Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas”, do Capítulo 3. Com os níveis solidário, operacional, conceitual e valorativo, procurei abarcar um número mínimo de *capacidades* a estimular no âmbito do tecido pedagógico unitário, de forma contínua e simultânea, quando o usual é o exercício discreto, um a um, sequencialmente, dos objetivos operacionalizados. Porque *pensar* é o que se ensina (MORIN, 2002) e pela *atividade* é que se aprende (COMENIUS, 2004; BECKER, 2002; VYGOTSKY, 1991a, 1991b; LEONTIEV, 1978), cada item dos quatro níveis foi o que precisava ser: referencial às ações docentes, às ações de ensino-aprendizagem do tecido unitário. Não tinham o caráter de *específicos* ou *operacionais* dos planos clássicos. Talvez, desse ponto de vista, tenham ficado vagos, imprecisos ou mesmo incompreendidos. A visão decorre do deslocamento da ênfase do processo educativo: da transmissão-assimilação de conteúdos informativos à atividade colegiada, mediada pelo conhecimento. Por isso, os níveis diziam-se como *campo de atividades possíveis e desejadas* para o ensino-com-aprendizagens, construído no curso das unidades “Universo” e “Ambiente”. Nada de *ponto objetivo e certo de chegada* para testar o que fora ensinado.

4.3 O macroplanejamento da unidade “Ambiente”

No encontro previsto para o início da unidade “Ambiente”, em 5 de junho (não por coincidência o Dia do Meio Ambiente), distribuí a ficha-consulta para o seu planejamento. Diferente do que fizéramos na unidade “Universo”, optei por uma ação discente individual, em casa. Como atividade de macroplanejamento, foi também de ensino (aprender a planejar era um dos “conteúdos” da nossa programação) e de avaliação, que até verti para a segunda nota bimestral. Nada seria mais exemplar da lógica desfragmentada dos processos do que fazer do planejamento do ensino-aprendizagem uma atividade de ensino-avaliação!

4.3.1 *Fazimento e refazimento da consulta discente*

No primeiro momento da aula, após a distribuição da ficha-consulta (Anexo 11), lemos as instruções para preenchimento e bom cumprimento da tarefa. Esclareci as dúvidas; reforcei os cuidados que deveriam ter; frisei a data da entrega (o próximo encontro, 12 de junho). Outras orientações, dadas impressas, foram que: a tarefa poderia – e isso era tão interessante quanto desejável – ser feita junto com o pai, a mãe ou qualquer pessoa mais experiente, a fim de auxiliar na execução desta tarefa; se quisesse, e caso fosse possível, poderia fazê-la na companhia de colegas, mas cada aprendente apresentaria as contribuições próprias.

Solicitei que não poupassem palavras nas respostas às questões da ficha e que tivessem muito cuidado com os aspectos gramaticais da sua escrita. Eram quatro as questões de consulta a classe no segundo macroplanejamento: a primeira indagava sobre os assuntos que o aluno ou a aluna queria estudar na unidade; a segunda pedia para que identificasse as atividades que queria realizar para estudar os assuntos citados; a terceira apontava para elementos de auto-avaliação; na quarta, algo fora do que é usual num planejamento, eu queria saber quem auxiliou o estudante na execução da atividade, se ele gostara (da tarefa e da ajuda) e, *naturalmente*, por quê.

No dia combinado, recebi os deveres de casa de apenas doze estudantes: Nara, Luah, Thaís, Keila, Arthur, Thomas, Pâmela, Janylle, Natasha, Breno Caio, Francisco e Paulo Henrique. O não-cumprimento das tarefas e a entrega no prazo são problemas com que se debatem os professores e as professoras de 5ª a 8ª série, do NPI (hoje ainda); ambos, analisarei nas cenas do ensino. Por ora, registro o índice de 40% de devolução, em primeira chamada. Dois encontros depois, obtive nova medida para a responsabilidade da classe. Em terceira chamada, Luana, Adrielly, Janderson, Adriany, Amanda, Breno Pereira, João Victor,

França, Juliana, Joelma e Edson entregaram suas fichas. Como, em segunda chamada, não recebi um só dever, elevou-se para 76,7% o índice de tarefas entregues. Faltaram ainda os de Daniel, Havana, Isabelle, José Carlos, Matheus, Tamara e Thiago. Dentre as últimas, havia uma ficha incompleta, a de Adrielly. Já as de Isabelle e José Carlos, guardadas em suas pastas, descobrimos... em branco.

No primeiro encontro do segundo semestre, em 7 de agosto, refez-se os planos discentes. Na véspera, recebi as duas últimas fichas-consultas. Àqueles alunos e alunas que realizaram o planejamento da unidade “Ambiente”, dois meses antes, as atividades foram devolvidas uma a uma. Para apreciação coletiva, *reflexiva*, novas orientações. Para o refazer, que não era obrigatório, levei em consideração mais o objetivo da atividade do que a notação verbal com que configurei o desempenho discente. Mesmo quem obteve o nível “superou as expectativas”, como Edson e Francisco, ou “atendeu as expectativas”, como Juliana, Keila, Pâmela, Paulo Henrique e Thomas, recebeu-a com uma incumbência, pelo menos. Mais para complementar detalhes ou passar a limpo o que escreveu do que para refazer alguma questão da ficha de planejamento.

Somente após o refazimento é que, em casa, organizei o “programa” da unidade, com base nas sugestões do alunado, e que apresento em seguida. Veja que ele contém o conteúdo, as atividades e a avaliação. A listagem dos interesses discentes para a unidade “Ambiente”, eu a fiz durante o período da greve. De cada um dos planos individuais preenchidos em casa, não apenas listei os tópicos e as atividades, como também aos avaliei, uma vez que eram, simultaneamente, atividade de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação.

4.3.2 O plano discente para a unidade “Ambiente”

Defini o aspecto macro da avaliação, enquanto no planejamento e no rumo das atividades, o alunado, no primeiro, e os acontecimentos e não-acontecimentos, no segundo, tiveram um papel decisivo. Papel, aliás, que competia com o que se espera das obrigações professorais. No Capítulo 3, justifiquei por que precisava ser o orientador-mor da avaliação. Fato que não implicou alijar a classe discente da reinvenção desse processo; ele participou da maioria dos planejamentos da avaliação. Adiante, relato um caso, desses que chamei de *microplanejamento*. Por ora, apresento o resultado dos esforços discentes: a listagem de temas sugeridos para o ensino-aprendizagem em lógica alterada, na qual eram sujeitos de vez, voz...

Unidade: “Ambiente”

- Animais – habitat, vida, reprodução (como fazem os filhotes, como cuidam deles), quanto tempo vivem;
- Plantas – nomes, alimentação, respiração, nascimento em detalhes, vida e morte (duração), flores, frutos, utilidade, utilidade, por que flores viram frutos e são bonitas?, por que existem em variedade?, as partes das plantas;
- Água (o melhor alimento para a vida);
- Doenças dos animais (e cura);
- Dinossauros;
- Ambiente – proteção conservação, etc.;
- Relação homem x animais;
- Vida animal – alimentação, etc.;
- Ar, água, solo, Ecologia, ecossistema, cadeia alimentar;
- Adubos;
- Relação dos seres vivos com a Natureza;
- Outros elementos (não-vivos) que integram a Natureza;
- O melhor ambiente para o homem viver (e o pior);
- Animais parasitas do homem;
- Formas de vida terrestre;
- Gás oxigênio;
- O meio ambiente;
- Aves – tipos;
- Animais diferentes – habitat, alimentação;
- Saber de tudo um pouquinho sobre a Natureza;
- Por que a Natureza é tão cobiçada?;
- Quem é o principal componente da Natureza?;
- Extinção dos animais;
- Amazônia e seu universo encantado – vegetação, vida, clima;
- Animais amazônicos;
- Entidades não-governamentais que cuidam do meio ambiente.

Para pôr em curso os assuntos, as atividades propostas pelos planejadores e planejadoras-mirins foram em número muito maior do que na consulta que resultou no plano de trabalho para a unidade anterior. Desta vez, sugeriram:

- excursão ao Bosque Rodrigues Alves, ao Museu Emílio Goeldi, pelo colégio inteiro;
- programas ao ar livre;
- ler e escrever textos;
- visitar locais com animais doentes;
- modelagem, pintura, desenho, colagem, maquete;

- responder charadas;
- discussão em sala de aula;
- pesquisa;
- trabalho de grupo;
- jogo de perguntas e respostas;
- atividades com livros em sala;
- construção de textos;
- jogos;
- atividades de observação;
- aulas-passeio – Bosque, praças, rua;
- atividades com jornais, revistas, músicas;
- experiências em laboratório;
- visita a rios, igarapés, matagal;
- selvas, pantanais, floresta amazônica;
- trabalhos individuais;
- gincanas e aulas ao ar livre (tudo valendo ponto).

Atente-se para, da última sugestão, o “tudo valendo ponto”. Das trinta fichas-consulta que recebi, apenas uma fez referência ao aspecto somativo da atividade. As listagens reproduzem as indicações na íntegra, salvo repetições. Comparando volume e variedade de assuntos e atividades propostas às unidades “Ambiente” e “Universo”, nota-se que não houve poupança de idéias. Receio, timidez, medo de errar, não houve ou, se houve, foi pouco. Foram expressas as curiosidades que tinham o interesse de estudar. E de forma direta, positiva, senão mesmo impositiva. Não se prenderam ao fato de que certas sugestões de assunto (“dinossauros”) e de atividade (“visitar locais com animais doentes”) poderiam não ser alvo de nossa atenção, dada a peculiaridade com que se afastavam do tema maior – “Ambiente”.

Apresentei a proposta de estudo-e-ação aos verdadeiros autores no segundo dia letivo após a greve, em 11 de dezembro de 2001. Era o primeiro momento do plano para aquela tarde de reencontro. Havia previsto um bate-papo sobre o que fizemos e o que faríamos. Rememoramos: maquetes e livros; o planejamento da unidade “Ambiente”; o trabalho da “avaliação discente”; composição do texto introdutório “Ambiente – o que é, o que tem”; excursão interna pelo NPI e o seu relatório; os recortes das revistas para montagem do mural selecionados antes da greve. O maior nível de detalhamento recaiu sobre o conjunto de assuntos e atividades enumeradas para a unidade “Ambiente”. Conteí-lhes como procedi ao “corrigir” as fichas-consulta e as demais atividade realizadas. Para contar isso e encerrar a

descrição de como foi desenvolvido mais essa etapa de macroplanejamento, recorro mais uma vez às minhas notas de campo...

No tocante à avaliação, sublinhei que as atividades de ensino-avaliação se constituiriam de: leitura de livros paradidáticos, exercícios de fixação, produção de textos (com ou sem desenhos ou gravuras), relatórios das aulas-passeio, teste de verificação do conhecimento, atividades de planejamento (aluno planejando o ensino) e atividades de avaliação (aluno avaliando o ensino, o professor, os colegas e auto-avaliando).

Como critérios para o processo, elenquei: a realização das atividades; a pontualidade na entrega das atividades; o atendimento dos objetivos das atividades em nível satisfatório; o atendimento dos objetivos de cada parte da atividade em nível satisfatório; a aproximação ou distanciamento do desempenho às expectativas docentes e o envolvimento nas atividades desenvolvidas em classe (incluindo frequência, motivação, responsabilidade, espírito de grupo, contribuição pessoal e disciplina,) e, por fim, a norma gramatical culta.

Como era sabido pela turma, a configuração sintética do desempenho discente contemplará as partes objetiva e subjetiva de cada atividade de ensino-avaliação. Na parte objetiva da avaliação, o desempenho discente será apresentado mediante três conceitos expressivos: AO (atendeu o objetivo da atividade), AP (atendeu em parte o objetivo da atividade) e NA (não atendeu o objetivo da atividade). Na parte subjetiva, o desempenho discente será apresentado mediante quatro conceitos expressivos: SE (superou a expectativa do avaliador), AE (atendeu a expectativa do avaliador), AP (atendeu em parte a expectativa do avaliador) e NA (não atendeu a expectativa do avaliador). (DIÁRIO DE CAMPO. 11 DE DEZEMBRO DE 2001)

4.3.3 Uma análise dos planos discentes

Analisei 27 planos, de 30 possíveis. Faltaram os planos de Nara, que não me devolveu a pasta ao final do ano letivo; de Tamara, que retirou e não devolveu o plano à sua pasta; de Janderson, cuja pasta ficou em seu poder após o primeiro semestre, e ele não retornou ao NPI, porque foi transferido de escola. Nesta seção, apresento os resultados da análise que procedi dos protocolos que tenho sob a minha guarda.

Em termos conceituais, oito lograram o conceito “a atividade atendeu o objetivo” logo na primeira vez. Com o refazimento, quatro chegaram ao mesmo nível, portanto, melhoraram e atingiram a excelência em segunda. Porém, sete saltaram do “atenderam em parte” para o “atenderam em grande parte”, enquanto seis saíram do “não atenderam” para o “atenderam em parte”. Não houve o refazimento de dois planos. Dos planos analisados, 23 foram refeitos. Não refizeram, Edson e Francisco, porque os apresentaram completos, Havana, que “entregou” o seu no dia do refazimento, e Thaís, que mudou para o Estado do Maranhão ainda em julho. Embora tenham atingido o objetivo, e alguns – o de Edson e Francisco – de terem

superado as minhas expectativas, Juliana, Keila, Pâmela, Paulo Henrique e Thomas refizeram aquela atividade feita em casa. A meu pedido, corrigiram parte de uma questão ou complementaram uma ou duas, como indiquei. Meu intento era duplo. Primeiro, chamar à atenção, da classe inclusive, que há sempre o que melhorar em nossos deveres escolares, que nunca deve ser vista como uma tarefa *pronta e acabada*; segundo, elevar mais a qualidade do trabalho apresentado, recompensa dos esforços de orientação docente e refazimento discente.

A respeito das sugestões de assuntos e atividades, 44% dos planos continham sugestões em número de duas ou mais, e com alto grau de pertinência ao tema proposto; a maioria, portanto, tinha sugestões de conteúdos e atividades em número reduzido, uma ou duas, além de baixo grau de pertinência, mesmo após o refazimento. O macroplanejamento da unidade “Universo” e o auxílio de pessoa mais experiente contribuíram pouco para o sucesso global do preenchimento da ficha-consulta. Isso porque 15 responderam que fizeram sós. Houve quem fez só por decisão própria. Outros, porque não tinham a quem pedir ajuda. Isabelle, por exemplo, disse que a mãe estava trabalhando e o pai, também, por isso, não tiveram tempo de auxiliá-la. Já Natasha fez só porque ninguém estava presente para ajudá-la no dia que completou a ficha de planejamento. Quem fez sozinho, porque assim quis, respondeu:

“Pude colocar as minhas idéias em prática”. (Daniel)

“Ninguém. Eu que tenho a idéia de ser bióloga”. (Adriany)

De quem recebeu auxílio, cinco, a mãe ajudou (uma das quais com a colaboração de um filho universitário); dois, o pai é quem ajudou; dois, foi o professor (no caso, eu mesmo, disseram Thaís e José Carlos, mas nada além de orientações e indagações, dadas também para outros, em classe); um, a tia; um, a avó e um também, o primo. Ainda sobre quem auxiliou na execução da atividade de planejamento da unidade “Ambiente”, se gostara ou não e por quê, oito justificativas se referiam à ajuda que receberam. Houve quem escreveu:

“Meu pai. Por ter me explicado o que é ecologia e fauna e flora”. (Thomas)

“Minha mãe. Eu gostei, porque minha mãe quase nunca me ajuda mais nos meus deveres de casa”.
(Juliana)

Entretanto, 13 respostas “ignoraram” a solicitação. Ressaltaram o valor do envolvimento discente na elaboração de parte do plano de ensino-aprendizagem. O maior volume dessas justificativas, mais do que um “erro” ou “fuga”, revela a satisfação discente com a condição de sujeito que experimentavam no trabalho que desenvolvíamos. Vejas estas respostas:

“Eu gostei, porque (...) eu podia dar a minha opinião”. (José Carlos)

“Porque [o aluno] poderia dar a própria opinião e criticar”. (Pâmela)

“Sim. Porque o aluno escolher o que vai estudar é muito bom e educativo”. (Francisco)

“Eu gostei porque acho que seria interessante se o professor executasse minhas idéias”. (Keila)

“Eu gostei muito porque eu posso escolher o que eu quero estudar sobre o ambiente”. (Breno Caio)

Nenhuma resposta me perturbou mais do que a declaração que denota que a menina não acreditava na seriedade da consulta que eu fazia ao alunado. Descrente, parecia duvidar que a sua participação era realmente importante, como frisara. Não apenas para mim e à pesquisa, mas para o seu próprio desenvolvimento. Adrielly, que não contou com a ajuda de ninguém, cravou:

“Mais ou menos. Porque é mesmo você [quem] escolhe o tema”. (Adrielly)

Sua resposta diz da condição de *assujeitada* às escolhas a que esteve submetida desde a mais tenra idade escolar. Por que agora, na 5ª série, seria diferente? Simplesmente não acreditava...

Embora a maioria tenha respondido afirmativamente, duas alunas disseram não ter gostado da atividade. Isabelle, porque fez só, quando queria ter contado com a ajuda da mãe ou do pai, que estavam trabalhando, e Havana, porque “queria ter uma resposta mais concreta”, ou seja, uma indicação do professor, algo que não lhe fizesse “perder tempo” pensando no que estudar. Outras três não responderam à questão de acordo. Mesmo após o refazimento, as respostas diziam respeito ao ambiente e seres vivos. A condição de passividade também se fez visível em parte das respostas à questão “como você pretende contribuir para o bom desenvolvimento deste estudo”, relativa à avaliação. Apenas três se posicionaram de forma colaborativa, uma atitude prevista nas bases da intervenção e trabalhada e estimulada a cada encontro, a cada atividade.

“Eu pretendo contribuir dando apoio e conversando”. (Isabelle)

“Me esforçando e ajudando quem precisa de ajuda e principalmente de apoio”. (Luana)

“Eu vou ajudar entendendo tudo o que o professor falar. Eu vou ajudar os meus colegas que quiserem [saber] sobre os dinossauros”. (Arthur)

A passividade se apresentou em cinco respostas, que incluíam o dócil “prestar atenção”...

“Fazendo todos os deveres, estudar e prestar atenção”. (Amanda)

“Eu pretendo contribuir prestando atenção no que você explicar”. (Adrielly)

O mesmo “prestar atenção” integrou um terço das 14 respostas que chamaram a atenção para si a responsabilidade pelo bom andamento dos trabalhos. Veja algumas, primeiro “com”...

“Aprender fazendo um pouco do que sei, prestando atenção e contribuindo”. (Breno Pereira)

“Colaborando com o professor, prestando atenção no que ele fala, não conversando”. (Daniel)

“Prestando mais atenção, interesse e responsabilidade de fazer as atividades orientadas pelo professor”. (Edson)

Agora “sem”, as contribuições discentes para o bom desenvolvimento da unidade “Ambiente”, seriam:

“Ler muito para estudar e aprender”. (Adriany)

“Não perder tempo e fazer as coisas rápidas”. (José Carlos)

“Eu pretendo entregar minhas tarefas em dia e me esforçar para fazê-la completas e bem feitas”. (Keila)

Apesar das orientações para fazer, em casa, com a ajuda de uma pessoa mais experiente; apesar do refazimento, em classe, cinco respostas não atendiam àquela pergunta de forma apropriada. As interpretações discentes se referiram às lutas pela preservação do ambiente, em vez de suas posições em relação às atividades de ensino-aprendizagem. Veja-as:

“Não destruindo a natureza”. (Matheus).

“Estudar ela e pesquisar sobre ela”. (França).

“Me informar para ajudar o meio ambiente”. (Luah)

“Eu pretendo ajudar de modo que eu não atrapalhe muito”. (Natasha)

“Eu pretendo contribuir para o bom desenvolvimento deste estudo salvando aqueles animais que corre risco de extinção”. (Thiago)

Os resultados da consulta feita à classe para o plano da unidade “Ambiente” e também os significados atribuídos à experiência recordam dois estudos. Como notou Wilson Sampaio (1999), as crianças são capazes de apontar caminhos para solução de problemas pessoais ou construções individuais e coletivas. À conclusão similar chegou Suzette Temponi (1997). Ao investigar o adolescente por ele mesmo, “descobriu” que ele é capaz de fornecer precoces elementos para a compreensão da fase pela qual está passando, como de oferecer sugestões ao professorado e ao sistema de ensino. Foi desse teor a resposta que dada pelo alunado. Mostrou-se-me que era promissora a participação discente no avanço da reinvenção das

práticas pedagógicas. E, para encerrar, uma avaliação que fiz à classe do plano da unidade “Ambiente”, no fim do ano letivo:

Alguns [itens não foram abordados] porque não eram possíveis mesmo [e expliquei-lhes as razões]. Eram por demais *específicos* e demandariam um tempo que não dispúnhamos, como “Adubos”, “Doenças – e cura – dos animais” e “Entidades não-governamentais que cuidam do meio ambiente”. Outros itens não foram abordados porque constituíam matéria da série seguinte, como “Animais parasitas do homem”, “Animais – habitat, vida, reprodução (como fazem os filhotes, como cuidam deles), quanto tempo vivem” e “Plantas – nomes, alimentação, respiração, nascimento em detalhes, vida e morte (duração), flores, frutos, utilidade, utilidade, por que flores viram frutos e são bonitas?, por que existem em variedade?, as partes das plantas”. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE ABRIL DE 2001)

5 SEGUNDO ATO DO PLANEJAMENTO

5.1 Microplanejamentos – as ações necessárias

O que chamo de microplanejamento não é uma atividade estranha ao alunado na atual conjuntura. É uma etapa de trabalhos escolares para resolução coletiva. Mesmo necessária, não costuma receber a atenção do professorado como momento privilegiado das práticas docente e discentes, em curso. As lembranças de Adrianly – sobre planejamentos feitos por ela durante a 5ª série – apontam para essa realidade. Ela começa recordando a montagem do segundo mural, que descrevi no Capítulo 5...

Adrianly: – Acho que era fazer uns trabalhos em grupo; tinha que trazer um monte de figuras, revistas. Tinha que planejar tudo... Tinha que dividir tudo com os componentes do grupo. Para ninguém ficar com o grupo desfalcado [de material]. Mas sempre a gente tinha que planejar o que ia fazer, pro nosso trabalho sair sempre bom.

Eugenio: – Isso aconteceu em que disciplinas?

Adrianly: – Em Geografia, Ciências... Teve em História. Mas, em História, era mais trabalho em dupla. Em Matemática também o professor unia a gente para fazer umas questõesinhas, lá, básicas. Que a gente juntava e ficava, lá, planejando como é que ia ser (...). A gente planejava sempre as coisas que a gente ia fazer nesses tipos de matéria. Agora, nas outras, a gente não fazia muito isso, não.

Para a Turma 507, os microplanejamentos eram mais do que uma ocorrência incidental, mais freqüente entre os estudantes. Durante a intervenção, para ser fiel aos meus referenciais teóricos, para ser coerente com os princípios pedagógicos do tecido pedagógico unitário, percebi que eles deviam se constituir como etapas do ensino-aprendizagem. Nesta seção, relatarei quatro casos de microplanejamento. Meu objetivo é apresentar outras formas de inserção discente no planejamento do ensino-aprendizagem.

O primeiro caso é o da composição da atividade que representou a culminância da unidade “Universo”. Pelas normas regimentais, era meu dever como professor encaminhar à Secretaria do NPI uma nota que configurasse as ações avaliativas do período. No entanto, essa culminância foi computada na notação do segundo bimestre, cujo replanejamento, que aconteceu por causa da greve dos servidores, será relatado como parte do segundo caso de microplanejamento. O terceiro e o quarto caso virão combinados na mesma seção. Dizem respeito ao envolvimento discente na preparação das aulas-passeio ao Bosque Rodrigues Alves e ao Museu Emílio Goeldi, para observar a flora e a fauna amazônicas, respectivamente.

5.1.1 O planejamento de uma atividade de culminância

No encontro pedagógico de 8 de maio, os alunos e as alunas da Turma 507 foram reunidos em seis equipes. Tinham o objetivo de planejarem a forma e o conteúdo da atividade de culminância da unidade “Universo”. Também foram orientados para identificar os materiais que utilizarão e deverão trazer à escola para o desenvolvimento da atividade escolhida, já no próximo encontro, que deveria versar sobre a unidade em curso, bem como especificar a tarefa de cada elemento, para avaliações vindouras.

As equipes, formadas espontaneamente como na maioria das vezes, foram as seguintes: (1) Breno Caio, Janderson, João Victor, Breno Ferreira e Daniel Costa; (2) José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França; (3) Thaís, Arthur, Pâmela, Francisco e Paulo Henrique; (4) Adrielly, Amanda, Havana, Janylle e Joelma; (5) Adrianly, Isabelle, Juliana, Luah e Nara e (6) Luana, Tamara, Natasha, Thiago e Keila. Como atividades de culminância, as equipes 1, 4, 5 e 6, optaram pela confecção de uma maquete; a equipe 3, um livro; a equipe 2, um álbum de desenho. Para isso, o tempo programado era de quatro encontros, com socialização ao final. Na verdade, precisamos de cinco encontros. O que comprometeu a socialização. A apreciação da atividade, fiz quando cada equipe me apresentava o que produzira, inclusive com um texto de apresentação da obra, para o qual as equipes receberam as orientações necessárias. O que não aconteceu de forma completa. Como fora planejado. Pelo menos para duas equipes, o que mostrarei adiante.

Nessa etapa do planejamento, além do tipo de atividade que desenvolveriam, as equipes teriam que definir o conteúdo específico de cada uma. Dentre as equipes que escolheram maquetes, apenas a equipe de Luana o fez com precisão. A equipe decidiu por uma maquete do Sistema Solar. A análise dos planos das outras propostas de maquete me mostrou que a

equipe de Adrielly intentava representar visualmente o próprio Universo! A equipe de Adriany parecia querer representar também o Sistema Solar. Já a equipe de Breno Caio nada definiu. Seus componentes apenas registraram que fariam uma “maquete urbana e universal”, fosse lá o que isso significava. A equipe de José Carlos escolheu título “Lendas inventadas do Universo” para o álbum de desenhos, enquanto a equipe de Thaís se lançou ao desafio de escrever um livreto sobre a Via-Láctea, a nossa galáxia.

Todo o microplanejamento foi realizado na primeira aula daquele encontro. Com uma dificuldade adicional, além da “novidade” da própria tarefa – ter que fazer o que *normalmente* é o professor que faz. Refiro-me à dificuldade patrocinada pela preparação da festa das mães que a Turma estava organizando para os dois últimos horários do dia, em meio a balões e ensaios de apresentações. Os alunos e alunas demoraram demais para elaborar o plano da atividade de culminância, registrado em folha de papel ofício oferecido a cada equipe. E esse foi o único momento do plano, que elaborara para o encontro, desenvolvido – sofrivelmente. Ao espantar-me com a missão e o empenho da classe, apoiada e orientada pelo Serviço de Orientação, em preparar aquela festa, coisa que acontecia nas demais turmas de 5ª a 8ª série, vi que não havia clima para os outros momentos. Eu nada sabia do evento. Fora combinado nos últimos dias da semana anterior, e eu estava na Escola somente nas terças-feiras...

Foi com custo e desgaste, inclusive da minha imagem,²⁴ que realizei o primeiro e único momento do plano do encontro de denominei de “encontro da Festa do Dia das Mães”. A concentração discente esteve o tempo todo aquém do que requeria a tarefa. Enquanto orientava um grupo, outro se dispersava, voltando a se envolver com o enchimento dos balões, a preparação do quadro de mensagens, a arrumação e limpeza da sala, dentre outras tarefas relacionadas à Festa. No entanto, grosso modo, aquele objetivo anunciado foi atingido.

Em aspectos não solicitados, algumas equipes foram além do que esperaria se os tivesse pensado. Duas chegaram a esboçar o esquema de suas maquetes: a equipe de Adriany que, de forma muito rápida e eficiente, definiu os rumos do trabalho (porque estavam entre as alunas que mais se envolveram com a organização da festa), e a equipe de Adrielly, apesar da polarização negativa entre Havana-Natasha e Adrielly-Joelma-Amanda, que lhes perturbou o entrosamento e retardou a realização satisfatória do que deveria ser feito em acordo uma com as outras, o que aconteceu somente com intervenções seguidas da minha parte.

²⁴ Em 8 de maio de 2002, recebi dois estudantes de Licenciatura em Biologia. Vieram recomendados pela Professora. Sílvia Chaves. Cheios de elevadas expectativas, não entenderam nada do que acontecia naquele dia. A má impressão perdurou por outros encontros, como conto no terceiro ato das cenas do planejamento. Vivíamos a classe e eu o tempo da desconstrução das práticas discentes e docentes. Adriano e Gicelle duvidaram do valor da proposta em curso. Na época, desconheciam que eu mesmo tinha inquietações terríveis sobre o que estava a (des)construir.

Surpreendente foi o empenho da equipe formada pelos garotos José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França, a do álbum. Mesmo quando dei por encerrado o encontro, isso pouco antes do término do segundo horário, porque ficara inviável – e também insuportável para mim e para o alunado, sem dúvida – *fazer aula e preparar festa simultaneamente*, continuaram os cinco alunos, concentradíssimos. Estavam empenhados em traçar esboços que fariam parte do álbum, como nunca os vira até aquela data. Todos gostam muito de desenhar. A cada página, mostravam-me o que haviam feito. Perguntavam se podiam colocar “isto ou aquilo”, se podiam escrever uma historieta, se podiam desenhar “este e aquele” personagens da TV. Na maioria das vezes, respondia-lhes que sim. Que poderiam dar asas à imaginação, ser criativos, inventivos, desde que incluíssem na obra elementos do conteúdo estudado. Sugeri, por exemplo, uma viagem aos anéis de Saturno, e não a um planeta inventado por eles. Fotografei-os com a última chapa fotográfica que restava na máquina (Figura 18).

Saí da sala na companhia de Adriano e Gicelle, estagiário e estagiaria que recebi hoje na Turma 507, deixando-os imersos em seu próprio interesse. Nem viram quando fomos embora. Enquanto isso, ao redor, a turma borbulhava em agitação. E eles desligados do mundo!

Figura 18 – José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França em atividade.



Apesar de todo o encantamento de entrada, o álbum “Lendas inventadas do Universo” não saiu. Nos encontros seguintes, a equipe não avançou pelo enredo, de modo a incluir elementos informacionais da unidade Universo. Com o reforço de Thiago, que não se entendera com a equipe original, o material produzido pelos garotos imitava os desenhos japoneses da TV, como também as suas histórias de lutas, fugas, vilões e explosões. Porque a avaliação era contínua, após ponderarem sobre as minhas palavras, no terceiro encontro, apresentaram-me uma proposta de maquete. Seria a visualização da história que ainda pensavam em criar. No fim dos quatro encontros previstos, restou apenas a maquete. E do Sistema Solar. Sem história alguma.

Também o livreto, programado pela equipe de Thaís, Arthur, Pâmela, Francisco e Paulo Henrique, mostrou-se uma tarefa além do que podia fazer o grupo, mesmo contando com o

meu auxílio. Com palavras talvez mais certas, diria que a minha ajuda reguladora ficou aquém do que a tarefa demandava, face à multiplicidade de ações a acompanhar, questionar, sugerir, orientar, etc., durante a realização das atividades propostas como culminância. Mesmo contando com dois estagiários, somente consegui atender as equipes no nível minimamente satisfatório. Para mim, isso era pouco. Dos cinco conjuntos de textos versando sobre o Universo que a equipe deveria preparar, apenas três conjuntos me entregaram, em disquete. Para revisar – o que fiz – e imprimir – o que não fiz. Porque a “obra” ficou incompleta. E assim foi avaliada.

5.1.2 O replanejamento de uma avaliação bimestral

O encontro de 11 de dezembro de 2001 foi o décimo sétimo do ano letivo e um dos mais burocráticos de toda a intervenção. Precisou ser assim. Afinal, era o reencontro pós-greve; o anterior acontecera em 21 de agosto. Por isso, o plano de ensino para aquele dia privilegiou o planejamento como atividade dominante.

No primeiro momento, recordamos o que já fizéramos e o que decidíramos fazer antes da deflagração da greve. As atividades em foco foram: a confecção das maquetes; a leitura de livros paradidáticos; o planejamento da unidade “Ambiente”; um trabalho da “avaliação discente”; a redação do texto “Ambiente – o que é, o que tem”; uma excursão interna pelo NPI e o seu relatório; os recortes das revistas para montagem do mural, selecionados antes da greve. Concluído essa entrada, fiz uma mudança na posição das carteiras, até então enfileiradas. Adotei uma forma fechada. Algo parecido com um círculo. Para a hora de decidir os pontos pendentes em relação aos resultados quantitativos da segunda avaliação era preciso que nós nos olhássemos de frente. No segundo, discutimos o fechamento das notas equivalentes ao segundo bimestre. Havia alunos e alunas que não entregaram certos trabalhos passados. Era o momento de decisões, também para a avaliação do terceiro bimestre. Continuaríamos do ponto que não terminamos ou iniciáramos com outras atividades da nova unidade, sobre “Ambiente”, para a terceira “avaliação”?

Durante a greve, poderia ter resolvido as pendências. Poderia ter calculado a notação numérica mais ou menos equivalente ao desempenho de cada aluno e cada aluna. Não o fiz. Para manter o princípio da participação discente em todas as ações referentes às atividades desenvolvidas em sala de aula, incluindo o planejamento e a avaliação, esperei mais de cento e dez dias para, no retorno, falar com a classe. Havia alguns trabalhos por entregar, por exemplo, de ambas as partes, e a discutir e comentar aqueles que entregaria. Como estive em

Fortaleza na segunda e terceira semanas de agosto e a greve começou no dia 22 do mesmo mês, acabei por não encerrar as atividades de ensino-avaliação. Faltou o refazimento para uns; entrega simples para outros, cujo índice de responsabilidade foi item de pauta de reflexões feitas ultimamente. Aí veio a greve. E o trabalho que ficou inconcluso, quando bastava mais um encontro.

Concluimos que não havia clima para o último trabalho previsto e anunciado, no caso, o primeiro e único teste somativo do semestre, com questões relativas aos assuntos estudados até aquela data. Decidimos que o desempenho discente seria configurado numericamente com base nas cinco atividades de ensino-avaliação realizadas entre a segunda quinzena de maio e a primeira semana de agosto. A saber, essas atividades foram as seguintes: a avaliação discente sobre o primeiro bimestre; a atividade de planejamento da unidade “Ambiente”, ambas escritas, feitas em casa e entregues no dia 5 de junho ao alunado; o trabalho de equipe de culminância da unidade “Universo”, desenvolvido em vários encontros e encerrado no dia 29 de junho; o texto sobre meio ambiente e o relatório da excursão interna pelas dependências construídas e naturais do NPI, entregue a mim no dia 21 de agosto.

O terceiro momento também foi de planejamento. Acertamos as atividades a desenvolver em dezembro; combinamos as próximas aulas-passeio; definimos a orientação da leitura de, no mínimo, dois paradidáticos para o esse mês. O quarto momento quebrou a burocracia do reencontro. Após a distribuição dos livros, era hora da leitura de exploração...

Serenados os ânimos [do replanejamento], era hora de voltar a ser aluno e aluna, no sentido passivo do termo. Para isso, escrevi no quadro as questões relativas à leitura de exploração do livro, principal tarefa do dia. A primeira perguntava do que era tratado no livro. A segunda queria saber sobre os conteúdos de cada parte da obra. A terceira solicitava impressão pessoal sobre o que leram, viram e sentiram. A quarta orientava a organização de um glossário à medida que as palavras desconhecidas fossem aparecendo.

Foi quando começaram a aparecer as dificuldades, os queixumes. Coisas do tipo: que o livro era grosso; que estava com preguiça; que não gostava de ler na escola, preferindo fazer isso em casa. Mas, o tempo foi assim passando até o término do nosso encontro semanal.

Afora as resistências para ler de Jamyllé, Havana e Juliana, se não aconteceu o avanço que desejei, também não houve retrocessos. Essas e outras resistências, eu interpretei como manifestação discente frente à novidade de ler e ter que ler em classe, para continuar em casa, uma obra inteira, sabendo que outra seguinte espera aquele leitor ou aquela leitora não-usual.

O encontro de hoje não foi dos mais animados. Nem tumultuado foi. Como escrevi parágrafos atrás, foi um tanto... burocrático. Penso que as expectativas da classe, após uma centena de dias sem vir à escola, foram responsáveis pelo clima de pouca novidade no ar. Terminamos os trabalhos com os avisos previstos: trazer cola, tesoura e régua, para a montagem do mural no próximo encontro; ler o livro e responder às questões no caderno, para visto e o reforço sobre a atividade de compreensão do livro,

momento principal do encontro de 18 de dezembro. (DIÁRIO DE CAMPO. 11 DE DEZEMBRO DE 2002)

5.1.3 O microplanejamento de duas aulas-passeio

O planejamento discente em nível micro, a despeito da aparente simplicidade, era uma atividade difícil de dirigir. O risco que eu corria – de superdirecionar o pensamento e as ações do alunado, logo, de pôr a perder o seu papel de sujeito na intervenção – era grande. Por causa das atitudes discentes que, por vezes, sopravam em sentido contrário ao que a tarefa exigia. Que comprovem isso aqueles trinta minutos que previ para abrir o 20º encontro, no dia 15 de janeiro de 2002. Estenderam-se por cinquenta! Devíamos, na ocasião, executar o plano da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves, o parque botânico de Belém.

Este recorte do diário do campo diz tanto de um momento do microplanejamento, como da dificuldade, face à resistência encontrada, para conduzi-lo sem resvalar no autoritarismo...

Consumi mais tempo para obter a atenção da turma do que para combinar os pontos do momento que chamei de "aquecimento", apenas por falta pura de expressão melhor. (Estou em crise de criatividade.) A meninada estava dispersa. Ainda que não barulhenta, não atrapalhando no geral, mas também não ouvindo. Preferiram conversar entre si, entre quem tinham mais por perto, do que me ouvir e participar da discussão entabulada com a minoria atenta.

Mesmo remando em maré contrária, decidimos por meio de votação que a próxima aula-passeio não acontecerá no dia 26 de janeiro [como eu pretendia]. Será no sábado seguinte, dia 2 de fevereiro, pela parte da manhã. Para ajudar na despesa do ônibus que nos levará do NPI ao Bosque Rodrigues Alves, decidimos pela ajuda de R\$ 2,00, da parte de cada aluno e cada aluna. O objetivo da segunda aula-passeio será a apreciação [para identificação e registro de espécimes] da flora amazônica, tão bem representada e conservada naquele logradouro.

Para fecharmos mesmo as decisões tomadas interclasse é imprescindível a aprovação dos pais, mães ou responsáveis. Para tanto, porque o tempo é exíguo para convocar uma reunião com esses sujeitos, haja vista que as minhas atividades estão multiplicadas como professor, pesquisador e monitor na graduação, redigirei uma carta que devo entregar na quinta-feira vindoura, explicando não apenas o que estamos fazendo, no que tange à nossa programação de ensino, mas também em relação à organização da aula-passeio. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

Para o planejamento da aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi, nosso parque zoológico, que aconteceu no dia 26 de março de 2002, precisei de um encontro extra. Duas semanas antes, combinamos o alunado da Turma 507 e eu os detalhes da aula-passeio durante o horário de uma aula de Matemática, cujo professor faltara. O encontro teve dois objetivos. O primeiro foi identificar os alunos e as alunas que tinham compromissos particulares nas

manhãs de terça-feira. Porque pensava a aula-passeio nesse turno, precisava saber se o momento é viável *para todos*.

Na terça-feira, porque era o dia do nosso encontro semanal e, em seguida, teriam aula de Francês. Emília Pimenta, a professora da disciplina, me cederia o tempo, caso precisasse. Era um acordo que tínhamos. E eu precisei. Assim, o alunado não precisaria retornar à escola para participar das duas últimas aulas. Na parte da manhã, porque, ao término do terceiro mês do ano, na capital paraense, é menos provável chover durante esta parte do dia do que à tarde. A opção da Turma era pelo sábado. Opção logo descartada porque esse é o dia mais freqüentado daquele logradouro público. Fato que atrapalharia sobremaneira a atividade de observação da fauna amazônica ali é mantida.

O resultado do levantamento foi o seguinte: Breno Pereira tem aula de computação; Juliana tem aula de inglês; Daniel tem reforço particular; Arthur estuda violão; Janylle pratica voleibol e Francisco, Havana e Breno Caio, natação. Ao todo, oito alunos e alunas tinham uma ocupação extra-escolar. Pelo que ponderaram, poderiam “faltar” aos seus compromissos da manhã de terça-feira em proveito da aula-passeio. Para eles e elas, o prazer haveria de ser maior. Assim acreditavam. Vi isso estampado em seus rostos enquanto expunham a idéia.

Para confirmar o pré-combinado, propus entrar em contato com os pais, mães ou responsáveis. Para assegurar a presença dos vinte e nove estudantes da Turma 507 na última atividade externa do ano letivo, isso foi feito. Por telefone, obtive as autorizações necessárias, ratificadas depois por meio da correspondência que enviei às suas casas.

A organização da aula-passeio ao Museu foi a mais tranqüila dentre todas as negociações anteriores, realizadas em curso. O que posteriormente vim a chamar de *microplanejamento* foi diferente das outras vezes. Nada era mais embrionário, como no planejamento da atividade de culminância da unidade “Universo”, o primeiro caso relatado. Havia um senso de direção coletiva por parte de quem raramente, ou nunca, teve voz e vez na organização de qualquer ação pedagógica. E mais da parte das meninas do que dos meninos...

Ao começar o diálogo para combinar os aspectos da aula-passeio, fui interrompido pelo menos umas seis vezes por algumas alunas que, desatentas [às orientações de entrada], perguntavam-me sobre o que acabara de falar ou, adiantando-se, faziam questões que seriam respondidas dali a instantes. Os meninos “atrapalharam” bem menos. Imagino que já estavam adiantando as artes para esse dia. Embora com alguma desatenção, em seu conjunto, as meninas se mostraram mais práticas do que os meninos na organização da visita ao Museu. Queriam saber quando, como, quanto. Perguntaram o que iríamos ver desta vez. Isabelle, que foi quem perguntou, também respondeu: - Dessa vez são os animais, não é

professor? Há meninas, como Luah e Joelma, por exemplo, que já pensam em ver ao vivo os animais que viram nas cenas do filme "Tainá".

Lembro apenas de uma intervenção masculina, a de Francisco. Ele se mostrou preocupado com a nossa condução. Lembrou que se fôssemos de condução escolar, como fomos ao Bosque, ela teria que estar de volta ao NPI antes do meio-dia, visto que deveria transportar o alunado que sai a essa hora. Preciso ver isso com urgência. Seria possível ficarmos para almoçar por lá? Bom, poderia ser interessante. Vou falar de novo com a turma e, depois, com os seus "paitrocinadores". (DIÁRIO DE CAMPO. 13 DE MARÇO DE 2002)

O salto qualitativo, que percebi, imputo à internalização do processo por parte daqueles alunos e alunas. Se a intervenção se estendesse mais, sem dúvida que me acostumaria a regulações mais amenas, menos cansativas. Melhor, acumularia evidências de que aquela atividade, várias vezes realizadas no nível externo, depois, mostrando-se em processo de internalização, converter-se-ia em função psicológica avançada, como preconizado nos princípios do tecido pedagógico unitário, referenciados no pensamento de Lev Vygotsky. O que foi experiência passou à condição de vivência, momento que vejo a meio passo da internalização.

5.2 Como eram planejados os encontros pedagógicos

Os planos semanais tinham como matriz as sugestões discentes de assuntos e atividades, obtidas nas ações de macroplanejamento com o alunado. Delas, obtive as partes essenciais de um plano de ensino, próximo dos planos de unidade, mas na forma de um novelo. Meu papel como adulto experiente, educador profissional, era desenrolá-lo aos poucos, inclusive com a seleção de recursos e a organização do processo avaliativo. Precisava atentar à demanda do alunado, mas também aos acontecimentos, não poucas vezes, imprevistos, que alteravam os momentos pensados para os objetivos do encontro. Por isso, não era incomum o encontro seguinte iniciar com o que “sobrara” do anterior. Parafraseando o adágio atribuído ao químico francês, Antoine Lavoisier, de meus planos semanais, nada se perdia, tudo poderia ser aproveitado...

Não vejo como demérito à ousadia de um ensino diferenciado a alocação das “sobras” de um encontro para outro. Vejo-a como ação conseqüente (inerente!) de um processo educativo que almeja formar pela possibilidade de horizontes abertos à curiosidade e à invenção. E não por meio de fins previamente fechados, unilateralmente definidos, e que desprezam grande parte das incertezas construídas pelo alunado (e pelo docente, inclusive) no

percurso da apropriação dos conhecimentos que nos fazem e refazem como indivíduos da espécie *Homo sapiens sapiens*.

Do plano para o encontro de 18 de dezembro de 2001, que comento em seguida, como demonstração prévia de como eram elaborados os planos semanais, não aconteceram o terceiro e o quarto momento, por exemplo. Sobraram, porque o *tempo acontecido* do segundo foi muito maior do que o *tempo pensado*. Ambos acabaram “transferidos” para o encontro seguinte, realizado após o recesso de Natal e Ano Novo, somente no dia 8 de janeiro de 2002.

5.2.1 Um plano semanal de ensino comentado

Apresentei o plano do encontro. Escrevi-o no quadro e comentei item por item. Como de costume, perguntaram-me se era para copiá-lo no caderno. Como de costume, pacientemente, disse-lhes que sim. Mesmo sem ter certeza da importância ou do significado dessa ação...

Começaríamos o encontro de hoje com a avaliação geral da classe no decorrer do segundo bimestre. Os aspectos apreciados foram a frequência, a responsabilidade, o desempenho discente; a culminância se deu com respostas minhas à questão “o que fazer para melhorar?”.

O momento seguinte seria o da concretização de um trabalho em equipe. Esta, composta com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático. Seria um debate de duas questões, de estilo aberto, mais a avaliação do grupo, pelo próprio grupo, segundo um caminho delineado por mim [fundado em experiências anteriores, com a classe].

O terceiro item do plano, agora individualmente, de compreensão do livro, seria a resolução de exercícios de fixação do conteúdo que acompanham os paradidáticos, o chamado *suplemento para o aluno*. Isso exceto para quem está com os livros “Nós e o universo” e “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”, que não têm o suplemento. Os alunos e as alunas que leram esses livros deveriam elaborar dez questões de diferentes tipos, objetivas e ou subjetivas, que devem ser respondidas por outrem, mediante a troca dos “testes”, em momento posterior, não sem antes a minha revisão.

O “momento da alegria”, “da descontração”, da “bagunça”, como eles e elas gostam de dizer da minha aula e que eu, com mais pudor pedagógico, chamaria de “diferente”, na aula de hoje, seria o da montagem de um painel, na parede de fundo da sala, com as todas as gravuras e reportagens recortadas pela turma, ainda no mês de agosto, de vários números da Revista Veja. Como o momento anterior do plano, este também não aconteceu. Igualmente, não foi possível realizar a avaliação informal do encontro. A penúltima ação prevista para hoje que deveria abordar o desenrolar dos acontecimentos de hoje e o meu trabalho como professor, já que a avaliação discente estava contemplada no segundo momento.

Mais do que falta tempo, faltou atmosfera para uma reflexão sem *stress*. Estávamos desgastados pela sede, pelo excesso de calor e, sobretudo, pelo alongamento da atividade de grupo. Vale registrar também as peculiaridades – era um reencontro – e as dificuldades, descritas em seção mais adiante, após o recolhimento da produção de cada equipe. Houve tempo apenas para a troca de livros entre quem leu

completamente o primeiro, após tê-lo durante uma semana em seu poder. Com o novo livro, passarão os dias das festas de ano. E até 8 de janeiro do ano novo!

Depois disso, eu mesmo respirei aliviado. Sentei e atendi alguns alunos e algumas alunas que queriam saber suas notas... (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE DEZEMBRO DE 2001)

5.2.2 A elaboração dos planos semanais

Os planos dos meus encontros com a Turma 507, imbuídos da lógica alterada das práticas docentes e discentes, não caberiam na forma usual de organizar as ações curriculares. Os modelos de planos anuais, bimestrais, mensais ou semanais, ou de curso, unidade e aula, comunicados nos manuais de Didática, de modo algum conseguiriam exprimir os acontecimentos e os não-acontecimentos doutros acontecimentos passados. De modo algum serviriam para exprimir os acontecimentos futuros, e os não-acontecimentos também, por vezes submersos no momento presente, mas invisíveis até a pergunta que os desencadeiam. De modo algum, serviriam à discriminação das ações de cada encontro pedagógico naquela turma de 5ª série, visto que, por natureza intrínseca, em nome da eficiência e da objetividade, enrijecem o que requer mobilidade para se fazer.

Ainda que flexíveis, como rezam os manuais, os planos escolares usualmente adotam uma estrutura que, por tecnicismo, leva à restrição das possibilidades de um fazer pedagógico que considere a riqueza do que se passa em sala de aula, em cada tempo escolar. “É preciso vencer o programa”, diz o professorado. Assim, os burocráticos planos impossibilitam também afazeres que realizem tanto o que não se previu quanto o que, de última hora, se deseja (ver) passar, de modo a atender os interesses surgidos no curso das ações planejadas. Não basta que os planos sejam flexíveis. Precisam ser *elásticos* para dar conta desses aspectos, próprios de uma concepção de conhecimento que se constrói em rede.

No NPI, para fugir da armadilha do aspecto burocrático dos planos de ensino e saltar ao pedagógico, de 1991 a 2001, o professorado do Ensino Fundamental recebeu orientações para elaborá-los de acordo com os PCN. Como apresentei na seção “O planejamento do professorado da Turma 507”, nos planos de ensino da 5ª série, e nos da 4ª também, os conteúdos classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais. Dentre as professoras e professor das duas séries com quem conversei sobre o assunto, apenas Maria Helena, de Estudos Regionais, me pareceu ter um bom domínio – teórico – do tema. Que trata de colocar em prática. Mas, consegue fazê-lo, porque “ralou muito”, como disse. Leu, estudou, pesquisou, sobretudo, discutiu bastante com a irmã, uma pedagoga como poucas que conheço.

Na prática, meus informantes têm a cabeça mais voltada às rotinas consagradas do que às inovações que incorporaram em seus planos de curso. Faço essa afirmação com base no que me foi dito: não aprofundaram os conhecimentos suscitados nos encontros com o Serviço Técnico; não investiram tempo e esforço como fez Maria Helena na apropriação do que é conceitual, procedimental e atitudinal, e como desenvolvê-los e avaliá-los. Apesar do avanço teórico, capaz de revolucionar as práticas de ensino e avaliação, os esforços das técnicas educacionais redundaram em mais uma ação burocrática, e não em ação efetiva, transformadora. No tocante aos planos, na Escola, convivem o velho (que não se tornou novo) e o novo (com os “vícios” do velho plano).

Revisitei esse tema porque os planos semanais, como o plano de curso e o das unidades “Universo” e “Ambiente”, não acompanhavam a orientação em voga no NPI. Não por rebeldia da minha parte, mas por opção teórica outra, declarada no Capítulo 3. Para cada encontro, meus planos eram tão-somente uma intenção. Uma pretensiosa boa intenção. Ao escrevê-los, tentava a todo custo reduzir a zero o *timing* entre os momentos planejados e os eventos que efetivamente se concretizavam. Noutros termos, entre as operações requeridas pelo andamento das atividades em processo, o conjunto das novas ações, a se concretizarem – ou não – e o que fora planejado e não se tornou acontecimento. Tais tentativas, na maioria das vezes, vãs.

De modo algum isso significava abandonar antecipadamente as expectativas de realização dos momentos pensados. Os não-acontecidos eram tão importantes quanto os inversos. Porque me forneciam elementos que eu não antevira às ressignificações que buscava para a prática pedagógica. Assim como todo problema é detentor das próprias soluções, também os não-acontecimentos traziam respostas para perguntas que sequer cheguei a formular, bem como idéias ou soluções viáveis. Veja o caso do momento da avaliação da aula-passeio ao Planetário do Pará, em 27 de março de 2001. A avaliação coletiva que dirigi no encontro seguinte não se desenvolveu a contento. Não deixa de ser uma ousada pretensão chamar o que aconteceu (na verdade, o que não aconteceu!) de avaliação. Embora tenha optado pela não elaboração de texto, à guisa de relatório, pelo alunado, foi ali surgiu a idéia de elaborar uma ficha de avaliação para os relatórios das próximas aulas-passeio, que apresentarei nas cenas da avaliação. Ficha que eu preencheria, mas com *juízos de qualidade* (LUCKESI, 1995) como elementos à auto-avaliação discente, como também à minha própria avaliação, como condutor do evento.

Nos meus planos semanais, explico também momentos que as formas consagradas de planejar a aula não julgariam como partes de uma programação de ensino. Para José Martins

(1990), por exemplo, para desenvolver-se de forma orgânica e harmoniosa as atividades que constam nos planos de curso e unidade, o plano de aula deve conter *fundamentalmente*: informações gerais; objetivos; pontos essenciais numa sequência lógica e integrada; tempo disponível; formas de incentivação; técnicas didáticas; recursos didáticos e bibliografia. Essa estrutura não é muito diferente da apresentada por Délcia Enricone, Flávia Sant’Anna, Lenir André, Clódia Turra (1986). Para as autoras, o plano de aula, como um todo harmônico e exeqüível, devem conter: dados de identificação; tema central; objetivos, com os desempenhos esperados, as condições oferecidas e os critérios de avaliação; conteúdo; procedimentos; recursos; avaliação. Nada semelhante aos planos dos encontros pedagógicos que elaborei, semanalmente, dos quais já apresentei alguns!

Como exemplo de um momento incomum em meus roteiros de trabalho, destaco uma parte do que planejei para o encontro de 19 de fevereiro de 2002. Tratava do conselho de classe sobre as turmas de 5ª série, realizado na manhã do dia anterior. Veja o que escrevi em meu diário de campo sobre esse caso.

Conversar sobre o conselho será o primeiro momento do ensino-aprendizagem desta terça-feira. Ele foi um momento reflexivo de avaliação das turmas, em especial, *no que nos toca*, da Turma 507. [...] De modo algum, perderia a oportunidade para ampliar os horizontes do debate em que as relações professor-alunado se consubstanciam, se nutrem, como instantes de avaliação ou apreciação coletiva.

No modelo integrado das ações docentes e discentes, o conselho de classe deve deixar de ser considerado como algo “fora” do da função docente ou mesmo como “algo” patrocinado pelos Serviços Técnicos do Ensino Fundamental do NPI. Deve, sim, ser objeto de uma reflexão constante da parte do corpo docente, tanto como reflexo como meditação, a fim de contemplar os interesses e as curiosidades de todos os alunos e alunas da turma. Para o professorado, esse é o momento de apreciar os contratos didáticos estabelecidos até ali. Até que ponto os contratos estão sendo cumpridos? Até que ponto os contratos devem ser reajustados? Que aspectos deles devem sofrer revisão?

Não, de modo algum, eu prescindiria da conversa sobre o conselho de classe como um dos momentos de meus planos de ensino para outras aprendizagens, que não apenas o domínio de informações. E é tão-somente por estética organizacional que o apresento como o primeiro momento do plano desta semana. Se esta ordem assim permanecerá, no curso do encontro é que saberei. De antemão, o que sei? Uma (in)certeza é esta: pode até mesmo não ocorrer hoje, cabendo concretizá-lo, sob pena de perdê-lo como momento reflexivo, somente no encontro seguinte. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

O plano elaborado para aquele encontro continha estes momentos:

1º Momento – Conversa sobre o conselho de classe;

2º Momento – Exposição dialogada sobre os livros paradidáticos;

3º Momento – Síntese pessoal sobre os paradidáticos

(Escrita sobre o que leram do livro que está em seu poder);

4º Momento – Conclusão da atividade de elaboração do teste de verificação.

Comparado com outros planos, o do dia 19 de fevereiro parece até curto para o dia. Parecia mesmo suficiente para os 150 min das três horas-aulas que, combinadas, constituíam os encontros semanais com a Turma 507. Ao elaborá-lo, tive a intuição de que algo fora do meu controle não permitiria a sua efetivação completa. E isso realmente ocorreu! Explico o porquê na seção “E por que os planos não davam certo mesmo?”, mais adiante. O mesmo ocorreu com os momentos que planejava para 5 de fevereiro, como mostrarei em “5.2.3.1 Acontecimentos e não-acontecimentos de um dia para esquecer”, ao enveredar pela interpretação da diferença entre o *timing* do planejado e o *timing* do acontecido – ou dos não-acontecidos – para os encontros pedagógicos com a Turma 507, nas tardes de terça-feira.

Nos dois planos, como nos demais já apresentados até aqui, observe que no lugar dos elementos enumerados por José Martins (199) e Délcia Enricone *et al.* (1986), a seqüência é dada pela descrição sintética das atividades docentes e discentes, de forma integrada aos eventos de ensino-aprendizagem em curso na sala de aula. Esta é a principal característica dos meus “planos de aula”: a estruturação pelas atividades, cujos objetivos específicos estão nelas implícitos. Outra, fora de toda e qualquer previsão, era o fenômeno da diferença entre os tempos idealizados para a realização de uma tarefa e os realmente assim acontecidos. A ele, que aparece pela primeira vez, neste Capítulo, na subseção “4.2.6 A segunda parte do primeiro macroplanejamento discente”, chamei de *timing*. Ali, escrevi que o tempo dos acontecimentos em sala é distinto daquele que prevêem os melhores planos. O mesmo ocorre com os cronogramas das pesquisas.

5.2.3 Reflexão sobre o timing dos “planos de aula” e da pesquisa

Para a resignificação da prática pedagógica, o exercício de unir os aspectos cognitivos e socioafetivos, por meio da realização de atividades diversificadas, durante os cento e cinquenta minutos de duração do nosso encontro semanal, conduziu-me à elaboração de planos de trabalho cujo volume se mostrava maior do que o cabível no tempo disponível ou utilizado pela meninada, na grande maioria das vezes. Dos 31 planos semanais que elaborei, apenas dois foram cumpridos em todos os termos, isto é, os *tempos pensados* foram iguais aos *tempos acontecidos*.

Ainda durante a pré-intervenção, comentei com a professora Ana Iório, que os tempos do planejamento da pesquisa e os da busca, recolha ou construção dos dados, junto das fontes

ou dos sujeitos, se passam em ritmos diferentes. É o embate sem vencedor entre a objetividade do plano *versus* a subjetividade do outro e todos os possíveis imprevistos, com que com que a pesquisa de campo nos brinda, cotidianamente. Vi acontecer mais vezes do que gostaria durante a intervenção. Refreava os meus ânimos, porém, ao mesmo tempo, aumentava-me a paciência, a tolerância, a sabedoria e a criatividade, virtudes imprescindíveis para quem deseja ser pesquisador ou pesquisadora em educação. Por causa da regularidade do fenômeno, não poderia ignorá-lo neste relatório. Como não me contento com a descrição, era preciso também compreendê-lo.

Mesmo com o término do estudo, ainda não vejo como possa ou deva ser diferente o *timing* entre o projeto de pesquisa e o próprio ato de pesquisar, como também entre o plano de ensino e as ações desse ensino, de modo a evitar um inominável desperdício de esforço mental. Eliminá-lo, parece impossível. Nos dois casos, é preferível pecar por excesso de termos a desenvolver do que por falta, o que daria margem à improvisação. Mesmo em nome da criatividade, prefiro utilizá-la em momentos nos quais o imprevisto é o único caminho. Como no momento do primeiro encontro do ano letivo que eu reservara à experiência estética.

Surpreendeu-me o fato dos alunos e alunas da Turma 507 não saberem o que era, onde era e que acontecera na cidade japonesa de Hiroxima, palco de uma tragédia que marcou a história da humanidade no século XX. Na ocasião, após Jamylle ter interpretado pela segunda vez o poema “Hiroxima”, de Vinicius de Moraes, sugeri uma busca de informação, com adultos e em fontes impressas, sobre aquela localidade e o evento que nela se sucedeu durante a 2ª Guerra Mundial. Foi o primeiro dever de casa,. Algo que não previ para o primeiro encontro. E foi criado ali, na frieza do desconhecimento sobre a destruição da primeira cidade e milhares de vida humana pela bomba atômica. E o Poetinha, aliás, não passava de um ilustre desconhecido para aquela meninada. O que me causou estranheza maior ainda!...

5.2.3.1 Acontecimentos e não-acontecimentos de um dia para esquecer

Recortei o título desta subseção do meu diário de campo. Sob ela descrevi um plano que não teve todos os momentos desenvolvidos. E por causa do *timing*. Antes de contar os eventos daquele dia, durante o qual, nos campos pessoal e profissional, as coisas deram mais errado do que certo, cito os momentos pensados para o plano do encontro de 5 de fevereiro de 2002:

1º Momento – Avaliação e auto-avaliação oral da aula-passeio;

2º Momento – Elaboração orientada do relatório da aula-passeio;

3º Momento – Conclusão da atividade de elaboração do teste

(Para quem ainda não passou o teste discente a limpo ou falta concluí-lo);

4º Momento – Atividade de pesquisa com parte da turma

(Preenchimento de questionário sobre o processo avaliativo na 5ª série, uma atividade da minha pesquisa para quem não foi ao Bosque Rodrigues Alves);

5º Momento – Distribuição dos livros paradidáticos para mais uma rodada de leitura;

6º Momento – Atividades de refazimento e fazimento;

(Para nova apreciação das tarefas de ensino-avaliação até aqui realizadas).

Dele, com palavras da época, descrevo o que aconteceu e não aconteceu, por causa do confronto entre as imagens que antecipei para a realidade e a própria realidade, que não aceita o seu total enquadramento nos planos humanos. Em seguida, apresento uma interpretação para a diferença de *timing* entre o idealizado e o concretizado dos meus planejamentos.

Ao toque da campainha, fui para a sala de aula. Encontrei quase a turma inteira reunida no início do pavilhão, na “esquina” entre a escada e o corredor que leva à última sala, a da 507. Deixei-me ficar ali ouvindo o que tinham a me dizer sobre o que fizeram, viram e gostaram no Bosque. No geral, daquele bate-papo, o que deparei foi: para quem esteve na aula-passeio, esse acontecimento foi bem mais um passeio do que aula propriamente dita. Por aula, leitor(a), entenda atividade escolar formal, com preocupação com aprendizagens tipicamente escolares.

Reunidos na sala de aula, expus o plano, os seus momentos e o que era esperado de cada um de nós. Com o mínimo de material em mãos, a meninada desceu comigo até o laboratório, devidamente climatizado, onde orientei o lugar dos componentes dos dois grandes grupos. Antes, explicara que não continuaríamos a atividade de elaboração do teste iniciada no encontro anterior, porque eu esquecera o material em casa, pensando que estava guardado na escola. Conteí-lhes a verdade. Não omiti nada.

O menor dos grupos, formado por Joelma, França, Breno Caio, José Carlos, João Victor, e Paulo Henrique, que, por razões diversas, não foram ao Bosque, recebeu um questionário contendo dez perguntas sobre o processo avaliativo. Primeiro, leram as perguntas. Em seguida, fiz uma leitura comentada do instrumento de pesquisa, com o fito de dirimir as dúvidas. Enquanto isso, o grupo maior, constituído por quem foi à aula-passeio, “pegava fogo” alguns metros adiante, começando a eliminar quaisquer chances de atenção abrangente, necessária à avaliação daquele prazeroso encontro.

Concluída a primeira orientação, dirigi-me ao grupo formado por aquelas dezessete meninas e por aqueles cinco meninos. A arrumação prévia que fizera para, da posição central, entre as seis mesas, já fora parcialmente desfeita. Jamylle começou; seu exemplo, foi seguido por Adrian, Jamylle e outras. Com paciência, fiz voltar cada banco à posição original. Quando estava tudo arrumado, expliquei a dinâmica daquela avaliação, a sua importância para o processo educativo em curso, bem como ressaltar a importância da palavra de cada aluno e cada aluna presente.

Antes mesmo de começarmos os trabalhos, percebi que não seria fácil obter a atenção necessária. Quem primeiro falou foi Jamylle, que estava à minha esquerda. Seguindo a mesma direção, depois falaram mais quatro pessoas até Nara, quando fiz a primeira interrupção. Alterei a ordem das falas como estratégia para *reconcentrar* uma parcela do grupo alheia às vozes de quem tinha a vez de falar.

Conversavam entre si como se ali não estivesse acontecendo uma atividade do qual o grupo todo era responsável.

Falaram mais Luana, Tamara e Débora, quando desisti de vez daquela avaliação. Recordei de que deveria tê-la feito em pequenos grupos. Frustrado, expliquei ao grupo as razões de sua suspensão. Ninguém disse nada. Ninguém acusou ninguém, como é comum entre o alunado em casos em que o professor demonstra o seu aborrecimento com algo feito – ou não feito – pela turma. Assim, voltamos para a sala de aula; eles e elas, nenhum sentimento de culpa, alimentando. Gostei disso, anotei depois da raiva contida. Nestas alturas, a turma do primeiro grupo já terminara de responder o questionário. Também estavam inquietos. Pudera, nada mais tinham o que fazer...

Desse modo, encerrei o primeiro momento, o da avaliação da aula-passeio, mesmo sem auto-avaliação, e o quarto momento, o de preenchimento do questionário de pesquisa sobre o processo avaliativo na 5ª série, entre quem não foi ao Bosque, no sábado.

O segundo momento, o de elaboração orientada do relatório da aula-passeio, passou, então, a ser o conteúdo da primeira ação em sala. Do tempo disponível ao encontro dessa tarde, restavam ainda mais de trinta minutos para a orientação. Dado passo a passo, o modelo do relatório foi escrito no quadro-verde, espaço para comentários e respostas às questões discentes. Da capa, à pesquisa sobre o Bosque, à descrição dos acontecimentos e à avaliação pessoal, solicitada ainda no sábado, tudo foi explicado e anotado nos cadernos. A entrega do relatório, a ser feito em casa, aproveitando o feriado de carnaval, ficou para o próximo dia 18 de fevereiro. Para melhor atenção da turma, pedi que Joelma, França, Breno Caio, José Carlos, João Victor, e Paulo Henrique, ou seja, quem não foi ao Bosque, saíssem da sala e retornassem dali a meia hora, tempo daquela orientação.

O terceiro momento do plano, o de conclusão da atividade de elaboração do teste, iniciada no encontro passado, para quem ainda não o passou a limpo ou falta concluí-lo, bem com o sexto, o de refazimento e fazimento de atividades de ensino-avaliação, foram transferidos para outra data. [O motivo, conto-o na seção “E por que os planos não davam certo mesmo?”]

O quinto momento do plano, o de distribuição dos livros paradidáticos para mais uma rodada de leitura, foi a segunda e última ação com que nos ocupamos depois que retornamos à sala de aula, naquele primeiro andar do pavilhão A, destinada à Turma 507. Com um mapa dos empréstimos anteriores sobre a mesa, apesar do aglomerado de meninas e meninas ao meu redor, ou melhor, ao redor dos livros, foi relativamente tranqüila a tarefa. Para mim, que estava no sufoco, foi. Mesma opinião, por certo, não teria quem estivesse observando a minha sala naquele momento. Afinal, não “é” assim, sem ordem disciplinar de corpos, que as coisas devem “funcionar” na escola. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

5.2.3.2 Explicando por que os planos não davam “certo”, abstratamente

Em vários trechos do diário de campo (agora da própria tese), dei destaque à diferença do que chamei de *timing* entre a coisa planejada e a coisa acontecida. Essa diferença resultava em *sobras* de atividade para o encontro seguinte ou na conversão delas em tarefas para fazer

em casa, quando tudo fora pensado para começar e, na maioria das vezes, terminar em classe. A explicação primordial que vislumbro para esse fato é que a cabeça de quem planeja funciona numa lógica de práticas pedagógicas distinta da lógica que estava em jogo na intervenção que ocorre na Turma 507. Porque o fenômeno foi freqüente nos meus planos, percebo que não exorcizei de todo aquela lógica em meu trabalho de reinvenção das práticas.

A atual prática pedagógica tem uma lógica “velha” e multifragmentada e é linear, seqüencial e autoritária. No interior desta prática, há toda uma tradição para os movimentos docentes e discentes no interior das salas de aula. Há algo de previsível no que será e acontecerá quando se adota uma postura compatível com a prática escolar multifragmentada. Ao contrário, na prática alternativa em jogo na intervenção que ocorreu na Turma 507, por princípio pedagógico, *tudo* era imprevisível ao que aconteceria na sala de aula, mesmo quando o plano de ação estipulava o quê, o como e o quando das ações docentes e discentes.

A prática em execução procurava “recuperar” a totalidade perdida do processo educativo formal com a institucionalização do preparar o indivíduo para a sociedade. Por isso, chamei-a de *unitária*. Em vez de ser linear e seqüencial, vejo-a como volumétrica e simultânea. Isso significa que o planejamento (e o replanejamento), o ensino e a aprendizagem, o ensino-aprendizagem e a avaliação, ocorrem quase simultaneamente. E numa base em que a dúvida seja a única ou a melhor certeza desejável. A lógica unitária é também autoritativa, em vez de autoritária. Isso significa que se faz opção pelo “diálogo” de cada estudante com sua própria consciência, em reflexão permanente, em vez da obediência servil aos comandos e regras professorais.

Retornando à imprevisibilidade dos acontecimentos na prática pedagógica alternativa e sua relação com o plano de ação elaborado para cada encontro, no tocante à negatividade que encerrava, penso que ela se manifestava porque as ações planejadas para concretização em sala de aula são oriundas da “velha” prática docente, na qual as rotinas e os significados são conhecidos por quem planeja, visto que já os têm, *digamos*, internalizado.

É como colocar uma peça usada e gasta em um aparelho tinindo de novo. Ele corre o risco até de não funcionar ou, se funcionar, poderá ser aquém da potência para a qual fora projetado. Estaria aqui a razão para as *sobras* do planejamento? Seria uma inabilidade minha para lidar com o novo, utilizando-me de ferramentas velhas, algumas das quais talvez não sejam apropriadas? Que planos e ações seriam aqueles adequados à rotina pedagógica alternativa, de modo a favorecer a otimização de seus momentos?

Embora não tenha ainda respostas seguras para essas questões, sei que é do meu campo de pesquisa, do que ele tem de diferente e inexplorado e por estar sujeito, assim, às incertezas

inerentes a uma pesquisa reflexiva de desenvolvimento, que advém estas primeiras interpretações para entender por que os planos dos encontros semanais não dão “certos”:

- a minha insegurança ante o ser ou não ser científica a intervenção pedagógica como metodologia de pesquisa;
- a minha dúvida ante os tênues limites que separam uma prática docente autoritativa de outra autoritária, que ainda procurando entender para defini-los com mais clareza e segurança;
- caos e a indisciplina discente, assim vistos pela óptica da prática pedagógica “velha”, ante a real possibilidade de movimento, liberdade e voz discente na sala de aula, cuja arquitetura não está em acordo com a prática experimentada;
- susto e a angústia de quem estagia em minha turma (que, de certo modo, comungo; são minhas inquietações também), ante uma aparente falta de organização, que, em verdade, está em desconstrução-com-reconstrução, em base diferenciada, ao mesmo tempo, em nome da exigência de ousar caminhar por trilhas nunca dantes percorridas, pois estão em franco processo de abertura.

5.2.3.3 Explicando por que os planos não davam “certo”, concretamente

Por várias razões. Enumerarei seis nesta seção: “erro” de opção; impontualidade e ausência dos estagiários; barulho externo, esquecimentos docente e discente. Desses, a impontualidade e os esquecimentos docente e discente podem ser evitados; os demais são circunstanciais. Não dá para prever até que aconteçam. Primeiro, vejamos um caso de “erro” de opção, a principal das razões para os planos não darem certo.

Do encontro de 26 de junho de 2001, o quarto momento previa uma discussão sobre os ambientes existentes no NPI. Em sala de aula, as equipes, uma a uma, exporiam às demais os aspectos que mais lhes chamaram a atenção durante a observação do ambiente natural e construído entre os muros da Escola. Em nome da excitação criada pela atividade de campo e da ação mais apropriada às práticas docentes e discentes em reinvenção, eu deveria ter formado quatro equipes novas, cada uma com um ou dois representantes das equipes originais. Talvez fosse o passo mais apropriado investir na comunicação interação entre pares, com os estagiários e eu orquestrando as discussões, do que na exposição oral de um grupo para uma platéia que vivera a mesma experiência. A discussão poderia até mesmo acontecer numa das quatro áreas de observação. Desse modo, retroalimentaria o envolvimento de cada aluno e cada aluna para além do trabalho de campo. Afinal, na prática pedagógica alternativa, como discuti no Capítulo 3, a sala de aula não se restringe a quatro paredes, entre as quais se costuma disciplinar mentes e corpos de jovens aprendentes.

Se o objetivo do quarto momento era manter acesa a chama da curiosidade para que o alunado trocasse idéias entre si, compartilhassem as experiências adquiridas durante a atividade, o retorno à sala nem a discussão pretendida não foram operações sensatas. É isso que chamo de uma ação pensada na prática “velha” que não funciona da “nova” prática. O não funcionamento um dos momentos do plano torna problemáticos os seguintes. E o resultado é a sobra de *fazimentos* para o encontro vindouro.

Às vezes, os planos não davam certos pela impontualidade ou, pior, pela ausência de um dos meus colaboradores diretos – os estagiários de Licenciatura em Biologia. Suas presenças, desde o instante inicial dos encontros semanais, não eram garantia para a desejada coincidência entre os *timing* das coisas planejadas e acontecidas. Mas, pelo menos, asseguravam não ter que desalinhá-los logo nos primeiros momentos.

O nono encontro, em 15 de maio de 2001, foi o mais improvisado de toda a intervenção. No encontro anterior, combinara com Ricardo, Adriano e Gicelle, estagiários com quem trabalhei no primeiro semestre, a participação deles em atividades de leitura oral e jogos. Apenas Ricardo compareceu. Por isso, não desenvolvi nenhuma das ações planejadas, mas antecipei o início da tarefa de culminância da unidade “Universo”, prevista para três encontros. O plano abandonado começaria com um diálogo sobre o prazer de conhecer o mundo por meio da leitura. Em seguida, dividiria a turma em três grupos de sete alunos, que ficariam um com cada estagiário, dos três que eu esperava presentes, e o grupo maior, com nove alunos, ficaria comigo; nesta altura, cada grupo se dirigiria para uma sala previamente arrumada para recebê-lo, ficando a cargo do adulto a coordenação da atividade de leitura dos textos jornalísticos, primeiro silenciosamente e depois em voz alta, um a um para os demais colegas. Encerrada essa etapa, a maior do encontro, no terceiro tempo de aula, os alunos e alunas retornariam à sala principal, onde participariam de um jogo cooperativo, de perguntas e respostas sobre o conteúdo dos textos recém-lidos, de modo que, estabelecido o confronto entre o grupo dos quatorze meninos e o grupo das dezesseis meninas, se exercitasse a possibilidade de ambos saírem ganhando.

Isso tudo se transformou em não-acontecimento quando cheguei em sala e percebi que estava só. Contaria somente com Ricardo, que, aliás, chegou com o atraso de costume, por causa da distância entre o seu trabalho e o NPI. O trecho seguinte mostra os efeitos de uma falta do mesmo gênero que poderia acontecer qualquer dia, menos naquele dia 22 de janeiro de 2002.

Para espanto meu, hoje também faltou Teresinha Cabral, a estagiária do Curso de Licenciatura em Biologia. Sua ausência repercutiu sobre todo o plano do encontro. Em vez de dez alunos e alunas para

debater o filme [Tainá – uma aventura na floresta], conversar e avaliar a atividade de leitura, fiquei com vinte! Mauro, o outro estagiário, chegou cinco minutos antes do começo das aulas da tarde. Tivemos muito pouco tempo para, na sala do professorado de Ciências, discutir os momentos do plano e suas alterações. Complementei as orientações na sala de aula, ao falar para a turma os momentos que teríamos juntos. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JANEIRO DE 2002)

No mesmo encontro, manifestou-se outra razão para o descompasso dos *timing*. Recordo que, além do meu grupo, estava com o grupo de alunas que caberia à Teresinha. Era gente demais para eu fazer o que planejava. Mauro, porém, fez toda a parte dele, direito. Vi-me obrigado a abdicar das respostas às indagações sobre os livros paradidáticos que estavam lendo. Se consegui “ajeitar” o esquema de empréstimo dos livros paradidáticos e obtive boas respostas à questão “quem está lendo o quê?”, o barulho externo contribuiu para que abdicasse das respostas às questões “qual a sua opinião sobre o livro?” e “qual a sua opinião sobre a atividade de leitura?”. A poluição sonora produzida pelo alunado do Ensino Fundamental do NPI, costumeiramente, entre o final do segundo tempo de aula e os primeiros minutos do terceiro, foi um concorrente grande demais para eu competir e conquistar a atenção dos dezessete alunos e alunas que estavam comigo. Para não me aborrecer mais e, por conseguinte, estressarmos-nos mutuamente, preferi fazer bem feito ao menos uma parte da tarefa que me cabia, antes de prosseguir com o momento seguinte, após a volta de Mauro. Ele foi bem sucedido, não só porque tinha apenas um terço da classe sob sua responsabilidade, mas porque fora para a sala-ambiente de Ciências, ambiente refrigerado e com bom isolamento acústico.

Mas, os planos também falhavam por outro tipo de culpa da minha parte: esquecimento. Na seção “5.2.3.1 Acontecimentos e não-acontecimentos de um dia para esquecer”, declarei que, nos campos pessoal e profissional, as coisas deram mais errado do que certo no dia 5 de fevereiro de 2002. Veja o que me aconteceu na manhã desse dia e as implicações sobre o plano de trabalho daquela tarde.

Nesta terça-feira, acordei às 5 h da madrugada, disposto a trabalhar. Feito o chá (de hortelã) que gosto de tomar antes do desjejum matinal, enquanto ele esfriava sobre a mesa do computador, eu arrumava a minha outra mesa. Para estudo, como estava, de nada me serviria aquele móvel, tal a quantidade de papéis, livros e coisas.

Até sair, às 7 h da manhã, precisei fazer uma série de tarefas. O dia prometia ser longo. E eu não podia esquecer de nada. Arrumei o material do encontro de hoje, inclusive uma reportagem sobre a falta de árvores no Bairro da Terra Firme, onde se localiza a escola. Separei os livros paradidáticos que tenho extra, que decidi não levar. Juntei as tarefas discentes que daríamos continuidade (isto é, pensei que juntara todas). Imprimi as folhas do questionário sobre o processo avaliativo para quem não foi à aula-passeio. Enfim, procurei não esquecer de nada, visto que somente voltaria para casa no final do dia. Tudo

estava guardado na minha pasta quando o céu já refletia os primeiros raios do Sol. Precisava chegar às 11 h no campus do Guamá. Tinha uma reunião de planejamento com Sílvia Chaves. Era idéia nossa elaborar planos de ação para as aulas desta semana e das duas vindouras. Preocupava-me sobretudo a da terceira semana, de 18 a 23 de fevereiro, quando assumirei duas turmas da graduação, por motivo de viagem da professora titular.

Executada essa parte da tarefa, era hora de ir ao banco e às livrarias, duas pelo menos. Depois, almoçar no Shopping Iguatemi e *voar* para a Escola. Somente não deu certo a parte das livrarias. Cada vez mais é difícil encontrar um título, ou melhor, o título que nos interessa no momento em que dele precisamos. Nunca está disponível! De cinco, comprei um. Parece que o professorado está comprando tudo (bem antes de mim) ou não está comprando nada (por absoluta falta de dinheiro), desanimando os livreiros de investir em formação de estoque. Cheguei pouco mais de meio-dia no NPI. Era preciso tomar fôlego, ao mesmo tempo em que enviava à *xerox* o questionário. Mandeï preparar trinta cópias. Quando separava os livros paradidáticos, devolvidos pelo alunado no encontro anterior, quando colocava sobre a mesa dos professores, na sala de Ciências, o que trouxera de casa, notei que *esquecera* o essencial para hoje. Em casa, pensava que as tarefas de avaliação iniciadas pela meninada terça-feira passada estavam na parte do armário que divido com o professor Ailton Miranda. Não estavam!

Ali, para minha agonia, descobri que o material necessário ao acontecimento do terceiro momento do plano de hoje estava em casa mesmo. E muito bem arrumado sobre a mesa de estudo. O primeiro plano desta intervenção, que acreditava piamente que seria desenvolvido a contento em todos os seus momentos, começava a fazer água. Quase nada deu certo hoje!

O orgulho que me animou ao vê-lo preparado no dia anterior foi substituído por uma frustração que desarrumou os outros momentos, cuja causa foi um... esquecimento. Muito bem dizia Adagenor, um professor que tive no curso de especialização, em 1992, que se você tem mais de sete tarefas para executar num dia, uma, duas ou três, você não vai conseguir fazer tudo por mais que tente. Se fizer, algo vai dar muito errado. E foi o que aconteceu comigo, hoje, o dia que não deviria existir. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

Um mês antes, minha memória também falhara. E estragou 60% do plano idealizado para o encontro de 8 de janeiro. Dos cinco momentos, desenvolvi apenas o quarto e o terceiro, nessa ordem. No primeiro momento, analisaríamos um problema local – a falta de verde no bairro da Terra Firme, bairro em que está localizado o NPI, no tocante à caracterização do problema, causas prováveis e sugestão de soluções para o problema. Para isso, o material que animaria a discussão seria uma reportagem de jornal, que tratava do assunto. No segundo, faríamos uma excursão interna pelo NPI. A segunda na história da intervenção, como o fito de identificar as árvores existentes na área da Escola, além de outras plantas de médio e grande porte – temos um *senhor* bambuzal, que é uma gramínea. No terceiro, eu dirigiria a resolução individual de exercícios compreensivos sobre os livros paradidáticos, com consulta. No quarto, montaríamos o primeiro mural. A turma, sem divisões, organizaria numa das paredes da sala as imagens e as reportagens recortadas em agosto de 2001. A distância temporal entre

uma ação e outra foi por causa da greve dos servidores, recém-finda, por causa do recesso de final de ano da Universidade. No quinto momento, finalmente, faríamos a avaliação do encontro.

Antes de entrar em sala, rompi com o pensado e escrito. Decidi iniciar o encontro pelo fim do plano, isto é, pelo quarto momento, o da montagem do mural na parede de fundo da sala de aula. Depois, seguiria com a ordem original...

É que eu esqueci a reportagem sobre a falta de verde no bairro da Terra Firme, bem como a fotografia da cidade de Barcarena, cidade situada a 100 km da capital paraense, cujo traçado urbano e o verde nas ruas e nos quintais bem poderiam ser iguais ao da minha Belém há 50 anos. Deixei tudo dentro de um caderno grande que deixei em cima da minha mesa. Tirei-o da pasta no último minuto, porque não precisaria dele, já que estava levando a agenda. Devia ter colocado a tal reportagem e a tal fotografia não no caderno, mas, em um pasta de papel que carrego para todos os encontros, junto com materiais outros da aula, como lista de chamada, redações sem identificação, resultados da avaliação, etc. Ignoro porque não agi segundo uma rotina que pensei já estabelecida. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE JANEIRO DE 2002)

O meu esquecimento significou a não realização dos dois momentos iniciais do plano. A falta de um prejudicou o outro, que seria a continuidade natural. O primeiro encontro pedagógico de 2002 com a Turma 507, assim, começou pelo terceiro momento e... terminou no penúltimo. Após a montagem do mural, a metade final foi dedicada à realização do exercício compreensivo sobre os paradidáticos. O tempo para o término da atividade individual variou muito. Houve quem a fizesse na metade da hora prevista; houve quem a entregasse parcialmente feita após o toque da campá que anunciou o início do recreio. Por isso, não houve também o momento final – de avaliação do encontro.

O que esqueci foi uma reportagem do jornal “O Paraense”, de dezembro de 2001. Com o texto “Falta verde na Cidade das Mangueiras”, mais as imagens da reportagem e a fotografia de Barcarena, eu animaria uma análise de um problema local que nos atingia diretamente: a falta de vegetação na Terra Firme, um bairro sem árvores, mas cercado por um cinturão verde, em que está localizado o *campus* V da UFPA, no caso, o NPI. Por meio de debate, pretendia que o alunado caracterizasse o problema, enumerasse as causas prováveis, como também apontasse prováveis soluções no nível das políticas públicas, da escola e pessoal. Para tanto, até listei como causas prováveis que o estudo coletivo suscitaria: muitas áreas de invasão; não planejamento urbano; saneamento básico deficiente; falta de consciência da população; não realização de campanhas educativas; ocupação desordenada da área; destruição da vegetação nativa.

Era o primeiro momento. E não pode acontecer por causa da falta do material motivador que estava dentro de um caderno que, de última hora, decidi deixar em casa. O segundo, uma investigação do problema da falta de verde *in loco*, isto é, uma excursão interna pelo NPI, com o intuito de reconhecer e contar as árvores existentes na escola e outras plantas de médio e grande porte, também não aconteceu. O segundo momento guardava uma relação estreita com o primeiro, ao contrário do terceiro e do quarto. E o encontro começou mesmo com um momento que não fora previsto...

Começamos a aula pelo fim: pela montagem do mural. Antes, porém, falamos sobre o Globo Repórter de sexta-feira passada. Havia sugerido que o vissem. Era sobre meio ambiente, Ecologia e ecoturismo. Entre seis e dez alunos e alunas falaram que assistiram ao programa. Fiz algumas perguntas para avivar as lembranças de quem o viu e aguçar a curiosidade dos demais, tais como: O que a comunidade internacional comemora no ano de 2002?; Quanto *pesa* um tucunaré-açu?; Qual o preço de um tucunaré no mercado de peixe e no mercado do *ecoturismo*?; Quais as duas formas de *ecoturismo* melhor exibidas pelo programa?²⁵

O bate-papo girou em torno dessas questões e outras curiosidades exibidas no programa global. Foi verdadeiramente o primeiro momento da aula, um exemplo de acontecimento que não foi contemplado no plano. Ainda bem que não consigo prever momentos como esses. Como seria chato se conseguisse. Com eles, o encontro fluiu com uma musicalidade diferente. Distinta da monotonia técnica de quem quer ter o controle de cada instante do trabalho pedagógico. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE JANEIRO DE 2002)

Com o encontro assim alterado, o passo seguinte foi a preparação do primeiro mural pela turma, atividade coletiva sobre a qual escrevi a subseção “7.1.1 O primeiro mural”, nas cenas do ensino, do Capítulo 5. Para tanto, com novas revistas que levei, novas imagens e reportagens se juntaram àquelas que já tínhamos. Após a montagem, a metade final do encontro foi dedicada ao terceiro momento: a realização de um exercício compreensivo sobre o livro paradidático, mediante as fichas que as editoras costumam acrescentar às obras paradidáticas, exceto para “Nós e o universo” e “Terra: uma incrível máquina de reciclagem” que não tinham tais complementos. Também o momento final do encontro de 8 de janeiro, o da avaliação das atividades realizadas, não aconteceu. O tempo para o término da atividade individual variou muito. Houve quem a fizesse na metade da uma hora prevista; houve também quem a entregasse *parcialmente feita*, e após o toque da campá que anunciou o recreio.

Além dos esquecimentos meus, nas duas ocasiões relatadas, outros – freqüentíssimos – serviram de razões para mudanças inesperadas nos planos semanais: os discentes, assunto que

²⁵ Respostas: 1) 2002 é o Ano Internacional do Ecoturismo; 2) um tucunaré-açu, uma das jóias da pesca esportiva, pesa de 13 a 15 kg; 3) respectivamente, R\$ 2,50 o kg e R\$ 60,00; 4) a pesca turística e a observação de pássaros.

abordarei nas cenas do ensino e nas cenas da avaliação, adiante. O recorte com que ilustro a razão desencadeadora de momentos que não se concretizaram é de 19 de fevereiro de 2002. O esquecimento discente saltou à realidade quando começava a distribuir os testes, cuja elaboração estava a cargo do alunado...

Concluída a atividade de síntese [terceiro momento do plano], uma orientação dada por Ana Iório, a fim de melhor apreciar a qualidade da leitura compreensiva feita pelo alunado da Turma 507, o momento seguinte seria o de conclusão da elaboração dos testes, tarefa iniciada em 28 de janeiro. Após o recebimento de cerca de vinte trabalhos, todos quase ao mesmo tempo, comecei a distribuir os testes para cada autor e autora. Primeiro para Débora, depois para Luah, Adrianly, Juliana, nessa ordem. Como de hábito, as primeiras meninas que receberam o teste, para refazimento em diferentes graus, estavam sentadas na fila situada junto das janelas de vidro. Aquelas que oferecem uma vista panorâmica para a larga área livre entre os pavilhões A e C do Ensino Fundamental.

Já quase entregava o de Nara, quando Luah me chamou a atenção para o problema dos livros que um terço da turma esqueceu de trazer. Em conversa com ela, mais Adrianly e Juliana, com Nara apenas ouvindo, num pega-não-pegas o teste de minha mão, percebi que a atividade que se iniciaria por ali, ali mesmo terminou. Não teria mesmo o sucesso esperado. Ao todo foi nove o número de esquecimentos. Precisávamos de 100% de devolução dos livros em empréstimos. Era imprescindível ter todos em sala, a fim de fazer voltar às mãos dos alunos e alunas exatamente aquele que liam no final daquele mês e, por isso, o utilizaram na composição do seu teste. Sem nove títulos, seria mesmo quase impossível, ou possível apenas com qualidade que deixaria a desejar em relação às expectativas minhas e do próprio alunado, administrar a sala nessas condições. Nem mesmo um mínimo de satisfatoriedade, eu arrisquei obter. Conhecendo bem a turma, optei pelo sensato. Recolhi os testes que distribuía e, dirigindo-me à turma, expliquei o motivo da supressão daquele momento do plano.

Há ansiedade de parte da turma para a conclusão do que já começara a fazer. Desde o início do encontro de hoje, pelo menos metade da meninada, indagou-me sobre o teste, [atividade] já quase velha entre nós. Eles e elas queriam saber se iríamos dar continuidade até o seu final, quando o que fizeram seria aplicado entre si mesmos. A reclamação foi geral quando disse que não. Expus a dificuldade decorrente do esquecimento nada responsável de quem não trouxera o livro para a escola. Havíamos combinado, no início do círculo de empréstimos, que ele seria o maior instrumento dos trabalhos em classe a partir daquele momento. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

Não poderia descer as cortinas das cenas do planejamento sem apresentar as impressões e trabalhos de quem foi colaborador ou colaboradora para o bom termo da intervenção. Não são poucas as vezes que menciono, neste relatório, os estagiários e as estagiárias de Licenciatura em Biologia que, em 2001, freqüentaram a minha sala de aula, pelo nome – Adriano, Gicelle, Ricardo, Terezinha e Mauro – ou não. A Figura 19 os mostra em ação. Por isso, o terceiro ato das cenas começa com os planos de quem estagiou na Turma 507, avança para os relatos de dois deles acerca da microintervenção que lhes autorizei num dos nossos

encontros semanais e termino com as vozes do pequeno alunado da 5ª série que teve vez na determinação dos rumos do próprio ensino-aprendizagem.

Figura 19 – Estudantes de Licenciatura em ação na Turma 507.



6 TERCEIRO ATO DAS CENAS DO PLANEJAMENTO

6.1 Os planos de quem estagiou na Turma 507

Nesta seção discorro sobre as críticas, elaborações e contribuições que recebi de quem estagiou na Turma 507 em 2001. Quando eu mesmo duvidava do que fazia e não ousava confessar para mim mesmo, tinham a palavra senão a certa, mas a apropriada. Nem sempre era um elogio. Como nas primeiras impressões de Adriano e Gicelle, que reproduzo com autorização de ambos, em seguida. Em seguida, para o terceiro ato das cenas do planejamento, exponho aqueles ligados à participação de Adriano e Gicelle, no primeiro semestre, Terezinha e Mauro, no segundo, como a(u)tores no planejamento dos encontros pedagógicos semanais.

6.1.1 A primeira impressão é sempre a que fica?

Os registros de Adriano e Gicelle datam de 8 de maio de 2001, quando “participaram” pela primeira vez do trabalho na Turma 507. Compare o antagonismo entre as angústias desses jovens professorandos com a minha descrição apaixonada, mas objetiva, *creio*, na subseção “5.1.1 O planejamento de uma atividade de culminância”, do primeiro caso de microplanejamento. Como eram diferentes as visões de quem estava *em processo* e quem mergulhava naquele mar revolto, desavisado da realidade em de desconstrução! A pior

impressão possível, causamos o alunado e eu, mas, sobretudo, eu. Analise e tire suas próprias conclusões. Primeiro, Adriano...

A turma foi dividida em equipes e cada uma iria escolher um tema do assunto Universo, que é o que está sendo dado neste bimestre. A forma de apresentação do trabalho fica a critério de cada equipe, e os alunos propuseram pôsteres, maquetes, teatrinho, gibi, jornalzinho, música, etc. O professor pediu que cada equipe escrevesse em uma folha de papel o tema, a forma de apresentação e o material que eles iriam utilizar para confeccionar o trabalho.

Um grupo iniciou a atividade imediatamente, enquanto os outros ficaram na bagunça. O professor ia de grupo em grupo orientar a atividade. Observávamos tudo de longe, sentados numa cadeira. Quando o professor veio para um grupo que estava próximo de onde estávamos sentados, pudemos ouvir a orientação. Ele repetia tudo o que já havia dito, sem maiores explicações. Quando alguém perguntava como fazer, ele dizia que a equipe é que iria decidir. Senti certa insegurança nos alunos, pois como é que eles iriam fazer uma atividade, que eu suponho que nunca fizeram, sem uma explicação detalhada de como fazê-la?

Não entendemos a atitude do professor, e resolvemos perguntar porquê ele não explicava melhor a atividade, dando idéias dos materiais que poderiam ser usados para o trabalho. Ele respondeu que não podia interferir no poder criativo dos alunos; que esta atividade deveria ser prazerosa e que despertasse o interesse nos alunos e eles mesmos iriam procurar fazê-la com toda boa vontade. *Acho que esse professor é um autêntico habitante do Mundo da Fofolândia*. Imagina só: alunos completamente soltos numa sala, e o professor passa uma atividade e todos os alunos têm o maior prazer em realizá-la. Isso jamais vai dar certo!

Começamos a circular entre os grupos para caso eles precisassem de alguma ajuda para realizar a tarefa. Que nada. Eles estavam preocupados com outras coisas. Os que faziam a atividade, diziam que não precisavam de ajuda. Os que estavam bagunçando, diziam que iam fazer depois ou que fulano estava fazendo. Enfim, naquele dia não servimos para nada. Me senti um inútil.

A aula ia até às 16 h, ainda eram 15:15 h, e eu não estava agüentando de dor de cabeça. A Gicelle também. A essa hora, a maioria dos alunos estava brincando, correndo, fazendo bagunça. Apenas uma equipe trabalhava fazendo desenhos do Dragon Ball Z para fazer uma revista em quadrinhos. Nesse momento, o professor pegou a máquina e fotografou o grupo trabalhando. Ele veio guardar a máquina e disse que precisava tirar uma foto de cada aula para registrar os alunos em atividade, e que tinha esquecido de fazê-lo no início. Para mim, aquela não era a verdadeira imagem da atividade dos alunos. Via cadeiras bagunçadas, sala suja, gente correndo e gritando. Se eu tivesse tirado aquela foto, ela seria de outro ângulo.

Por fim, o professor disse que poderíamos ir embora. Saímos da sala como dois derrotados numa guerra. O que foi aquilo que passamos? Que diabo de metodologia era aquela? *Que droga de professor é esse que não toma atitude em sala de aula?*

Fomos saindo do NPI com tanta raiva de termos ficado nessa turma. Lamentávamos não ter ficado com a prof^a. Ísis. Parecia que ela tinha maior controle com os alunos. Juramos um para o outro que jamais tomaríamos aquela metodologia em sala de aula. E a prof^a. Silvia disse que seria uma experiência ótima

para nós, pois entraríamos em contato com uma mentalidade nova de um professor que estava fazendo doutorado e que tinha uma maneira moderna de pensar...

Eu ainda acho que um pouco da metodologia tradicional não vai mal em sala de aula. Acredito que o que acontece hoje é um momento de transição, em que os professores tentam adotar modelos educativos modernos, mas acabam confundindo liberdade com libertinagem, se protegendo atrás do escudo do construtivismo. (REGISTRO DAS IMPRESSÕES DE ADRIANO. 08 DE MAIO DE 2001. OS GRIFOS SÃO MEUS)

O que perturbou Adriano, como também Gicelle foi o movimento que contrariava as suas concepções maquínicas sobre a gestão da sala de aula. Porque observavam os acontecimentos da perspectiva centrada na estrutura, na organização, no sistema instituído, não podiam aceitar as manifestações que, perturbando o cotidiano, eram portadoras de “erros”, de “desordem”, de uma temporalidade marcada pela “negatividade” de um *vir-a-ser* diferente, sobre o qual o “mestre”, como tradicional dono do tempo e do lugar, parecia ter nenhum ou apenas um controle parcial. O que não admitiam. Vejamos agora as impressões de Gicelle...

Tocou a campã e fomos para a sala. Confesso que estava muito nervosa e ansiosa. Entrando na sala de aula, o professor, dos alunos, logo recebeu um caloroso “BOA TARDEE !!!”. Deu para perceber o quanto ele era querido. O professor nos apresentou para a turma, mas notei que não deram muita atenção para a gente. Sentamos e ficamos um pouco acanhados, esperando a turma tomar seus lugares para a aula começar. Mas isso não aconteceu. Eles eram demais agitados. Não paravam um só instante. Gritavam, brigavam, derrubavam as carteiras e, o mais desesperante, é que agiam como se eu e o Adriano fôssemos invisíveis. Fiquei horrorizada com aquela turma! Mas, para a minha surpresa, o professor não se incomodava nem pouquinho. Achei muito ruim a postura dele diante daqueles alunos. Acho que deveria ser um pouco mais enérgico com eles. Apesar de eu não concordar com o autoritarismo na sala de aula, acho que a turma deve saber quem é a autoridade na sala de aula. Talvez tudo isso tenha me chocado porque eu vim de uma metodologia na qual o aluno durante a aula fica sentado no seu lugar, copiando aquilo que o professor dita. Como se fosse uma caixa vazia. Talvez eu tenha uma visão errada sobre controle da situação.

(...) O professor programou uma atividade na qual eles teriam que formar equipes para decidir que tipo de trabalho iriam desenvolver (maquete, revista, álbum, livro, etc.), em cima do tema que eles estavam abordando – Universo. A faixa etária da turma era entre 9 a 13 anos, exceto de alguns alunos que pareciam ser mais velhos, como a Natasha (...). Os alunos estavam muito agitados. Não sei se isso era devido à comemoração do Dia das Mães, pois a sala estava cheia de balões, doces, salgados. Tudo isso pode ter chamado a atenção deles. As meninas eram bem mais desenvolvidas que os meninos. Digo isto porque, perto de onde estava sentada, tinha uma equipe que só falava de namorados, CDs. Presenciei uma cena bastante hilária. Era uma garota que havia colocado dois balões dentro da blusa, fazendo gestos engraçados, como se aqueles balões fossem os seios dela. Quando o Adriano viu ficou todo envergonhado

e, então, deu uma crise de riso em nós dois. Os meninos só brincavam. E um deles me chamou de tia. Fiquei muito feliz.

Finalmente fomos liberados pelo professor. Fui para casa estourando de dor de cabeça e passei o resto do dia sem ânimo para nada. Afinal, não pensei que seria daquela forma a minha primeira experiência e, além disso, não estava acostumada com tanto barulho. (REGISTRO DAS IMPRESSÕES DE GICELLE. 08 DE MAIO DE 2001)

Foi por correspondência eletrônica que solicitei as autorizações de Adriano e Gicelle para utilizar, na tese, trechos do que chamaram “registro das impressões” e eu, de diário de campo. Sua redação fazia parte da proposta de avaliação do estágio supervisionado, acompanhado pela professora Sílvia Chaves, de Prática de Ensino de Ciências. Ambos – a professora, inclusive – não se opuseram. Pelo contrário. Fecharei esta subseção com o e-mail da autorização dada. Mas, antes, quero analisar um pouco mais o estranhamento de Gicelle e Adriano.

Registros do tipo “os alunos são muito danados e o professor não põe moral na sala”, estavam presentes também nos diários de outros estagiários e estagiárias que freqüentavam o NPI e, semanalmente, reuniam-se com a professora de Prática de Ensino. Dos relatos, saltavam pistas que apontavam para concepções de disciplina escolar compatíveis com o modelo pedagógico transmissão-recepção. Nesse modelo, a noção de disciplina está associada ao silêncio, à díade imposição-punição, à expressão de bom ensino com quadro e cadernos cheios de matéria para a prova, enfim à “moral” (CHAVES, 2002).

Os professores, sobretudo os iniciantes, não convivem bem com a agitação e o barulho das crianças. O silêncio é requisito para que os alunos aprendam. Mais que isso: para que pensem (DIAS-DA-SILVA, 1997). No caso em pauta, explica Sílvia Chaves, a noção de construtivismo dos seus estudantes era de algo meramente instrumental. O “conceito” que detinham não afetava o modo de conceber a relação professor-aluno-conhecimento. Como que estacionados em seus passados escolares, na “minha” classe, Gicelle e Adriano reproduziam um modelo que ambos não apreciavam como alunos. No entanto, fazê-lo lhes parecia mais normal do que o que assistiam todas às tardes de terça-feira. Os dois se enquadravam no que escreveu Maria Helena Dias-da-Silva (1997): como qualquer docente mais experiente, quem iniciava na carreira também condicionava a classe quieta, “bem-comportada” ao exercício de um ensino bom e sério.

Embora não possa precisar como superaram essa visão, o certo é que Gicelle e Adriano apre(enderam antes do encerramento do estágio que o ensino na Turma 507 era uma tentativa de aproximação com uma outra visão de escola. Duas são as fontes da minha certeza. A

primeira, com termos de Sílvia Chaves, diz dessa visão não-mais-romântica, porque subjetiva e sem a compreensão do que é (ou não é) postura ou ação construtivista...

Visão que, uma vez refletida, guindou um professor-supervisor, inicialmente descrito como “mosca morta”, a quase herói. Interessante que o desvelamento dessa concepção (...) fez com que os alunos percebessem a complexidade da prática docente e, que silêncio não é sinônimo de atenção, nem a multiplicidade de vozes é antônimo de disciplina, mas que é no diálogo que saberes são permutados, construídos, transformados (CHAVES, 2002).

Com a “prova” da segunda certeza é que termino a análise. Vamos à resposta eletrônica à consulta que lhes fizera, que os dois alunos da professora Sílvia Chaves me enviaram, *incontinenti*. Ela deixa antever o significado da experiência que vivenciamos juntos no primeiro semestre de 2001, período que caracterizei como o de desconstrução das práticas pedagógicas, discentes e docentes, e que tanto mal-estar lhes causou. Se é que já foram totalmente digeridas. O texto, que reproduzo na íntegra, nega o velho adágio popular sobre a primeira impressão...

Olá, professor Eugenio. Como vai?

Estamos respondendo ao e-mail que você enviou. Quanto à sua pergunta, você pode usar os nossos diários de campo para compor o seu trabalho. Não nos importamos com isso. Ficamos muito contentes em saber que o nosso diário foi bem apreciado. Novamente pedimos desculpas pelos primeiros diários que escrevemos, pois, algumas vezes, fomos muito duros. Mas, felizmente, a nossa opinião mudou. E não foi desta vez que a primeira impressão ficou...

Até mais.

Gicelle e Adriano.

6.1.2 Os planos dos estagiários

Quem estagiou em minha turma também foi sujeito da minha investigação. Atuou como colaborador(a) na parte da intervenção pedagógica. Os planos que elaboraram e executaram são provas. Outros atos deles virão nas cenas de ensino, quando foram co-protagonistas nos rumos da reinvenção da prática pedagógica. Cheguei a dividir a orientação e o acompanhamento do “ensino” com Adriano, Gicelle, Ricardo, Terezinha e Mauro, que realizaram com uma parte da classe o que eu fazia com a outra, em diferentes espaços da Escola.

O encontro de 26 de junho de 2001 teve o plano elaborado por Adriano e Gicelle, que estagiavam na Turma 507, juntamente com Ricardo. Foi elaborado com base na programação em curso. Recebi-o por e-mail. Acrescentei os nomes de Amanda e França, que não constavam em nenhuma equipe, e o quinto momento, de elaboração do relatório de observação dos ambientes natural e construído do NPI. A estrutura do plano adotada por Adriano e Gicelle foi a mesma que eu utilizava. Não esperava que me imitassem. Porém gostei de ver organizadas em momentos as operações docentes e discentes para a atividade de reconhecimento do ambiente escolar, que foi uma verdadeira aula-passeio pelos 35 mil m² da Escola.

6.1.2.1 O plano elaborado por Adriano e Gicelle

Observe, leitor(a), o nível de detalhamento. O plano contém os elementos de uma conversa que tivemos na semana anterior, Gicelle, Adriano e eu, quando escolhemos as áreas a observar, em número de quatro; uma por equipe, sob a supervisão de um adulto-orientador. Contém também partes do que ambos conheceram ao começar o estágio naquela classe. Do previsto, o que fiz foi o roteiro de observação da “aula-passeio” pelas dependências internas do NPI, que apresento após quinto momento, entregue ao alunado, xerografado. Era a parte que me cabia como principal articulador dessa parte (e) da intervenção.

1º Momento – Divisão da Turma em quatro equipes, da seguinte forma:

- Equipe 01, sob a responsabilidade de Adriano, formada por Arthur, Jamylle, João Victor, José Carlos, Luah, Thiago, Francisco e França;
- Equipe 02, sob a responsabilidade de Gicelle, formada por Breno Caio, Daniel, Isabelle, Joelma, Juliana, Luana e Amanda;
- Equipe 03, sob a responsabilidade de Ricardo, formada por Adrian, Breno Pereira, Edson, Matheus, Thaís, Pâmela e Paulo Henrique;
- Equipe 04, sob a responsabilidade de Eugenio, Adrielly, Havana, Janderson, Keila, Nara, Natasha, Tamara e Thomas

2º Momento – Deslocamento das equipes às áreas de observação, assim determinadas:

- Área 01: Parte anterior do prédio do Ensino Médio, horta e bambuzal. (Equipe 01);
- Área 02: Pavilhão do Ensino Fundamental e suas redondezas. (Equipe 02);
- Área 03: Ginásio de esportes e área do campo de futebol. (equipe 03);
- Área 04: Parte posterior do pavilhão do Ensino Médio e o aningal. (Equipe 04).

3º Momento – Análise do meio ambiente

- Momento para anotações acerca do ambiente segundo um roteiro dado.

4º Momento – Discussão da realidade observada

- Momento em que as equipes se reencontrarão na sala de aula para expor os aspectos que mais chamaram a atenção, com sugestões para preservar ou melhorar o ambiente.

5º Momento – Elaboração do relatório do estudo

- O relatório é individual e deve conter: *Cabeçalho*, *Introdução* (o objetivo do trabalho, a área visitada, a indicação das partes do relatório, a pessoa que a orientou e como foi a orientação), *Desenvolvimento* (no caso, as anotações do que foi observado em relação à sala de aula, ao prédio onde fica a sala, ao solo, às vidas vegetal e animal) e *Conclusão* (dizer como o objetivo do estudo foi alcançado e por quê; criticar o estado do ambiente escolar e apresentar sugestões para preservar ou melhorar o ambiente estudado).

6.1.2.2 E o roteiro de observação que elaborei...

A atividade, uma excursão interna pelo NPI, tinha por finalidade orientar a olhar discente durante a observação do ambiente que mais próximo a nós: o local onde foi construído os prédios do NPI. Seu roteiro, não era completo. Alertava que o alunado haveria de notar (e anotar) outros aspectos, não sugeridos, e que ele não deveria ser autor de qualquer agravo aos microambientes visitados. Por isso, prevenia-se que não se prendesse animal algum, que não se arrancasse planta alguma ou partes dela. A excursão foi dividida em três etapas: a observação da sala de aula, a observação do prédio onde fica a sala de aula e a observação do solo, da vida animal e vegetal na área designada à equipe.

Da sala de aula, o alunado deveria atentar e registrar o estado das paredes, das carteiras, mesas, cadeiras, piso, quadro, iluminação, instalação elétrica, ventiladores, janelas, venezianas, lixeira. Do prédio onde fica a sala de aula, após uma volta em torno dele, deveria atentar e registrar o estado de conservação do prédio, das paredes, das janelas, à limpeza, à presença de lixeiras, à presença de plantas ornamentais. E da área designada às equipes, deveria observar o solo (qual o seu aspecto?; qual a sua cor e cheiro?; é úmido?; há lixo?), a vida vegetal (têm árvores?; quantas?; são frutíferas, ornamentais ou de outro tipo?; que tipo de flores e fruto viu?; têm arbustos?; são ornamentais ou nascem espontaneamente?; há gramíneas, samambaias, musgos?; há plantas parasitas nas árvores?; há plantas epífitas, como orquídeas e bromélias?) e a vida animal (notou algum anfíbio, ave, réptil ou mamífero na área?; quais?; quantos?; que insetos, aracnídeos, moluscos, anelídeos ou outro animal invertebrado, encontrou?; notou alguma colônia de animais, como formigueiro, cupinzeiro?).

Não entrarei nos detalhes dos relatos feitos por Adriano e Gicelle sobre a excursão interna pelo NPI, como faço após apresentar o plano elaborado (e executado) por Teresinha e Mauro, no segundo semestre do ano letivo. Não aqui. A excursão é a matéria da subseção

“7.2.3 Uma aula-passeio pelas dependências do NPI”, no terceiro ato das cenas do ensino, no Capítulo 5.

6.1.2.3 O plano elaborado por Teresinha e Mauro

Teresinha e Mauro foram os estagiários que, no segundo semestre de 2001, interagiam comigo e os alunos e as alunas da Turma 507. Como parte de suas atividades no estágio de Prática de Ensino de Ciências, o encontro de 12 de março ficou inteiramente aos seus cuidados. Nesse dia, nem entrei em sala. Antes, juntos, elaboramos o plano da semana anterior. Na ocasião, a classe foi dividida em dois grupos e esses, por sua vez, em três equipes. Um grupo ficou sob a minha orientação; o outro, com Teresinha e Mauro. A ação foi uma leitura circular de trechos que pré-selecionamos dos livros paradidáticos, com anotação das dúvidas e debate no último tempo. Por isso, o plano que me entregaram, e que reproduzo em seguida, não diferia do que fizéramos para o encontro anterior. Ele dava continuidade à atividade de leitura oral dos paradidáticos, quando ensaiaram comigo o que depois fariam sozinhos...

1º Momento – Leitura em equipe, com exposição e debate pelos três grupos.

- Dividir a turma em dois grupos, com cerca de quinze alunos e alunas, e os grupos em três subgrupos, cabendo a cada um três títulos de livro.
- Orientar a leitura circular, nos subgrupos, em voz alta, de dois ou três parágrafos por cada aluno e aluna.
- Estimular a fala discente a cada conjunto de parágrafos ou tópicos do texto, mediante questionamentos, solicitação de impressões, ligações com a vida imediata e outras leituras.
- Atentar às dúvidas discentes, de modo a elevar e garantir a qualidade da leitura, que deve ser compreensiva, mais do que informativa.
- Cada subgrupo deve registrar as suas dúvidas e escrever (e entregar) uma síntese compreensiva ao final do estudo ao orientador da atividade.
- Os subgrupos, ao final da leitura, devem apresentar um ao outro e ao orientador da leitura o que leram e debateram entre si – este instante será o da culminância do momento da leitura compreensiva.

2º Momento – Exposição dialogada sobre conceito relativos ao meio ambiente.

- Exposição dialógica com o grupo que lhe coube sobre os itens (aqui dados como sugestão): Ecologia, o que é?; Fatores bióticos e abióticos; Relações harmônicas e desarmônicas entre os seres vivos; Poluição ambiental; Destruição de ambientes naturais; Extinção das espécies; O homem – agressor ou vítima?. O “material” é tudo o que, de conhecimento, já se apropriaram os alunos e alunas pela leitura dos livros paradidáticos lidos até a presente data, mais as informações que detinham antes dela.

3º Momento – Avaliação individual da atividade de leitura e debate.

- Avaliação da atividade de leitura compreensiva. Individual e escrita, segundo roteiro em folha impressa.

4º Momento – Avisos para o próximo encontro.

- Orientação para a atividade do próximo encontro. Solicitar que cada aluno e aluna traga uma tesoura, duas revistas, dois jornais e dois livros velhos. Frisar que são pelo menos dois de cada material e que contenham fotografias, figuras, gráficos, notícias sobre o tema “Saúde e Meio Ambiente”.

Para a continuidade da atividade foi sugerida a leitura das seguintes páginas de cada uma das obras: de “Vida na Terra”, as páginas 18 a 30; de “O verde e a vida”, as páginas 17 a 25; de “Lições da natureza”, as páginas 17 a 30; de “Ecologia da cidade”, as páginas 17 a 31; de “Nós e o ambiente”, as páginas 7 a 11 e da 39 a 47, e de “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”, as páginas 15 a 39. Para a seleção, como da primeira vez, os critérios foram: a quantidade de informação por página e tamanho da letra; o impacto da nova leitura, em vista do que o alunado ainda não lera nos livros anteriores; a variedade de informações entre os livros em circulação; um número plausível de páginas a ler e discutir no intervalo de 90 min. Já o número de páginas sofreu ligeiro acréscimo, em relação à primeira parte da atividade. Quando conversávamos após o encontro anterior, Terezinha, Mauro e eu, percebemos que subestimamos o ritmo da atividade e da habilidade de leitura dos nossos grupos e, por conseguinte, da turma em seu conjunto. Assim, decidimos que o número de páginas para a leitura e discussão poderia ser maior.

Não estávamos enganados. A meninada correspondeu às nossas melhores expectativas professorais. Mas, não com pouco trabalho, como se pode depreender dos relatos de Teresinha e Mauro, escritos a meu pedido, para o meu diário de campo.

6.2 Os relatos de Teresinha e Mauro sobre o encontro

6.2.1 O relato de Teresinha

Em 12 de março, para o segundo dia da atividade de leitura em classe, combinamos que daríamos continuidade à atividade iniciado no encontro anterior. Logo, os principais objetivos da atividade eram: estimular a leitura e a compreensão do texto, além de fazer um debate aberto com todos os alunos ao final. O número de páginas para ler sofreu um acréscimo em relação ao número anterior. Isso se deu devido à conversa que tivemos após o primeiro encontro. Percebemos que o número de páginas para a leitura poderia ter sido maior.

A Turma 507 foi dividida em dois subgrupos. Um ficou sob a minha orientação na sala de aula e o outro foi para o laboratório de Ciências com o Mauro. Cada subgrupo foi dividido em três equipes com os mesmos componentes do encontro passado. Houve apenas a inclusão de dois alunos que faltaram no dia 5, Natasha e Paulo Henrique. Ambos ficaram no meu subgrupo, que tinha equipes com quatro a seis alunos, cada uma com o livro que fora destinado no primeiro dia de trabalho de leitura.

A dinâmica foi mantida. Foi orientada a leitura circular, em voz alta, de dois ou três parágrafos por cada aluno ou aluna; com pausa para que cada aluno pudesse fazer perguntas ou comentários. Em seguida, cada equipe deveria registrar as suas dúvidas para exposição e debate durante a reunião das três equipes. Como de praxe, foi um pouco demorado conseguir com que eles se organizassem novamente em grupo. A ausência do professor Eugênio, deixou-os incomodados.

Os componentes das equipes estavam um tanto dispersos, desinteressados. Tentei dar atenção aos três grupos. Entretanto, diante do que considere como desinteresse, tanto a leitura como as discussões no grupo ficaram comprometidas. Para o comportamento, alegaram cansaço. A propósito, devem estar mesmo. Diante do quadro conjuntural que está vivendo, a Escola ainda está finalizando o ano letivo de 2001... e já é março de 2002.

A equipe em que Isabelle estava se desentendeu. Ela começou a ler sozinha, pois considerou que seus colegas estavam conversando muito e atrapalhando a leitura. No momento do desenvolvimento da avaliação individual, a Keila me disse que “despejou toda sua raiva com seu grupo”. O Arthur comentou que sempre é o último a terminar. Na equipe em que estava a Adrielly, como era esperado, ela não participou. O que resultou em reclamação da partes dos outros componentes.

Ainda sobre a equipe de Adrielly, seus componentes reclamaram ao final. Tiveram algumas dúvidas no momento da atividade individual que não conseguiram resolver sozinhos. Lembrei-lhes que, quando estive com a equipe, tentando despertá-la para o levantamento de suas dúvidas, foi unânime que não havia dúvidas. Em minha análise, a falta de interesse pela leitura foi o que ocasionou tal atitude.

Na avaliação deste encontro, precisarei fazer alguns elogios e algumas críticas baseados nos objetivos da atividade. Dessa forma, conseguirei perceber em que ele funcionou, de acordo com as minhas expectativas, e em que precisa melhorar. O primeiro ponto positivo foi a realização da leitura. Pelo que percebi dos alunos, isso é feito muito pouco em outras disciplinas ou não simplesmente não é feito mesmo. Principalmente por conta disso, os alunos têm dificuldades para expressar verbalmente as suas dúvidas. Fato que dificultou sobremaneira a discussão *nas* equipes e *entre* as equipes, especialmente.

Penso que essa atividade deva ser realizada ao longo do ano ou anos de estudo acadêmico, para que pudéssemos atingir todos os seus objetivos. Essa, aliás, era a minha expectativa que não funcionou. Neste momento, reflito sobre como o processo de construção do ensino-aprendizagem é longo e, muitas vezes, doloroso. A minha ansiedade faz com que eu espere uma turma com alunos “ideais”, embora logo eu me corrija para olhar os alunos reais. Na teoria, pensamos e queremos muitas coisas que julgamos ser o melhor para a nossa condição de professores. Entretanto, quando estamos vivenciando a prática, precisamos não esquecer dessa teoria. Neste sentido, faz-se necessário tornar essa teoria a nossa prática efetiva.

Espero que com o encontro de hoje, no qual participei como regente ainda que com a metade da Turma 507, não tenha *provocado qualquer solução de continuidade em relação ao que está em franco*

desenvolvimento, como esperava o professor Eugenio (*sic*). O estágio, nessa turma, com esse professor, está servindo para mim como uma lição para eu tentar aprender a controlar a minha ansiedade. Preciso me policiar para não ser controladora, além de outras coisas, que somente o tempo e a experiência vão me fazer colocar em prática. (REGISTRO DAS IMPRESSÕES DE TERESINHA. MARÇO DE 2002)

6.2.2 O relato de Mauro

Mauro foi mais econômico e menos reflexivo no relato sobre a atividade de leitura e debate que desenvolveu com a metade da Turma 507, no encontro pedagógico de 12 de março. Foi mais elogioso, quando esperava que fosse mais crítico, como solicitara a ambos. Ao contrário de Adriano e Gicelle, parece ambos receavam me desabonar. Ou isso, ou, o que também parece ser verdade, também verdade: estranharam muito menos o tecido pedagógico, mais unitário do que fragmentado na ocasião. Já era superada a fase mais dura da (des)construção. Aquela vivida por Adriano e Gicelle no primeiro semestre de 2001. Apreciemos os termos de Mauro, então.

O encontro (...) foi bastante proveitoso. Principalmente para demonstrar que *a metodologia utilizada com a turma se apresenta, a meu ver, como viável*.

Um dos pontos mais interessantes do meu momento com a metade da Turma foi quando a Débora mostrou bastante conhecimento acerca do tópico analisado, que tratava das relações ecológicas. Naquele momento, pude perceber que, quando submetemos o aluno ao hábito da leitura, ele tende, ainda que aos poucos, a começar a andar com suas próprias pernas. Noutros termos, ele se vê diante da necessidade, muitas vezes curiosa, de descobrir novas coisas.

Entretanto, devo destacar que isso não se aplica a todos os alunos. Como exemplo, cito o caso das alunas Tâmara e Jamylle que, hoje, não apresentaram o mínimo interesse pela aula. Além de conversarem bastante, não interagiram com as outras participantes do seu grupo. O que, de certa forma, levou uma de suas amigas a relatar que a resposta do questionário, no que se referia a interação do grupo, se respondida na íntegra, daria um livro!

Um outro ponto interessante foi quando os alunos eram indagados a respeito do que eles tinham em mente como sinônimo de relação ecológica. Ao tentarem responder, eles se mostraram perdidos. Muitas vezes não entendiam o que era perguntado. Porém, quando a pergunta vinha acompanhada de um exemplo ou um comentário acerca do tema central, que era “relações ecológicas”, no instante seguinte, mostravam-me os mais variados exemplos dessas relações específicas.

Na minha opinião, o único impedimento que pode existir à adoção desse tipo de aula está no tempo à execução dos momentos previamente planejados. É de extrema necessidade que haja três aulas seguidas para que o trabalho possa render, como é o caso da Turma 507. Acredito que o tempo assim colocado é uma das pilastras mestras desse tipo de aula. Em resumo, poderia dizer que a atividade foi bastante proveitosa na medida em que se fez possível a execução de todas as metas propostas. E, o que é mais

importante, com a total compreensão dos alunos. (REGISTRO DAS IMPRESSÕES DE MAURO. MARÇO DE 2002. GRIFO MEU)

6.3 Vozes discentes sobre a vez no planejamento

As vozes discentes encerram *as cenas do planejamento para muitas aprendizagens*. A visão dos principais sujeitos, apresento-as nesta ordem: o que é planejamento para o alunado; a disciplina em que houve a participação discente no planejamento; a intenção do professor com o planejamento em regime de co-operação; acontecimentos marcantes do planejamento; lembranças e esquecimentos de como foi o planejamento; significados e opiniões sobre a participação do alunado no planejamento. Antes, relato o que, para Adrianly, havia de mais interessante em nossos encontros. O que falou diz respeito àqueles cujo importante trabalho resgatei na seção anterior: licenciandos e licenciandas de Biologia que, como Cireneus, trilharam comigo um determinado trecho da jornada com que me comprometi.

No fim da entrevista – individual – pedi uma mensagem *para o professor Eugenio*. Ela disse que gostaria de ter-me como professor na 7ª série, pois estava com saudade das minhas aulas. “Não sei se porque quero ser bióloga, eu me dou muito bem com Ciências. Mas assim, eu gosto muito do jeito do senhor dar aula. E queria que o senhor voltasse, logo”. Então, o que havia de interessante na minha aula, eu quis saber. Ao que a menina respondeu:

Adrianly: – Tudo. De estagiário a professor! Porque até os estagiários, eles eram bem [legais]. Eles se preocupavam muito [com a gente]. Eles ajudavam bastante. Também tinha os alunos, os próprios alunos também. Que também, eles também, eu acho também que eles se sentiam... felizes. Felizes, não. É, [com] liberdade, lá. Porque até o estagiário tinha o mesmo jeito do professor! Eles gostavam de... Eles escutavam bastante a gente. Até tinha um – acho que era o Mauro – que brincava com a gente. Ele, assim, dava entusiasmo nas aulas. Quando a gente tinha [aula] com ele, entusiasmava a gente a ler. Porque ele ficava lá falando umas coisas, que eram tão engraçadas, que a gente tinha vontade de saber se era mesmo. Aí, dava muita curiosidade.

Em nome dessa curiosidade, para mim, o Capítulo ficaria inconcluso sem um volume mais expressivo das vozes dos sujeitos da pesquisa que foram colaboradores diretos na reinvenção dos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação, com a qual busquei ressignificar as práticas docentes e discentes. Adrianly, Janylle, Keila, Luah, Luana, Pâmela, Breno Caio, Breno Pereira, França e Francisco, entrevistados quando já cursavam a 6ª série, em 2002, também *soltam o verbo* sobre a vez que tiveram nos planejamentos macro e micro do ensino de Ciências. As falas, tratadas com uma ferramenta da informática para análise de pesquisas qualitativas, revelam opiniões, concepções, lembranças (e

esquecimentos), fatos marcantes, como também parte dos significados atribuídos à experiência – verdadeira vivência, não experimentação.

6.3.1 Para o alunado, o que é planejamento

Antes de indagar como fora o planejamento em Ciências, perguntei para os alunos e as alunas o que entendiam por esse processo. Menos Janylle. Após entrevistá-la, percebi que deveria captar o que é que entendiam, até para minimizar a dificuldade com as questões subsequentes. Que nem resultou em melhoria significativa na qualidade das recordações sobre o processo, como já sublinhei. O parágrafo seguinte – que diz da compreensão discente – foi escrito *frankensteiniamente* com fragmentos das respostas dadas, sem prejuízo do sentido das falas.

Planejar é alguma coisa que o senhor quer criar e deseja, assim, realizar. Aí, depois, o senhor vai fazer. Põe a mão à obra, e faz (FRANÇA). É elaborar o que você vai fazer (PÂMELA), tipo um lembrete do que você vai fazer hoje, do que você vai fazer amanhã (ADRIANY). Vamos supor, tipo a gente estar sonhando uma coisa que vai acontecer (LUANA). A pessoa, se não planejar uma coisa, pode fracassar no futuro. Por exemplo, para construir uma casa, se ela não souber planejar, a casa não vai sair como ela queria (BRENO PEREIRA). A gente [deve] planejar os nossos trabalhos, pra depois executar eles (LUAH). Se quero fazer um dever de casa bem elaborado, planejo como é que ele vai ser, antes de fazer (BRENO CAIO). Você planeja tudinho para que nada saia errado. Sempre escreve tudinho no papelzinho ou então na cabeça, para não esquecer (ADRIANY). Em suma, eu diria com as palavras de Keila: “planejamento é o ato de planejar coisas antes de serem realizadas”. *Como o senhor fez*, disse Francisco, *junto com os alunos. Tem o planejamento de assuntos; [durante ele], a gente estuda as melhores formas de dar aula naquela série; estudam também, os professores, os assuntos que melhor cabem no aprendizado daquela turma.*

6.3.2 A disciplina em que houve a participação discente no planejamento

Aqui, Pâmela confirma o que disseram – e também não disseram as professoras da Turma 507: participação discente no planejamento dos temas e ações do ensino somente mesmo na minha disciplina. Na verdade, somente Emília disse; outra (Maria do Carmo) disse que, se pudessem (eu diria: se lhes fosse dada a oportunidade), bem que gostariam de opinar. Perguntei à Pâmela em que disciplinas ela teve a oportunidade de escolher os assuntos que queria estudar e as atividades que queria desenvolver. Sem titubear, respondeu-me:

Pâmela: – Na sua. *E de quem mais?* Na escolha mesmo, como o querer mesmo escolher, acho que foi na sua mesmo.

Por quê, perguntei.

Pâmela: – Porque nas outras disciplinas, assim, não houve escolhas. Porque olha só, nas outras, as outras matérias, o professor vai lá e coloca: “assunto”, [que é] o que a gente vai estudar. Aí, pá, pá, pá, pá, e coloca lá. Ele nem sequer pergunta: – *Vocês querem estudar isso?* Ou não-sei-o-quê. Uma coisa assim. Em outras palavras, ele não está nenhum pouco se importando com o interesse [do aluno]. Só quer só saber o que ele vai dar. O que ele vai dar [é o que] vai ser importante pro aluno. Eu acho que ele também não vê se o aluno vai se importar ou não. Mas com o senhor foi totalmente diferente. Mandou a gente escolher.

Por quê, perguntei também a Adriany. As respostas das duas meninas reforçam a condição de assujeitado que têm os estudantes no processo educativo formal.

Adriany: – Eu acho que os planejamentos da aula de Ciências eram melhores que os planejamentos das outras disciplinas. Porque, assim, não tinha a – *como é que eu posso falar?* – a participação do aluno. O professor chegava e dizia: – *Olha, tal dia, trazer tal coisa, vamos fazer tal coisa, leiam tal assunto.* Nunca o aluno podia dizer: – *Ah, mas por que a gente vai fazer isso? Por que tem que ser nesse dia?* Vinha sempre do professor. E, na aula de Ciências, não. O aluno participava. Ele dizia se queria. Se não queria ou então não podia, [dizia] porquê. Nas outras matérias, nunca tinha participação do aluno. Por exemplo, se o aluno faz [uma atividade extraclasse], tipo o *Campi*, e se tinha trabalho no mesmo dia, a professora dizia: – *Ah, falta ao Campi e vem pra nossa aula.* Assim, nunca houve... Porque também, de vez em quando, é [mais] importante vir para outros tipos de atividades do que vir pra aula, da escola. Mas, os outros professores não querem entender. Eles querem que venham pra aula deles.

Eugenio: – Você gostaria de ter participado do planejamento das outras disciplinas?

Adriany: – Ah, gostaria!

Eugenio: – Por quê?

Por sua vez, as duas últimas palavras de Adriany confirmam o que disse Maria do Carmo sobre o desejo discente de participar do planejamento das disciplinas. Infelizmente a resposta que deu ao meu por quê sequer beirou a raia do que expectei. Quando começou, pensei o contrário. Mas ela não foi além do: “Porque seria melhor. Seria até, acho, mais desenvolvido. Porque, no ano passado, nós...”. Daí em diante falou dos que estudou na 5ª série, que foi só revisão do ano anterior, segundo ela. “Não teve, assim, muita coisa boa, em 2001. Não teve nada de novidade, de diferente. A gente só estudou o que a gente estudou!”

A comparação entre os planejamento de Ciências e os de outras disciplinas também foi feita por Francisco, Breno Caio e Keila. Suas falas confirmam o que é sabido: planejar era tarefa exclusiva do professor, até a experiência que tiveram em 2001.

Breno Caio: – Foram os professores. É, tem que citar o nome?

Francisco: – Porque nós, é, que escolhemos [em Ciências]. E o planejamento das outras disciplinas são os professores, estudando, que escolhem.

Keila: – Pelo menos o professor Eugenio se preocupou em saber o que a gente queria estudar. Diferente dos outros professores que só vão passando a matéria no quadro.

O fato de Ciências ser a única disciplina em que, no ano letivo de 2001, houve a participação efetiva do alunado na elaboração dos planos de trabalho, de forma regular, orientada, sistemática, resultou na criação de um ambiente favorável às interações socioafetivas e cognitivas, em bases facilitadoras para o aprendizado, do professor inclusive, e desenvolvimento da própria pesquisa. O trecho do diálogo com Adrianly ilustra o que implicou *o tempo de vez e voz* que tinham, que tiveram os alunos e as alunas da Turma 507, durante a vivência do modelo pedagógico unitário. A resposta à pergunta sobre quais das disciplinas da 5ª série, em que se sentia mais à vontade para expor as suas idéias foi esta:

Adrianly: – Em Ciências. Porque eu achava que (Eu ainda acho!), em Ciências, o aluno tinha... Depende do professor também, né? *Com o senhor*, o aluno tinha mais liberdade para falar. E também, acho que, na sua aula, a gente ouvia, também. Porque, nas outras aulas, era muita bagunça. A gente ouvia mais e falava mais, também. Achava importante isso para todo mundo. Principalmente para mim, né!

E sentia-se à vontade até para “fazer bagunça”, como entendiam Adrianly e demais colegas os momentos de criação e projeção pessoal que tinham em nossos encontros. Não sabiam o que fazer com a liberdade adquirida, na verdade, *devolvida*, ao mesmo tempo em que desempenhavam as funções de aprendente, diante de um ensinante que não os obrigava, mas orientava e regulava as ações individuais e coletivas em favor de um fim previsto. Disso, tratarei depois. Mas adianto que eu mesmo não sabia que limites apresentar à classe para o andamento dos trabalhos. Sabia que situados além do que é o usual, nos quais o alunado, sem vez e voz, está assujeitado ao fazer docente. Esta é uma dúvida que, mesmo após concluir a escrita da tese, ainda me perturba: onde, quando, intencionalmente, deixo de ser autoritário e passo a ser autoritativo?

Enquanto busco a resposta, não esqueço as lições de Barbara Freitag (1994) enunciadas no Capítulo 1. A primeira, que a relação professor-aluno parte da desigualdade com a pretensão de reduzir os desníveis e equiparar as competências (e para isso, nada como o diálogo franco, a autoridade consciente e competência sábia; nada como a boa educação e a disponibilidade para com o outro). A segunda, que nem sempre professor e aluno são capazes de diferenciar entre autoridade e autoritarismo, saber e dominação. Só discordo da autora quando afirma que se deu conta de que nem sempre o aprendizado funciona “democraticamente”. De vez em quando, uma demonstração de autoridade (autoritarismo) parece ser necessária.

6.3.3 A intenção do professor com o planejamento em regime de co-operação

Aqui, analiso as respostas de sete dos dez alunos e alunas. Luah, Breno Pereira, Pâmela, Adriany, Luana, Francisco e Breno Caio tinham uma ou mais idéia sobre a minha intenção, como professor, ao convocar o alunado para o planejamento do ensino-aprendizagem da disciplina Ciências. Keila, que respondeu a entrevista de forma escrita, não soube dizer qual a minha intenção ao chamar os alunos e as alunas de sua turma para participarem do planejamento. “Como é que eu vou saber, eu não sou ele”, escreveu. Apesar disso, “só posso dizer que gostei”. Jamylle e França também não souberam dizer qual era a minha intenção. Porém, como Keila, gostaram da experiência. Mesmo tendo refeito a questão, não consegui de concreto com os dois últimos. Veja o trecho de parte do “embate” que travei com a menina, com que inicio esta parte da análise sobre os resultados da intervenção pedagógica.

Jamylle: - A sua intenção?...

Eugenio: - Arrisque um palpite. Uma opinião...

[Silêncio]

Jamylle: - Não sei, professor! [Suspiro] Hum...

Eugenio: - Arrisque um palpite, então.

[Suspiroso silêncio]

Jamylle: - O que é que o senhor queria?...

Eugenio: - É. O que eu pretendia com o trabalho de organizar o plano junto com vocês. Para que dissessem o que queriam estudar, que atividades de ensino realizaríamos, etc.

[Mais silêncio]

Jamylle: – No final, ter uma conclusão sobre o que fizemos. Não é isso? Está bom só isso?

Eugenio: – Mas que conclusão é essa?

Jamylle: – Ai, professor! A conclusão sobre as atividades, né?

Para metade dos entrevistados, a intenção docente era de natureza pragmática, além de bem intencionada: estava interessado no que pensavam, como também no aprendizado discente. Para Breno Pereira, o planejamento era uma “oportunidade de escolha para todo os alunos”. Para que o aluno pudesse “dar um palpite sobre o que [...] quer aprender no ano letivo”. A resposta de Francisco caminhou no mesmo sentido: “saber o conhecimento dos alunos”, ou seja, identificar o que estavam curiosos para saber sobre as unidades “Universo” e “Ambiente”. Isso lembra a segunda resposta de Adriany. Quando solicitei mais informação sobre a participação discente no planejamento, ele nada falou. Como a Adriany, mencionada adiante, também não sabia porquê.

A escolha foi o mesmo termo-chave empregado por Pâmela. Ao chamá-la para planejar p ensino, o que eu queria era que “o aluno, assim, aprendesse mais com a sua própria escolha”. Que aprendesse mais além dessa escolha pessoal: “aprendesse também com a dos outros, também”. Pelas mesma via, trilharam Luana de Breno Caio. Para Luana, a minha intenção era – um obscuro – “ajudar os alunos para que todos eles participassem do acontecimento”. E, por “acontecimento”, entenda-se “sugerir os assuntos e escolher as atividades de ensino”, exatamente os termos da pergunta que lhe fizera. Mesmo tendo refeito a questão várias vezes, não obtive nada mais significativo dela. Já para Breno Caio, com a participação discente, busquei saber o interessava ao alunado aprender. Veja os termos da nossa conversa, ao longo dos Capítulos 4,5 e 6, sobre o envolvimento discente na intervenção como um todo.

Breno Caio: – Saber a opinião dele sobre o que gostaria de estudar. Sobre o que ele realmente ia se interessar de aprender, o que ia gostar de estudar. É, poder melhorar, assim, o [seu] empenho...

Ao responder por que eu estaria interessado nisso, disse:

Breno Caio: – Para que os alunos dele, é, tivessem um bom desempenho. Um bom desempenho e, também, uma boa [nota ou avaliação]. Dizer, assim, as atividades, que foi pesquisas: é, “boa”; é, “bom”; “tem que fazer as atividades”; “buscar mais as coisas”. É, de poder aprender se divertindo, aprender mais e... e aprender contente.

Luah e Adrianly atingiram o âmago da questão, da pesquisa inclusive: a socioafetividade como um dos pilares do tecido pedagógico alterado, baseado no interacionismo vygotskiano. Para Luah, a minha intenção ao chamar o alunado para o planejamento era promover a união – da turma. Como apresentei no Capítulo 3, ao definir os fundamentos da intervenção, o objetivo-meta do ensino-aprendizagem, em torno do qual os demais foram articulados, era mesmo essa união, mediante a realização de atividades coletivas, ou melhor, *co-operativas*; como numa orquestra, também a união dos alunos e alunas com o professor...

Luah: – A união, não é? Porque se não chamasse a gente, a turma e o professor iam ficar muito dispersos, assim. É muito ruim! Assim, o professor de um lado, a turma do outro; o professor dando tarefa, a turma aceitando a tarefa. Eu acho que o senhor, professor, fez [foi] unir a turma, mais. Fazer a turma ficar ali junta, assim. Não ficar dispersa. Uns grupinhos. Como o senhor fala mesmo, uns grupinhos [longe] uns dos outros. Acho que foi isso!

A explicação que deu a menina para o “unir a turma” sugere-me ganho e melhoria, um incremento crescente, para a interação social da sua classe. E a primeira das atividades co-operativas foi o planejar como ato participativo e comunitário (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2002). Ela assim arrematou: “A gente fez vários trabalhos em grupo, alguns

trabalhos. A gente... trabalhou mais unido, é, na 5ª série, em relação a Ciências”. E ao recordar como foi o nosso ensino, Luah lembrou que a sua classe visitou vários lugares. Ela se referia às inesquecíveis aulas-passeio, objetos de análises vindouras.

Da conversa com Adrianly, duas foram as intenções que captei. A primeira, a mesma sugerida por Luah, foi “unir a turma”. Em 2001, na 4ª série, era muito desunida se comparada com o que foi no ano seguinte, quando achava que a turma ainda era *um pouco desunida*, mas *bem pouco*. O que contribuiu para isso foram as atividades em grupo, como as aulas-passeio, mas também a variância de seus componentes, uma iniciativa para promover o intento mencionado. A segunda intenção – minha – foi “conhecer os conhecimentos dos alunos”, ou seja, uma espécie de sondagem. No que tinha razão, também. Embora não soubesse o porquê.

Adrianly: – Eu acho que foi unir a turma. Que a turma era muito [desunida] Ainda é um pouco desunida, assim. Mas acho que é bem pouco. Ainda tem aquela separação... Vai um pro lado, um pro outro... Porque o senhor também fazia grupos de... separava alguns alunos que conversavam muito, botava[-os] com outros. Fazia a turma se unir um pouquinho.

Realizados como atividades para fazermos juntos, somente juntos, os momentos de ação coletiva contribuíram à construção do que foi um dos objetivos pedagógicos perseguidos pela intervenção como ferramenta de ressignificação das práticas discentes: a união do alunado. Esse desafio da práxis foi atingido em parte. Embora não possa precisar *quanto*, inferi das respostas de Luah e Adrianly que esse *desenvolvimento* foi posto em processo ascendente. As chances futuras para o coleguismo assim (re)estabelecido dirão se foram profundas ou superficiais as bases da “nova” união da Turma 507. O resultado foi similar ao que verificaram Patrícia Chagas e Márcia Ribeiro (2000), em que situações orientadas, mediadoras da aprendizagem, contribuíram para o avanço qualitativo das relações das crianças à medida que trabalhos coletivos propiciavam uma convivência afetiva e aumentavam o entrosamento da classe.

A falta dele, denúncia das professoras da 4ª série, foi o principal critério para a escolha da turma com que trabalharia em 2001. Como frisou a professora de Estudos Geográficos, a Turma 407 era muito boa, com alunas e alunos questionadores, criativos, críticos. Mas, para a professora de Matemática, eram individualistas. Não conseguiam, salvo exceções ou obrigados, trabalhar em grupo. Por isso, fiz do envolvimento do alunado nas atividades de ensino, do planejamento à avaliação, a fórmula para a competência central a ser desenvolver: a de trabalhar em grupo.

6.3.4 Acontecimentos marcantes do planejamento co-operativo

De quatro que citaram um acontecimento marcante do planejamento, duas foram precisas. Não continham incoerências decorrentes de lapsos de memória. Refiro-me à Luana e Breno Pereira, com quem começo e concluo esse parte sobre as vozes discentes acerca do planejamento co-operativo. Veja o diálogo com Luana, para quem marcante foi a consulta feita ao alunado.

Luana: – O que marcou, pra mim?... Acho que foi o fato de, antes do senhor realizar o planejamento, chegar e anunciar (...). Com certeza, o que mais marcou foi isso. Que, égua!, eu acho muito importante. Sabe? O aluno [se] sente tão à vontade!

Eugenio: – Qual a importância disso para a formação do aluno?

Luana: – Que, além dele se sentir mais à vontade, ele vai “cair na real” e tentar fazer o possível pra com que ele tenha a confiança do professor, pra que ele consiga ganhar o respeito do professor; além do professor já ter ganhado, *há séculos*, o respeito dele. Com certeza, porque, quando o professor chega – como professor, lógico – tratando o aluno como colega, o aluno vai se sentir, assim, confortável. Quando chegar, assim, mesmo: – Eras, por que esse professor me trata assim? Me trata tão bem! É, eu vou respeitar ele. Entendeu? Ele... Iche, com certeza! Todo mundo da turma [lhe respeitava]. Só não aquele, é, que chegava e não conversava com o senhor. Quem não reparava no que o senhor falava, não dava a mínima.

Eugenio: – O que os alunos aprenderam com a participação no planejamento?

Luana: – Eu acho que eles aprenderam que nem todos os professores são iguais. E que, se eles dessem atenção ao professor, com certeza, ele ia dar atenção em dobro. Eu acho que isso era o que mais o aluno reparava.

A “novidade” que a fez sentir-se alguém que com partilhou com o professor a condição de sujeito foi uma experiência positiva também destacada por Luah na entrevista coletiva. Quando conversávamos observando a folha-consulta para a unidade “Ambiente”, ao comentar o que fiz sobre o fato de ser uma atividade que os professores não costumam passar, ela *tomou a palavra...*

Luah: – Eles não vêm com a gente e planejam o que a gente tem que fazer. Planejam sozinhos. E a gente tem que fazer. Por isso gostei mais dessa [forma], desse ano, que o senhor trabalhou com a gente. Porque o senhor, como sempre diz, não estava dando aula sozinho. Estava dando aula *com a gente*. A gente sempre participava, sempre fazia os trabalhos direito. O senhor estava lá para mostrar, mas a gente é que fazia! Por exemplo, o que é que a gente ia planejar... A gente planeja tudinho. No primeiro dia, a gente planejou tudinho. E ficava legal! Porque, se a gente tinha feito, também ia gostar. Por isso que eu gostava dessas atividades.

Observe que o teor da fala é semelhante às de Pâmela e Adrianly, já transcritas, a respeito da disciplina em que, na 5ª série, houve a participação discente no planejar do ensino-aprendizagem. Retornando às experiências marcantes nessa atividade, o planejamento das aulas-passeio e a auto-avaliação, respectivamente, foram os acontecimentos citados por Breno Caio e Adrianly como aqueles que mais os impressionaram nas etapas de macro e microplanejamento.

Breno Caio: – Aquela auto... Uma auto-avaliação que foi feita na sala. Gostei. Eu acho que foi legal. Porque a gente se avaliou como a gente se comportou, o que a gente fez de errado...

Adrianly: – Ah, um fato marcante? Foi planejar [os] passeios. Que a gente ia no ônibus cantando, "quebrando" tudo, "batendo" um no outro... [Risos]

Se carecem de exatidão as lembranças de Breno Caio, as de Adrianly saltam do planejar para ocorrências durante os deslocamentos das aulas-passeio. Instado, silêncio e suspiros foram o teor das outras respostas que obtive de Breno Caio, entrecortadas de incertezas, antes e depois do recorte de sua, sobre o que foi marcante no planejamento, que transcrevi. Não disse quando aconteceu o processo que citou. E a auto-avaliação a que se referiu fazia parte da própria folha de consulta. Mas foi realizada em casa, e não em sala, como declarou. Em verdade, a auto-avaliação foi uma atividade comum ao longo da intervenção. Acontecia *após*, não durante a ação, como ele também “recordou”. Como processo, variou do informalismo de uma *avaliação impressionista* (VIANNA, 2000), como na avaliação do planejamento da unidade “Universo”, ao formalismo, de forma escrita, como no caso do planejamento da unidade “Ambiente”.

Já o complemento da resposta de Adrianly resvalou para o que Breno Pereira citou como marcante: a bagunça discente. Fenômeno recorrente na prática pedagógica usual, que caracterizei como fragmentada, a “bagunça” – assim, entre aspas – foi uma manifestação comum durante a intervenção. Porque ela será objeto de análise no Capítulo 5, apenas ilustro-a como um dos momentos marcantes do planejamento. E duplamente citado. Para o irrequeto Breno Pereira, marcante mesmo foi a bagunça da classe! Veja o que ele disse sobre o comportamento discente durante o planejamento da unidade “Ambiente” e por que a turma agiu desse modo.

Breno Pereira: – Durante a fase do planejamento, a turma estava muito alterada. Ela estava muito bagunceira. Um queria falar, outro não deixava, e interrompia muito a aula. Aí, não deu pra... É, vamos dizer... Era pra gente “ter” [citado] mais opções. Só que a turma não deixou, né. E gritando, um querendo falar com o outro, isso aí não deixou a gente “ter” mais opções de ensino.

Eugenio: – Por que a turma se comportou dessa maneira?

Breno Pereira: – Acho que eles ainda eram... [imatuross]. Vinham da 4ª série, né? E ainda não sabiam direito a disciplina e a hierarquia que tinham que ter já [na] 5ª série.

Os alunos e alunas utilizaram o termo “bagunça” com frequência, durante a entrevista e toda a intervenção. Por não terem outra palavra – um novo conceito – que exprimisse o que de diferente havia na liberdade criativa do trabalho que desenvolvíamos (por vezes caótica mesmo, reconheço; era desconstrução!), empregavam mesmo aquela que conheciam: *bagunça*. Para mim, assim como a “cola” nas verificações da aprendizagem, ela é expressão da rebeldia discente contra o modelo de ensino que inibe e assujeita os estudantes, mas do que os educa e forma, no sentido humanista do termos. Com práticas fragmentadas, deterministas, das quais detém o controle, o professorado dirige e organiza (isto é, tenta, mas consegue cada vez menos) as ações externas e as operações mentais do alunado. É um exercício para disciplinar os seus corpos, em nome da ordem necessária para ser ouvido, enquanto transfere conhecimentos que supõe potencialmente úteis para uma platéia inquieta.

As manifestações contrárias à unidirecionalidade do ensino-aprendizagem, que conforma docentes, discentes e o próprio processo de apropriação do conhecimento ao imobilismo social, são entendidas como indisciplina. Pelo alunado inclusive, que lhe dá outro nome. O que a Turma 507 alude, do seu comportamento, como “bagunça”, Rosana Aparecida e Argento Rabelo vêem como “reação às imposições de uma visão de educação que não proporciona espaço para que todos possam falar o seu mundo, criar, movimentar seus corpos de forma consciente” (2002, p. 52). Recordando os eventos, diria que a “bagunça” era o embrião da disciplina “entendida como construção interna que colabora com a busca da autonomia intelectual” (*ibidem*, p. 53).

Era todo um movimentar-se de forma livre, enquanto aquele alunado ainda aprendia os *novos* limites das escolhas desfrutadas no modelo pedagógico unitário como saída à educação que Paulo Freire chamou de “bancária”. Eu mesmo estava em processo. Da minha parte, a superação do autoritarismo da pedagogia centrada no professor, de onde emerge a “bagunça” discente, para o abraçar seguro do autoritativo da pedagogia centrada nas relações professor-aluno e aluno-aluno estendia-se à compreensão das atitudes de cada aluno. Afinal, como exprimiu Edgar Morin (2000), enquanto uns precisam de muita autoridade para aprender, outros necessitam de muita liberdade. Porque têm diferentes ritmos de aprendizagem, motivação, demanda...

As respostas de Luana e Breno Pereira remeteram ainda ao estranhamento discente, outra categoria captada das entrevistas, em relação à própria ação, atuação, nos

macroplanejamento. Ao ser indagado como a turma participou da seleção dos assuntos e das atividades da unidade “Universo”, ele disse:

Breno Pereira: – Nem todos gostaram. Porque uns queriam saber sobre a natureza, sobre a reprodução dos animais, sobre o corpo humano. Alguns queriam saber sobre o Universo (a maioria, né?), que ainda não tinham pegado essa experiência. Alguns não gostaram, mas foram se acostumando logo.

Para Luana e Luah, com quem iniciei a apresentação de acontecimentos marcantes sobre o planejamento co-operativo, estranho mesmo foi a consulta ao alunado como momento primeiro do ato de planejar. Após enumerar o que se lembrava sobre a escolha dos assuntos e das atividades de Ciências, a primeira expressou assim o seu espanto:

Luana: – Sempre quando o senhor ia fazer uma coisa, o senhor chegava com a gente e perguntava: – *O que vocês acham... Isso? Égua! É difícil, difícil, a gente encontrar um professor que fale isso. (...) É difícil a gente chegar a uns professores que chegavam na sala e diziam: – Bom, gente, eu queria a opinião de vocês pra saber quantas questões deve ter a nossa prova de História?* Geralmente, não acontece isso. E o senhor já chegava: – *Olha, eu quero fazer um passeio. O que vocês acham? De que horas? De que dia? Dia 14, vocês...* Eu acho que esse é um ponto essencial do senhor. Que o senhor, antes do senhor planejar, o senhor chegava com a gente... O senhor já estava planejando aquilo, mas, quando o senhor ia botar em prática o que o senhor ia planejar, o senhor chegava com a gente e falava.

Esperta, enxergando longe, como se costuma dizer, Luana não ignorava que a partida do planejamento de ensino ainda pertencia a mim. Era tarefa que me cabia, como professor, como coordenador do ensino-aprendizagem. Mas, não recordar um acontecimento marcante, foi outro acontecimento. Marcante, como os que destaquei. E para mim. Por isso, completo esta análise com o que não foi dito quando as minhas expectativas eram outras. Keila, ao responder a questão sobre acontecimentos marcaram a etapa do planejamento de Ciências, ficou na fronteira.

Ela, que não quis ter gravada a entrevista, preferiu responder às perguntas em casa. Escreveu-me apenas um indefectível “Que eu lembre, o professor passou papéis onde escrevemos o que queríamos estudar”. Referia-se, de forma sintética e incompleta, ao macroplanejamento da unidade “Ambiente”, feito em casa, como foi descrito. Já França e Pâmela apenas falaram de *várias* atividades e fatos ligados ao ensino. Nada, mas nada mesmo, declararam como marcante, positiva ou negativamente, *sobre* ou *durante* o planejamento. De Luah, Janylle, Francisco, também as respostas diziam respeito às atividades de ensino. Os três fizeram referência à visita que fizemos ao Planetário do Pará.

Luah: – Não. Não me lembro. (...) O que me marcou muito foi o passeio. Pro Planetário.

Jamylle: – O que eu gostei mesmo, que eu nunca vou esquecer, foi aquele passeio que nós tivemos ao Planetário. Porque, pra mim, foi a primeira vez que eu fui lá.

Francisco: – Um fato que marcou muito?... Ah, sim, tá! A ida pro Planetário. Porque eu nunca tinha ido lá, né? Aí, eu estranhei como era.

Essa aula-passeio é que foi marcante; não o planejamento! Dele mesmo...

Francisco: – Do planejamento, eu acho que não me marcou nada, assim. Não ficou nada.

Eugenio: – Você não achou estranha a atividade de planejar?

Francisco: – Nem um pouquinho.

Francisco: – Achei até normal. Não sei porquê, mas eu achei normal.

Eugenio: – Já tinha feito isso?

Francisco: – Não.

Eugenio: – Mesmo assim não achou estranho?

Francisco: – Eu achei que fosse uma aula como qualquer outra!

Eugenio: – Muito bem. E era para ser isso mesmo. [Risos]

Nenhum fato marcante. Apesar de nunca terem feito o que realizaram nas duas ocasiões de macroplanejamento, em Ciências. O estranhamento maior seria o meu, caso não tivesse captado da entrevista coletiva com Luah, França e Adriany, uma causa para a não-lembrança: o silêncio deles aparenta uma dose de alienação. Ao aluno, não cabe pensar sobre o que faz. Sua tarefa é fazer, apenas fazer. Para cumprir as determinações do professor. Ele, sim, deve saber o faz. Foi isso o que deparei das falas de Luah e dos silêncios de França e Adriany quando, na entrevista coletiva, quis saber se alguma vez se perguntaram sobre o que é que eu pretendia com o planejamento realizado com a participação do alunado.

Luah: – Não. Eu nunca me perguntei.

Eugenio: – França... Adriany?

[Silêncio]

Eugenio: – Ninguém? Nunca se perguntaram? Nem agora?

Luah: – Agora, eu me perguntei. Só que eu não sei, sabe? Eu acho bem interessante que o senhor tenha feito isso. Só que, o senhor passando isso, a gente não sabe logo na hora. A gente não entende muito. A gente faz. Só que a gente não entende. Deve ser importante para o senhor. De alguma forma deve [ser] pra gente também. Só que eu não entendo, *entendeu?*

Eugenio: – Ainda não entende?

Luah: – Entendo [agora] o que o senhor explicou. Mas só que eu não acho que é necessário. Eu acho que o senhor, como professor, deve achar necessário. Mas a gente, como aluno, não. Não. Nem se toca sobre isso, entendeu?

Esse trecho sobre a não-estranheza com uma atividade que não foi de planejamento apenas, mas também de ensino e avaliação é uma indicação do quanto o pequeno alunado da

5ª série do NPI já adquiriu uma postura passiva ante ações de ensino comandadas e controladas pela categoria docente. Segundo Fernando Becker (2002), sob a égide das relações hierárquicas estabelecidas para a transmissão do conhecimento, as pedagogias centradas no professor têm produzido indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade de criação. No caso que encerro aqui, eu diria: de indivíduos anulados em sua capacidade de crítica das atividades que realizam na escola, sem questionar, para duvidar ou aprovar, a sua finalidade, a sua importância.

6.3.5 Lembranças e esquecimentos de como foi o planejamento

A pergunta básica foi: como foi o planejamento dos assuntos e das atividades de Ciências, na 5ª série? Exceto por uma dente oito, as falas discentes foram confusas, com poucos detalhes. Porém, quando insisti para que detalhassem o que recordavam, obtinha respostas recheadas de lembranças sobre ...as atividades de ensino. Isso me parece natural, uma vez que foram mais numerosas. Embora o macroplanejamento fosse uma delas, ocorreu apenas em duas ocasiões. Além disso, o *gradiente de prazer*, comparado com o de outras, várias outras, das quais destaco os murais, a confecção de maquetes e, especialmente, as aulas-passeio, não era nada expressivo. Pelo contrário, como disse Adrianly eram até chatos aqueles momentos, para quem queria e também não queria participar. “Porque era muito tempo de aula”, justificou.

Como preparação para algumas das “meia-lembranças”, apresento a única não-lembrança inteira. Como aquelas, essa diz de uma atividade que, apesar de inédita ao alunado, não o impressionou, a ponto de merecer um registro no que os neurofisiologistas chamam de memória de longa duração. França não sabia mesmo como foi feito o planejamento! Nem quando insisti no tema, recordou algo que se aproximasse do que fora feito. Com ele, quase acabei me tornando o próprio entrevistado. E ele ainda disse que eu é que planejava tudo!

Eugenio: – Chamei os alunos e as alunas da Turma 507 para participarem do planejamento da unidade “Universo” e, depois, da unidade “Ambiente”. Você lembra?

França: – Quando foi isso, mais ou menos?

Eugenio: – Quando? O planejamento da unidade “Universo” foi logo no início do ano, em março. O da unidade “Ambiente” foi no mês de junho. Lembra disso?

[Silêncio e trejeitos que dizem que não.]

França: – Como foi escolhido? Não sei, não. Não foi o senhor?

Eugenio: – Foi eu que escolhi? Eu já levei os assuntos e as atividades prontas para vocês?

França: – Foi. Foi?

Eugenio: – Não sei. É isso que eu estou querendo saber...

Breno Caio recordou muito pouca coisa. Para tanto, refiz a pergunta várias vezes. Num primeiro momento, sua resposta foi semelhante à de França. Não lembrou. Também foi genérico em suas respostas e também disse aquele inesperado “foi o professor”. Mas, enfim, lembrou. Era a minha terceira tentativa, após vários refazimentos da pergunta. Demorei a encontrar “o ponto de liga” da pergunta.

Eugenio: – E ele fez só?

Breno Caio: – Foi... Não. Foi com a participação dos alunos, também. [Com a participação do aluno no planejamento, o senhor queria] saber a opinião dele. Sobre o que ele gostaria de estudar. Sobre o que ele realmente ia se interessar de aprender, o que ia gostar de estudar.

Somente ao ser indagado sobre um fato marcante no planejamento foi que disse como é que ele foi feito. Sua resposta diz da consulta que fiz. Mas, vaga, não dá para distinguir se ela se é referente ao primeiro ou ao segundo macroplanejamento.

Breno Caio: – É, o senhor perguntou... Fazia umas perguntas [sobre] o que a gente queria fazer, o que nós pretendíamos, o que nós queríamos fazer nesse ano passado. Acho que fazia uma, tipo a... A gente também fazia, é, tipo um dever, assim, na sala de aula. Respostas [sobre] o que [é] que nós queríamos estudar. O que [é] que a gente queria aprender.

Também foi com muita insistência que obtive alguma coisa de Jamylle, que, primeiro, falou assim: “Ih, professor, faz tanto tempo que eu não me lembro!”. Somente após vários silêncios, refazimentos da pergunta e gestos negativos da cabeça, disse alguma coisa...

Jamylle: – Fomos nós!

Eugenio: – De que maneira?

Jamylle: – Dos estudos; depois os estudantes escolheram os assuntos, pra poder a gente... estudar sobre ele.

Quando indaguei *onde* isso aconteceu, disse que foi “na sala de aula”; para o *quando*, sua resposta foi inexata. Keila, sobre a escolha dos assuntos e atividades, escreveu: “Não lembro. Acho que foram escolhidos por planejamento, por parte dos alunos do professor Eugenio e dos alunos”. Por sua vez, Luah recordou em boa parte como foi o planejamento, embora achasse que o planejamento da unidade “Ambiente” tenha sido feito em sala, com a turma dividida em grupo. O que aconteceu mesmo com o macroplanejamento da unidade “Universo”...

Luah: – Foram escolhidos com a turma, o professor com a turma. Como discussões com, é... é, o professor consultando a turma com... Votações, também. A gente decidia. A turma decidia o que é que a gente ia escolher pra estudar. Essas coisas assim. [A unidade “Universo”], a gente planejou, também, com

a turma. O professor com a turma. A gente escolheu visitar o Planetário. (...) [Já a unidade “Ambiente”], acho que foi a mesma coisa. Mas só que eu não me lembro de coisas mais exatas, assim. Eu acho que foi a mesma coisa!

Igualmente, Pâmela, Luana e Breno Pereira não lembravam como fora o planejamento de Ciências. De forma confusa, Pâmela mesclou o planejar com lembranças sobre as atividades de ensino. No meio da conversa foi que falou: “Com a opinião dos alunos. É, o senhor colocou, assim, vários assuntos, temas. Aí, foi perguntando quais os alunos gostariam de estudar ou de aprender”. Depois, o vácuo! Não lembrava como foi a escolha dos assuntos e das atividades das unidades “Universo” e “Ambiente”. Pela mesma via, Luana seguiu. Após eu chegar e perguntar, “pegava aquele papel e escrevia, por exemplo, Sistema Solar, Universo, Natureza. Escrevia um monte de temas e mandava marcar qual eram os que a gente achava mais interessantes, pra estudar na nossa aula. Aí, qual fosse o mais votado, a gente estudava”. Por sua vez, Breno Pereira afirmou que foi “junto com os alunos e o professor”. Logo “nos primeiros dias, nas primeiras aulas” do ano, cheguei perguntando o que queriam aprender. Os alunos – *alguns* – falavam. Disse que as sugestões foram dadas “por toda a turma”, em meio à votação. “Se eu não me engano, foi assim”. Como já descrevi, o primeiro macroplanejamento foi realizado pela classe dividida em quatro grupos, no encontro inaugural. Sem a minha interferência direta, as escolhas foram feitas. Quando foi o caso, a votação do que constaria na tarefa que me entregariam.

A incerteza sobre os procedimentos e a imprecisão das recordações também são partes das respostas de Adrianly. Inicialmente, o que declarou lembra muito as falas de Pâmela e Breno Pereira. Primeiro brincou comigo. Disse que achava que *eu* escolhera os assuntos e as atividades. Depois, séria, falou: “Eu não lembro muito bem, assim, quem foi que escolheu. Mas acho que foi o professor e a turma”. Disse que eu dava “tipo um índice pro aluno”, para ele escolher e dizer o que queria estudar e como estudar. “Acho que foi assim que foi planejado. [Só] que não lembro muito bem, não”. Se dou mais volume à contribuição de Adrianly é para destacar o que declarou sobre a participação do alunado, que ocorreu conforme um dos conceitos do sociointeracionismo caros à intervenção realizada.

Adrianly: – Na hora do planejamento, a participação era boa. Só que tinha, assim, tinha aquela confusão. Um falava que queria, aí, cinco queriam e falavam que queriam, aí, seis, não. Aí, vinha mais um e falava que queria, outro vinha e falava que não. Aí, ficava na divisão. De vez em quando empatava ou, então, ficava naquela discussão para ver qual era o assunto que queria, qual era o assunto que não queria. Ficava um: – Vai...; o outro: – Não. Era só assim que a gente conversava, lá, na sala. [Risos]

Eugenio: – Como isso ficava resolvido?

Adriany: – Fazia os dois. Planejava para ver se dava para fazer os dois ou, então, fazia um pouco de cada... Só para não haver mais confusão! Mas, sempre tinha, assim, um pouquinho para fazer, um pouquinho de cada.

O trecho revela o acontecimento de uma *inter-ação* própria da pedagogia centrada nas relações professor-aluno e aluno-aluno, opção adotada no tecido pedagógico unitário, para filiar-se à fundamentação epistemológica sociointeracionista. Previsto no formato da intervenção como expressão concreta da ruptura com o autoritarismo docente e fuga da armadilha do autoritarismo discente, ele nos remete à concepção de interação social de Geoffrey Saxe, Mary Gearhart, Mary Note e Pamela Paduano (1995), como processo dinâmico nos quais os objetivos, com frequência, mudam e tomam forma. Assim, nota-se na fala de Adriany que quando as pessoas do seu grupo propunham um assunto ou uma atividade para resolver o problema de planejar coletivamente, o intercâmbio criava um contexto para reflexão, como também uma alteração – com a introdução da votação – na atividade dirigida para aquele fim. E ao se apropriarem da sugestão, deliberavam e produziam uma solução estratégica que coordenava os méritos das idéias anunciadas.

Embora as respostas às questões sobre a elaboração dos planos das unidades “Universo” e “Ambiente” não tenham alcançado o nível que esperava, o esquecimento também tem o seu significado. Diz da madureza do empanamento da condição de produtor de idéias, co-autor das ações pedagógicas, adquirida pelo alunado em anos de passividade e, segundo Fernando Becker (2002), de ignorância absoluta atribuída ao aluno e subserviência e inanição que lhe são cobradas, mediante uma pedagogia que valoriza as relações hierárquicas, que caracterizo como fragmentada, espaço-tempo do controle, autoridade e direcionismo docente.

Raramente, no sentido positivo, ou mesmo sem uma vez sequer ter a voz ouvida, que não em momentos de reclame e conflito, quando essas lhe foram devolvidas, os dez alunos – exceto um – e alunas da Turma 507 que entrevistei não esqueceram o que foi a tônica do planejar em nível solidário, co-operativo: a sua participação na escolha dos assuntos e das atividades *junto com* o professor, com a orientação do professor. As opiniões sobre essa singular e inusitada condição de sujeito serão analisadas em seguida. Antes, encerremos esta seção com uma fração do diálogo com quem melhor detalhou o *modus operandi* dos dois macroplanejamentos.

Francisco: – Numa aula sua, a gente pensava um pouco e, depois... Ah, sim! A gente escreveu os assuntos que queria estudar daquele assunto principal.

Eugenio: – Como foi o planejamento da unidade “Universo”?

Francisco: – O senhor fez várias perguntas. *Como a gente queria estudar*, essas coisas. A gente escreveu tudinho. E o senhor passou no grupo, né? Aí, [depois, noutra encontro] o senhor deu uma lista pra cada um, com todos os assuntos [aqueles escolhidos pelos alunos].

Eugenio: – E depois?

Francisco: – Nós demos [devolvemos] pro senhor e o senhor digitou no computador. Com certeza, tirou várias cópias. E deu pra gente, pra gente.

Eugenio: – Como foi o planejamento da unidade “Ambiente”?

Francisco: – As mesmas perguntas. Só que, agora, foi individual. Pra fazer em casa. A gente fez, deu pro senhor e ficou lá no mural de Ciências [um quadro que tínhamos na sala].

A digitação foi confirmada por Adriany durante a entrevista coletiva, ao falarmos sobre o planejamento da unidade “Universo”, como também o resultado da primeira consulta.

Adriany: – Ah, a gente formou em grupos, que o professor escolheu por “maldade”. Porque não deu para ficar junto de uma menina ali, sabe? Uma menina aí, que não vem ao caso! [Referia-se à amiga Juliana com que se desentendera pouco antes da entrevista, quando até chorara.]. A gente fez os planejamentos, fez umas perguntas sobre o Universo. Aí, depois, repassou as perguntas [para o professor]. O senhor passou pro computador e deu pra gente, pra gente ver as perguntas [de toda a classe].

6.3.6 Significados e opiniões sobre o alunado no planejamento

França e Jamylle, na entrevista individual, se constituíram num desafio que não venci quando buscava suas opiniões sobre a participação do alunado no planejamento do ensino de Ciências. De quase uma página digitada, em meio a dúvidas, silêncios, suspiros e questionamentos exploratórios do que diziam, o máximo que obtive dele foi isto: “Bom. Porque, assim, ele desenvolveu mais o conhecimento. Desenvolveu mais o conhecimento do assunto”. Dela, um pouco menos: “Foi mais ou menos”; e bem depois: “Foi bom. Porque todos eles deram as opiniões”. Teria ficado nisso se, na entrevista coletiva, diante das fotografias e das atividades desenvolvidas naquele ano, Jamylle não tivesse dito que gostara da atividade de planejamento...

Jamylle: – Gostei. Porque, assim, apesar das matérias serem as mesmas, só que foi mais fácil do jeito que nós trabalhamos. [Isso] porque, professor, o senhor deixou a gente mais à vontade trabalhando, escolhendo os temas para estudar nos meses que vinham, né. A gente ficava mais à vontade com os temas que escolheu. Não que o professor escolheu, do jeito que ele queria. Mas sim como os alunos escolheram.

Vejamos as opiniões de Luah, Breno Pereira e Pâmela, obtidas com menor esforço da minha parte, mas não sem dificuldade da parte discente ante a tarefa de emitir um juízo de valor sobre uma atividade que nunca lhe coubera em toda sua curta vida estudantil.

Luah: – Eu acho que é muito importante, pois a turma aprende mais com ela, assim. Ela “entrando” também, está “no meio” [para] ajudar o professor a decidir as coisas. Acho que ela aprende mais com... esse assunto.

Breno Pereira: – É melhor! Muito bom! É, porque o aluno, por exemplo, já sabe o que é o Universo. Aí, vem o professor querendo passar o Universo. Aí, ele já está acostumado, ele sabe tudo. Ele não vai querer “pegar” de novo isso. Quer pegar outra parte da “coisa”. Eu achei muito bom! Foi o senhor a primeira pessoa que fez isso com a gente, também. [O primeiro a] tomar essa iniciativa.

Pâmela: – Os alunos foram, assim, poucos participativos na escolha. É, eles indicaram os assuntos que gostariam de estudar. Acho que nessa parte foi boa. [Porque] tem o interesse deles. Estavam lá. (...) Não, porque a nossa turma, né? O senhor vê que é bagunçada. Bagunça, né? Muitas das vezes, sem responsabilidade. Acho que as responsabilidades deles foram mais ou menos assim. Eu não vi muita responsabilidade nos trabalhos, na hora de fazer, né. Mas, na hora de escolher, o interesse foi [mais ou menos].

Pâmela se manifestou também sobre a insegurança do alunado durante a consulta, primeira etapa do planejamento, ocasionada tanto por timidez, como por receio de crítica. Assim como Luana, falou também da própria timidez e da implicação dela.

Pâmela: – A minha participação? Na minha opinião, não foi muito boa, não. Porque eu, muitas das vezes, tenho vergonha, assim, de participar das atividades. Por exemplo, assim, eu indicar. Na hora que o senhor colocou aqueles assuntos, né, eu fiquei calada. Porque, às vezes, dá vergonha. Eu sou muito tímida. O motivo pelo qual o aluno tem timidez de, por exemplo, participar quando o professor chama, [é que ele] está com vergonha de errar. Por quê? Porque o aluno já sabe que a turma vai sacanear com ele. Vai gritar assim, por exemplo, “é burra”. Uma coisa assim. Vai rir da sua cara. Aí, aí, eu tenho... muita vergonha.

Mas isso não aconteceu com ela *no* planejamento. Sabe por quê? Entre risos, respondeu: – Porque eu não participei. Já o que disse sobre a vergonha de errar e sobre o fato dos colegas censurarem, com forte carga negativa e inibidora, uns aos outros, remete à pesquisa de Luiz Carlos de Freitas (1991b). Vejo-a como resultado da ação intensiva que o professorado exerce sobre o alunado (e até ele próprio entre si), de forma muito mais punitiva do que incentivadora, como recurso para desenvolver o seu aprendizado. Já a resposta dada por Adriany reforça o que disse Pâmela, e que não transcrevi, sobre as atitudes da Turma 507 durante a escolha dos assuntos e das atividades de ensino.

Adriany: – Era muito bagunçado [risos]. Porque tinha uns que não estavam nem aí e só ficavam brincando, não se importavam com nada. Tinha outros que queriam, mas ficavam discutindo com os outros que não queriam. Tinha uns que queriam e não queriam, que estavam com preguiça de fazer. Então, ficava assim muito complicado. Uns queriam e outros não, e uns queriam, mas estavam com preguiça... Assim, deixava totalmente... a turma totalmente dividida. (...) Não queriam participar. Porque achavam chato... Porque era muito tempo de aula... E tinha uns que queriam mesmo. Queriam ficar,

queriam aprender. Outros, só bagunçavam. Não estavam nem aí se tinha professor, se não tinha, se alguém queria ou se não queria. Os outros queriam, mas estavam com aquela preguiça. Ou então, como uma professora que foi lá, na sala, disse "Maria vai com as outras". Aí, ficava essa bagunça, porque... ficava totalmente desorganizada. Era toda a turma dividida.

Por essa razão é que Luana avaliou a participação discente como...

Luana: – Péssima!... Não, não totalmente péssima. Regular. Porque, sempre, em todos os trabalhos, tinha... Vamos supor, toda a turma, o senhor fala de certa coisa, a maioria concorda. Mas, aqui ou ali, vai ter umas cinco pessoas que não vão concordar.

Já para Francisco, mais generoso, a opinião foi para o outro pólo...

Francisco: – Ela participou bem. Todo mundo colaborou com a sua opinião. Mesmo não sendo copiadas todas as opiniões, que nós queríamos [que] copiassem. Mas, foi muito boa. Por causa que todo mundo colaborou dando a opinião, mesmo não anotando.

Mais adiante na entrevista, disse que o planejamento foi...

Francisco: – Ótimo!!! Porque, como eu já disse antes, quando nós planejamos é mais fácil do [estudar, aprender] do que os professores mesmo planejando.

A vantagem disso ao aprendizado, ao desenvolvimento do aluno, é que a participação no planejamento amplia a possibilidade de vir a ter um melhor conhecimento, de mostrar os conhecimentos que tem não apenas para o professor, mas para toda turma, completou Francisco, exatamente com essas palavras, a sua opinião. E a despeito de ter avaliado bem a participação discente no planejamento, ele prefere a consulta individual, feita em casa, à consulta coletiva, feita em equipe, e em classe. Isso porque...

Francisco: – Porque individual, a gente pode ter a nossa opinião própria. E, no grupo, só a opinião que o grupo exige. A desvantagem é que, é, no trabalho em grupo, de repente, a gente dá uma opinião que o grupo inteiro não quer. E, fazendo sozinho, a gente pode anotar a opinião... à vontade.

Transparece outra característica do adolescente nessa opinião: o individualismo; expresso pela preferência de fazer só o que foi orientado para fazer em equipe. O receio de ter sua sugestão recusada é um fato com que o jovem não aprendeu ainda a lidar. Isso pode afetar tanto a sua auto-estima como levar a conflitos pessoais entre os elementos do grupo ou da classe, como um todo. Na Turma 507, não observei baixa da auto-estima; tive sim que apaziguar freqüentes conflitos, quando eram em grupo os trabalhos. Mas só interferia após esgotar as chances do grupo mesmo resolver o problema. Como o que aconteceu entre Francisco e Keila, durante a redação das frases para o mural “Ambiente e Saúde” (atividade que descrevo na subseção “7.1.2 O segundo mural”, do Capítulo 5).

Keila foi outra que se aborreceu (...). A causa foi uma crase que Francisco insistiu em colocar em uma das frases. Ao chamar-me para mediar o impasse, após ouvir as partes, ler a frase, analisar o caso, disse que a razão estava com Keila. Ela, derramando sua zanga sobre o colega, disse com um tom forte: – *Eu não disse?* Logo em seguida, citou a regra que sabia de cor. Seus olhos faiscavam enquanto falava. Depois disso, não quis mais se manifestar. Nem quando lhe solicitei no momento da avaliação que fiz para a equipe.

Ela, em qualquer grupo, tem uma posição forte. Isso não significa que, na montagem do mural, os seus colegas de equipe se empenharam menos. Muito pelo contrário, a Equipe E que, exceto por Breno Pereira, repete a formação de outros projetos coletivos, nunca foi tão unida quanto hoje. Não despendi maiores esforços do que os de orientação e manutenção do ritmo ordeiro durante a atividade. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

Keila também prefere trabalhos individuais. Porém escreveu que acha essencial o alunado ser envolvido no planejamento. Já que o tira da condição de passividade, de “ficar escrevendo em papéis um monte de assuntos chatos e sem graça”. Com o que Breno Caio discorda. Ele foi o único, dentre quem entrevistei, que não julgou importante a participação discente no processo.

Breno Caio: – Eu acho que os alunos devem, é, tentar aprender mais, tentar se comportar melhor, tentar fazer pesquisas e trabalhos pra ver se desenvolvem o [que o professor ensina].

Dessa resposta, é possível inferir o quê e quanto ele já internalizou da posição discente passiva, uma das características do ensino centrado no professor. Para o menino, então, o todo-poderoso do planejamento do ensino. Francis Imbert (2003) também observou os efeitos da temporalidade instituída que conforma a relação professor-aluno, sobre os escolares de 10 e 11. Como Breno Caio, as crianças lhe disseram de sua necessidade de ordem, de repetição, de não-mudança. É como se a história tivesse parado, uma vez que tudo já fora escrito, conclui. “O recorte do espaço, do tempo, a distribuição dos papéis, tudo isso já teve vez, e de uma vez por todas. Nenhum *outro* poderia acontecer” (IMBERT, 2003, p. 81. Grifo do autor).

7 ETAPAS PARA OUTROS PLANEJAMENTOS

O que fiz na Turma 507, realizei também em duas classes do ensino superior, ambas em 2004. Como *desenvolvimento* dos trabalhos realizados em três ocasiões, sistematizo nesta seção as etapas das ações que não prescindem do envolvimento discente na elaboração do plano de ensino-aprendizagem. Apresento-as como partes de um produto que previ na pesquisa (reflexiva) que elegeu como problema a ressignificação das práticas pedagógicas afeitas à sala de aula. Mas, embora um pouco além da fase de esboço, algo ainda inacabado.

O planejamento co-operativo, com ênfase na interação professor-aluno, preconizado como “conteúdo” de aprendizagem e processo-meio do tecido pedagógico unitário, guarda semelhança com o primeiro e o terceiro momento do planejamento participativo, definido por Maximiliano Menegolla e Ilza Sant’Anna (2002). *Vide* citação em “2.2 Rebeldia e ruptura: o aluno como sujeito do planejamento”, em que respondo por que planejar com o alunado.

O ponto zero do planejamento do ensino deve ser a proposta oficial para a programação da disciplina. Não vislumbro possibilidade de fugir dessa realidade. Ao Ensino Fundamental, por exemplo, os PCN apontam “Terra e Universo”, “Vida e Ambiente”, “Ser humano e Saúde” e “Tecnologia e Sociedade” como eixos temáticos para Ciências. Deles, derivei o que chamei de superconceitos, a saber: Universo; Ambiente e Saúde. Apenas dois foram vertidos nas unidades de ensino, cujos macroplanejamentos, feitos *com* a Turma 507, descrevi.

O macroplanejamento em bases de co-operação tem como *primeiro momento* a consulta à classe, realizada individualmente, acerca das grandes unidades de ensino brevemente apresentada pelo professor, o coordenador da atividade. A ação, mais uma *aposta* do que *proposta*, deve ocorrer como o fase inaugural do ensino da unidade. Por experiência, sei que a interação assim instalada tende ser uma atividade cansativa, senão estressante, caso o educador não esteja *pré-disposto* a ouvir, esperar, orientar, regular, pa-ci-en-te-men-te, o trabalho discente. Se tentar impor, apressar, supercontrolar, pode pôr em risco o potencial desse momento de formação e aprendizado. Da parte dele, inclusive, além de novo estágio às relações pessoais na escola. Que o alunado, então, para cada unidade, responda por escrito quatro questões. Em “o que apre(e)nder”, será orientado para elencar dúvidas, interesses, necessidades, curiosidades, na forma de temas, assuntos ou perguntas. Suas respostas devem abarcar informações de natureza teórica ou técnica acerca da proposição. Em “o que ter, ver, desenvolvido – em si”, ele deve especificar habilidades, capacidades, competências, do âmbito da cognição à socioafetividade, segundo os objetivos do ensino-aprendizagem, da disciplina, do educador. Em “como estudar”, irá sugerir atividades típicas do ensino formal, como também – ver-se-á – atípicas, de modo a contemplar o que encaminhou nas questões anteriores. Em “como avaliar”, indicará os momentos e, ou, os instrumentos de avaliação, bem como os respectivos critérios e, ou, os aspectos a serem apreciados para ajuizar a qualidade do (des)empenho discente, e docente também, como parte do que Cipriano Luckesi (1995) denomina de *dados relevantes da realidade*.

Como preparação para o *segundo momento*, de reelaboração em grupo, o professor organizará as sugestões, questão por questão. O que permanecerá e o que descartará ficará sujeito ao crivo do objetivo de cada uma. O material produzido servirá para desencadear o

terceiro momento, com a turma dividida em equipes, de três, no máximo, quatro componentes (números que julgo ideais para a qualidade da tarefa). De posse das sugestões, cada equipe elaborará a *sua* proposta. Com o novo conjunto, reorganizado como no passo anterior, é que o professor ou a professora deverá, então, discutir e analisar com os seus pares e os setores pedagógicos da escola. Esse momento, o segundo na proposição de Maximiliano Menegolla e Ilza Sant’Anna, foi aquele que não realizei por opção metodológica. Em meu projeto, espaço solitário do desejo de (re)invenção das práticas pedagógicas, previa apenas a Turma 507 e eu como operários para os desenvolvimentos previstos na investigação, aqueles relativos às ações docentes e discentes, no espaço da sala de aula.

Enfim, após a discussão entre pares, o docente redigirá a proposta de trabalho, segundo o modelo de plano que achar pertinente, por força da experiência, convicções teóricas (que, se não conscientes, precisará identificar) ou “sugestão” institucional. É o *terceiro momento*. Recordo os dois moldes de plano que encontrei no NPI: o clássico, com objetivos gerais e específicos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação, e o “moderno”, pinçado dos PCN, que substitui parte dos elementos do plano clássico pelos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

“Preferi” a terceira via. Na perspectiva sociointeracionista, tinha em mente que a interação social deveria ser tomada como essencial à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento do psiquismo. E foram as minhas interações com o alunado, como as interações entre si, o ponto de partida para a seleção, planejamento e execução das atividades durante os encontros pedagógicos semanais que, de maneira intencional, elevassem em quantidade e qualidade as situações de permuta de conhecimentos e experiências. E essa foi a via cuja invenção relatei neste Capítulo. As interações sociais, nas quais impingui a afetividade como princípio metodológico, também serviram para orientar o processo avaliativo, as tomadas de decisão, o replanejamento e a regulação do ensino-aprendizagem, a fim de manter o processo pedagógico alterado nos eixos previstos pelo estudo. Agora, das cenas do planejamento, é hora de passar aos atos do ensino-aprendizagem ressignificado, no âmbito da Práxis Unitária. Bem mais adiante, tratarei das cenas da avaliação, na modalidade reflexiva.

CAPÍTULO 5

CENAS DO ENSINO PARA MUITAS APRENDIZAGENS

O pássaro, em seu vôo, quase tocou a cabeça do lobo, enquanto o furioso animal tentava apanhá-lo abocanhando o ar de um lado para o outro. Como aquele pequeno pássaro enfurecia-o! Como o lobo gostaria de agarrá-lo! Entretanto, o pássaro era mais rápido e habilidoso. O lobaz apanhava apenas o vazio...

Nesse ínterim, Pedro fez um laço com a corda e deixou-o cair cuidadosamente. Com isso, prendeu o rabo do lobo e puxou-o o mais forte que pôde.

Neste Capítulo, abordo parte do que é cerne do tecido unitário. Para tratar dos elementos para o *melhor* ensino, vou do tecnicismo à práxis co-operada, para finalizar com a súmula das atividades. Antes, “defino” com palavras do alunado o que é ensino; depois, caracterizo-o com pesquisas produzidas no Brasil. Do ensino no NPI, mostro *avanços* e *estacionamentos* e detalho o ensino das disciplinas que não Ciências. Para a reinvenção, apresento parâmetros para construção da autonomia discente, uma ambiência para instigar curiosidade e a necessidade da emoção e do prazer no ensino. O que vivenciei me autoriza discutir o *maternalismo* na 4ª série e o *madrastismo* na 5ª série, em nome de uma pedagogia humanizadora. Também filosofar sobre ciência e a poesia da vida. O que fiz para o ensino geral, faço-o também para o de Ciências, que caracterizo com base em pesquisas. Fecho a parte *teórica* com as necessidades (discentes), aportes epistemológicos e aspectos operacionais para o ensino que ministrei. Dividi as cenas da parte *prática* em três atos. O palco se abre com a descrição dos acontecimentos e os significados de um dia de ensino na Turma 507. Depois, das atividades que descreverei, analiso a estruturação e identifico as de ensino e as de ensino-avaliação. Porque optei pela não higienização deste relatório, relato problemas que tive, dos quais me preocupou mais os esquecimentos discentes. A poesia amainou as durezas, por isso digo do seu lugar no cotidiano alterado. No segundo ato, registro as ações e operações do ensino, com seus aspectos típicos e atípicos. Começo e termino com atividades clássicas cujas rotinas foram alteradas para restaurar o papel original delas – a sondagem e os exercícios de fixação. Descrevo com minúcias aquelas que privilegiaram a leitura e a escrita como estratégia para aprender a pensar. O terceiro ato traz novas descrições, reflexões e significados do que foi alterado. Inclui a construção de murais que foram a culminância das unidades de ensino. Conto *quase tudo* sobre as atividades que mais a meninada apreciou: as aulas-passeio. E foram quatro: uma interna; três externas ao NPI. Delas analisei o valor que revelam e os significados que construí para esse tipo de atividade, que classifico como *sensual*. Na resignificação das práticas, também houve espaço para a resignificação da atividade mais usual de verificação da aprendizagem discente: o teste. Contrário à corrente, o teste foi elaborado, aplicado e corrigido pelo alunado, sob a minha orientação. A base foi um dos paradidáticos que lera. Termino mesmo com a sistematização de uma tipologia para as atividades de ensino, como *desenvolvimento* extraído da experiência que vivenciamos o alunado e eu.

1 ELEMENTOS PARA O MELHOR ENSINO

O que ensinamos? A pensar, respondeu Edgar Morin (2000). E como aprendemos? Pela atividade, ensinam Lev Vygotsky (1991a, 199b), Alexis Leontiev (1978), Fernando Becker (2002), dentre outros. De Comênio a Piaget, a listagem é extensa!

Para Vygotsky, as escolas eram os espaços sociais especialmente desenhados para transformar o pensamento. Nas obras sobre educação, deu particular destaque à organização social da instrução ao descrever a forma distintiva de cooperação entre o aprendente e o ensinante, que constitui o cerne do processo educativo formal. É por meio de uma interação de cunho cooperativo que o conhecimento é “transferido” ao alunado como um todo sistêmico definido. A mudança provocada pela educação “representa a reorganização de um sistema social chave e dos modos de discurso a ele associados, com conseqüências potenciais para o desenvolvimento de novas formas de pensamento” (MOLL, 1996, p. 4).

Em Vygotsky, a educação é tanto o desenvolvimento potencial do indivíduo como a expressão histórica e o crescimento da cultura humana na qual o homem emerge. Para ele, a educação era central no desenvolvimento cognitivo tanto como a quintessência da atividade cultural. Os processos psicológicos superiores ou exclusivamente humanos se desenvolvem por meio da imersão cultural do sujeito nas práticas sociais, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas. Assim, a capacidade de ensinar e de se beneficiar da instrução era um atributo dos seres humanos. Mas o que se aprende quando se ensina? Quando ensinamos um conteúdo, ensinamos também a metodologia que foi utilizada para produzir esse conhecimento, diz Cipriano Luckesi (1995).

Para mim, ensinamos também pelo menos duas metodologias: a que foi utilizada para sistematizá-lo e a da própria forma de ensino, que também é marcada pela sistematização, mas tem um teor *oculto*, assaz educativo, que pode tanto ser negativo quanto positivo. Ensinamos valores, crenças, atitudes, indignação, como também conformismo, desesperança, resistência, etc. Tantas coisas estão imersas na prática pedagógica que dela salta visível ou subjaz, reptícia, desigualmente formando, deformando, conformando, no curso da interação professor-aluno-conhecimento, que me pergunto se na tomada de consciência disso não está o germe para as soluções que favoreceriam as positivities possíveis ao currículo.

Ao mesmo tempo, indago (em nome de uma contra-ideologia, mas ainda ideologia, mesmo que *de resistência*): quem poderá dizer o que é *melhor* e *mais* apropriado à formação escolar? Os críticos do sistema, como eu? O que garante que estamos mais certos do que

outros, que, por comandarem o mercado, a economia, a política, dirigem os destinos de milhões de pessoas?

Na resposta que construo, opto por realizar o que acredito ser o melhor, o mais apropriado ou o que é possível fazer bem à educação. Para mim, o bom ensino é aquele que dispensa reprovação. Quer porque o aprendizado se dá pela conjuntura dos esforços empreendidos, quer porque não preciso utilizar o expediente de imputar a alguém a culpa pelo fracasso por uma atitude político-pedagógica enviesada, pois de indiferença ante os resultados negativos do trabalho. Para Vitor Paro (2001), o que concorre para o mau ensino é feito “naturalmente” como síntese de múltiplas determinações socioculturais, psicobiográficas, institucionais e didático-pedagógicas. Que, aliás, são as mesmas causas que concorrem para a reprovação escolar.

É de Kenneth Zeichner (1993) a súplica de resultados e reflexões de pesquisas sobre os aspectos que caracterizam um ensino bem sucedido na perspectiva da formação humana. Àquelas que resumi na subseção “8.5 O novo ensino e uma instigante evidência”, do Capítulo 3, adiciono outra, acerca das estratégias de ensino: a prioridade dada ao conteúdo e à construção de significados deve remeter à busca de estratégias que respondam às reais necessidades dos alunos.

Pelo exposto, vê-se que o ensino é muito mais do que aplicação de regras prescritas por manuais e cumprimento de programas. Indiscutivelmente, não é o campo para a manifestação simples de uma ciência aplicada. Ensinar, *ensinam* Stéphane Martineau e Clermont Gauthier (1999), é adaptar as regras ao contexto, sempre. Eu diria até (porque foi o que fiz!) que ensinar é tanto burlar as regras, como experienciar novas. Ensinar é também criar, inovar, inventar procedimentos inéditos para lidar com os imprevistos da dinâmica da vida, dentro e fora da sala de aula. Aquele *quadro negro* das causas do fracasso na escola, portanto, exige um “apagador” à altura. Um caminho? A proposição do padrão de boa qualidade para o ensino que tenha a aprendizagem como matriz geradora e instância de chegada.

Sei que a definição pretendida tem se constituído um dos problemas mais polêmicos, enfrentado pela área educacional, em geral, e para a prática escolar, em particular. A dificuldade não está em reconhecer a importância de um ensino de boa qualidade, mas em descrever as características dessa “boa qualidade”. É preciso uma prática pedagógica que permita a construção do conhecimento sem dor – e com a surpresa. Uma prática pautada no entendimento de que a aprendizagem não pode prescindir de aspectos lúdicos, como também da compreensão da necessidade que tem o aprendente de diretividade. Noutros termos, do que Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro chamaram de “um ambiente seguro e afetivo para

desenvolver-se de forma integral” (2000, p. 38). Algo que prefiro chamar de *ambiência*, simplesmente; para o bom termo das atividades de ensino – e de avaliação – que arquitetei à práxis. *Ambiência* (que tratarei adiante), que demoliu os bastidores últimos da orientação pedagógica com ênfase na técnica para erguer uma prática docente em regime de co-operação com o alunado.

1.1 Da orientação tecnicista à prática curricular co-operada

O movimento no campo da educação, nas décadas de 1960 e 1970 consolidou uma concepção de currículo vinculada à orientação tecnicista, em ascendência nos Estados Unidos, desde o fim da Segunda Guerra Mundial. O livro *Basic of Curriculum in Instruction*, de Ralph W. Tyler, publicado em 1949, orientou durante décadas currículos cuja tarefa não era a formação de indivíduos cultos. Embora não advogasse um currículo por disciplinas, funcional, relacionado com os problemas da vida cotidiana, daí o foco em experiências de aprendizagem e objetivos, em vez de conteúdos (MOREIRA, 1995), o currículo tyleriano teve grande repercussão e influência em outros modelos curriculares.

Tyler partia do princípio de que a educação é um processo cujo objetivo é modificar os padrões de conduta dos indivíduos. As mudanças decorrentes da educação são mudanças no modo como o indivíduo reage, isto é, são mudanças no seu modo de comportar-se. O êxito do processo seria demonstrado à medida que ocorressem as modificações previstas. Como consequência, o currículo era elaborado com base em habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação, nessa concepção, verificaria a concretização dos objetivos propostos. Verificaria a congruência entre resultados e objetivos. Além da crítica fundamentada à instituição e discussão sobre a eficiência de sua atuação, a avaliação possibilitaria o aprimoramento dos programas de ensino, com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento dos aspectos revelados como positivos (VIANNA, 1989, 2000).

Consolidaram-se assim as práticas educacionais orientadas pela Psicologia Comportamental (Behaviorismo) e pela métrica educacional. O ensino instrumentalizador tinha como função atingir fins determinados. Nessa lógica, cabe o seguinte encadeamento: fins – objetivos – currículo – instrução – medida para verificação dos objetivos cumpridos – em caso positivo, o êxito; em caso negativo, a mudança na instrução (DICKEL, 1998).

Aos educadores profissionais, portanto, cabia a concretização de um currículo contido em objetivos instrucionais já definidos sobre a matéria que precisavam saber para instruir. Não tinham autonomia. Não precisavam criar nada. Bastavam-lhes seguir as orientações, que

eram acompanhadas pelos serviços de supervisão pedagógica, profissão regulamentada no Brasil na década de 1970, tempo mais difícil da ditadura militar que governava o destino do País desde o golpe de 1964. O caráter técnico da educação, que imprimiu um interesse de controle na organização curricular, que Antônio Flávio Moreira (1995) não vê associado a Tyler, cresceu a níveis nunca vistos. Não por culpa daqueles serviços, destaco. A coisa se aprofundava na mesma proporção em que a separação entre quem planejava a educação e quem a fazia, entre teoria e prática, alcançava níveis sem precedentes na história, segundo Adriana Dickel (1998). As incoerências e incongruências entre o pensar e o fazer, entre teoria, discurso ou concepções e práticas, são realidades presentes na prática escolar atual (CARARO, 1999; FERNANDES, 1977; GOMES, A., 1999; GOMES, C., 1984; GOMES, J., 1991; KAWASAKI, 1991; LISBÔA, 1993; MARCONDES, 1996; MONTICELLI, 2001; RODRIGUES, 1984; SOUZA, A., 1987).

Por exemplo, ao estudar o imaginário docente e discente, a respeito da prática pedagógica e do currículo da escola de Ensino Fundamental, Fernanda Monticelli (2001) percebeu que a lógica que permeia o currículo se restringe, em grande parte, à racionalidade cognitivo-instrumental, com o predomínio do tempo cronológico, dos conteúdos prescritivos, da falta de relação dos espaços estético-expressivos com o conhecimento historicamente construído. Por outro lado, aponta para pequenos fragmentos de autonomia docente. Há quem tenha coragem para mudar o que está posto, mostrando que o processo de criação e de emancipação social é sempre possível. Esse fato, interpreto como evidência de que a lógica do funcionamento das coisas de sala de aula, precisa contemplar o potencial inovador de cada docente deste País. Muito embora o próprio professorado não saiba qual. Nem como escapar à sedução das armadilhas do *velho* tecnicismo repaginado com que os poderes públicos oficiais nos brindam, em nome da “nossa” inserção na nova ordem econômica mundial.

A organização curricular vigente privilegia a especialização, a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. O currículo é estruturado em disciplinas estanques, quase com fim em si mesmas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não fugiram dessa divisão, embora proponham os temas transversais de modo a articular as diferentes disciplinas. Visou à construção de uma prática pedagógica interdisciplinar. No entanto, um olhar sobre a realidade das escolas onde “pousaram” os temas transversais evidencia que eles têm servido ao que os PCN se esforçam em negar, mas não conseguem superar. Isso porque não atacam dois problemas que julgo como chaves para a reinvenção da escola: a fragmentação dos processos, do pedagógico ao burocrático, e a posição de assujeitado ao processo educacional do aluno, sob a batuta do professor.

Nenhuma política contrária à especialização, fragmentação ou hierarquização do saber, será eficaz se as relações humanas, no âmbito macro e micro da escola, não forem efetivamente democratizadas. Sim, porque toda relação educacional, antes de ser disciplinar, é pedagógica; antes de ser pedagógica, é política. E, antes de serem políticas, as relações na escola são humanas. Será que há quem acredite que as relações de poder verticais, de “cima para baixo”, de cunho autoritário, sejam capazes de libertar?

Não ousou dizer, de forma absoluta, que a minha concepção de currículo, a de um artefato configurado no curso da própria prática pedagógica, é do tipo libertadora. *O que é mesmo liberdade?* No entanto, sei que visa ao desenvolvimento da autonomia do aprendente por “possuir” uma mecânica específica de processos executados em regime de co-operação com o alunado. Mecânica capaz de transformar idéias, desejos e curiosidade em ações curriculares, mediante uma recomposição de forças entre as dimensões cognitiva, técnico-metodológica e socioafetiva na constituição do sujeito.

Na intervenção que efetivamos a Turma 507 e eu, a educação foi um processo com fins remetiam a valores e princípios que determinaram o modo pelo qual eu, como professor, medie a relação do alunado com conteúdos e atividades de ensino que, juntos, planejamos, realizamos e avaliamos os resultados. Naquela turma de 5ª série do NPI, na disciplina Ciências, embora numa experiência simbólica, o currículo em ação se concretizou na direção apontada por Ana Dias:

O currículo que almejo é aquele que explicita as relações de poder, que vise à transformação por meio de um discurso emancipatório e que trabalhe com o objetivo de tornar todos os alunos, e não apenas alguns, bons escritores e leitores, aqueles que planejam, compõem, revisam, fazem esboços de projetos, re-escrevem... (DIAS, 1998, p. 47)

A idéia de um currículo construído em ação *co-operada* é oposta ao currículo como listagem de conteúdos desenvolvidos pelo professor-expositor para alunos-ouvintes. Na intervenção, ele movimentou, além dos conteúdos desejados e as situações de ensino-aprendizagem sugeridas pela classe, os conceitos de espaço e tempo epistêmicos, o movimento e a matéria da Vida, a Natureza, a *cultura* humana. Também, funções psicológicas superiores, interações na primeira pessoa, valores, normas e atitudes, individuais e coletivas, integraram o currículo que partilhou o poder delegado socialmente ao professor.

À definição dos objetivos da ação curricular, procedi de modo similar à proposta elaborada por Léa Depresbiteris (1989), que rompe com a idéia da operacionalização – orientação do movimento tecnicista – que transforma objetivos em itens de teste. Fazer isso é

limitar tanto a ação docente para o ensino de conteúdos ou desenvolvimento de habilidades específicas, como o trabalho discente para a assimilação dos conteúdos ou “treino” das habilidades. Aliás, uma e outra situação não eram compatíveis com as concepções de conhecimento, currículo e aprendizagem, dentre outras, que mobilizaria o ato pedagógico durante a intervenção.

Talvez os objetivos meus, anunciados no Capítulo 3, tenham ficado vagos desse ponto de vista, como autocrítiquei no Capítulo anterior. Porém, eram precisos como *campo de atividades possíveis e desejadas* ao ensino-com-aprendizagem e à aprendizagem-para-o-desenvolvimento, em lugar de *ponto objetivo e certo de chegada* para a testagem, a título de “avaliação” do que fora ensinado. Pelo dito, o ensino na abordagem da retotalidade dos processos pedagógicos afeitos à sala de aula deve, então, fazer jus às seguintes características:

1. Possuidor de uma visão de conhecimento como produto social para troca social de significados.
2. Compreensão de currículo como o espaço de emprego funcional de conteúdos relevantes e significativos.
3. Organizado como um conjunto de atividades educativas socialmente significativas e verdadeiras, na concepção do professor e do alunado.
4. Construção de ambientes de conhecimento para que as experiências possam ser expostas, discutidas, compartilhadas, transformadas.
5. Consideração de contextos sociais para que o aprendente empregue o conhecimento, a serviço da atribuição de sentidos e compreensão do mundo.
6. Rejeição de qualquer tentativa de instrução mecânica ou redução da aquisição do conhecimento a seqüências de habilidades psicológicas básicas, ensinadas de forma isolada, descontextualizada ou como seqüência de estágios.

Um ensino com essas características consistiria em atividades de aprendizagem inter-relacionadas e diversas, organizadas em torno de um ou mais temas ou tópicos específicos (que, no Capítulo 3, chamei de *superconceito*). Nesse ensino, meu papel seria criar um sentido para a mediação necessária, em sentido vygotskiano, para que os aprendentes, por meio de esforços próprios que se somam no coletivo, assumissem o controle – quanta ousadia minha! – dos diversos propósitos e usos da aquisição dos conceitos científicos, ainda que cientes apenas parcialmente das intenções do professor. A seleção dos tópicos e das atividades em torno do superconceito, ela mesma uma atividade de ensino para a aprendizagem, exercita o que estou chamando de planejamento rebelde, mediante o qual conclamo o corpo discente para vir inteiro, com cabeça, membros e espírito, ao compartilhamento do poder de organizar

o ensino, envolvendo-se nele, comprometendo-se com a efetividade dele, e no qual pretendo ressignificar o processo avaliativo, como é o objetivo maior deste projeto.

Cada atividade deve encerrar uma situação social, na qual como pesquisador-professor tratarei de avaliar a performance, primeiramente, do grupo e, posteriormente, de cada aprendiz, identificando o tipo de auxílio ou nível de assistência que eles precisam para a apropriação da atividade, até a realização delas de modo independente. As atividades significativas devem “representar uma unidade holística apropriada para o estudo, a compreensão e aplicação do conceito de zona de desenvolvimento proximal à instrução” (MOLL, 1996, p. 10).

1.2 As atividades de ensino (e avaliação) com a Turma 507

O cerne desta subseção é a relação das atividades de ensino-aprendizagem realizadas no ano letivo de 2001. Foram desenvolvidas ao longo dos 31 encontros regulamentares com a Turma 507. No Capítulo 4, sumariei os acontecimentos curriculares de cada encontro. À relação, adiciono também as atividades de avaliação. Apresento de forma conjunta as atividades de ensino e de avaliação, porque as últimas foram preconizadas como parte das ações de ensino. Recordo que o processo – de vivenciar e aprender a avaliar, de forma ampliada, democrática, *reflexiva*, como o adjectivei – era estratégia de ensino e também “conteúdo” da formação discente, no âmbito da retotalização do processo pedagógico.

Antes de apresentar as atividades, no entanto, preciso mostrar as concepções de ensino do alunado e que coloquei em xeque com a criação de situações e ambientes de aprendizagem singulares ou pouco comuns. Pelo contraste, pode-se deduzir a dificuldade da empreitada, para o alunado, inclusive. Dele, era o maior problema. Eu já entendia que a mediação para a apropriação do conhecimento seria complexa, inquietante, multidimensional. Que não poderia “ensinar” o que o estudante poderia, queria, precisaria aprender, o problema maior não era meu. Enquanto ele, além de educar a si mesmo, deveria fazer o que não entende (SCHÖN, 2000), num volume de qualidade e qualidade como nunca experimentara antes.

1.2.1 O que é ensino, segundo o alunado

Ensinar? É o professor ajudar, da melhor forma possível, para nós aprendermos de uma forma boa (FRANCISCO). Ensino é uma coisa boa que todo mundo sai ganhando! Porque, no ensino, a gente aprende muitas coisas, que vão nos servir mais tarde. E também é... legal!

Ensinar é aprender coisas novas. Porque ao mesmo tempo em que você está pesquisando, você também está aprendendo (BRENO CAIO). É aprender coisas e não esquecer delas. (KEILA)

Ensino é o conhecimento passado de um pro outro. [Quem passa esse conhecimento] é o professor para o aluno, o aluno para o professor (BRENO PEREIRA). Ensino é explicar para uma pessoa, que não sabe, a atividade (FRANÇA). O ensino é aprendizagem, é habilidade. *Como é?* Ensino escolar? (PÂMELA). Ensino... é ensinar! Fazer as pessoas aprenderem e aprender com as pessoas que estão aprendendo. Porque, muitas vezes, a gente sabe mais, mas aprende mais ainda, porque a gente sabe as mesmas coisas e as outras pessoas, não. A gente ensina e aprende. As pessoas aprendem e ensinam também. (ADRIANY)

Pelo exposto, o que é ensino para o alunado que entrevistei engloba uma relação entre a formação conceitual e as atividades de ensino. Eu acrescentaria ainda a presença de um problema para dar sentido ao trabalho pedagógico como significância à aprendizagem. Do tripé, optei pelas atividades. Meu objetivo é alterar o ensino, já que pretendo ressignificar um e outro objeto. Outro estudo, após as práticas transformadas, tarefas e rotinas transformadas, deve debruçar-me sobre a formação conceitual, segundo preceitos da pedagogia unitária, já mais consolidada.

O apre(e)ndido resulta de um processo complexo. A associação, a atenção, a formação de imagens, a inferência ou as tendências determinantes são funções intelectuais básicas que tomam parte no surgimento do pensamento conceitual. São indispensáveis, mas insuficientes sem o uso do signo, da imagem ou da palavra, como o meio pelo qual as operações mentais são conduzidas, controladas e canalizadas em direção às soluções dos problemas (VYGOTSKY, 1991b).

Há que se aprender com a mente e o corpo inteiros, integrados: assim se faz um ensino-aprendizagem autoritativo. Por isso, o ensino precisava ser rico, variado, realizado em ambientes convencionais e não-convencionais de aprendizagem, como mostrarei neste Capítulo, com espaço para a palavra exercer a função reguladora das ações e operações docentes e discentes. Por isso, o ensino teve uma gama de atividades de ensino diversificada, como mostra a subseção seguinte. Agrupadas em quatro períodos, as atividades se caracterizaram como estratégias que, do adolescente, tratou de estimular-lhe o intelecto, propiciando-lhe o contato com uma série de objetos, situações e realidades, a fim de elevar as suas capacidades de observar, refletir...

1.2.2 Súmula e períodos das atividades de ensino

A educação, ensina Edgar Morin (2002), deve estimular o uso total da inteligência geral, o que pede o livre exercício da curiosidade, isto é, da “faculdade mais expandida e a mais viva desde a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (*ibidem*, p. 39). As atividades de ensino de Ciências, na Turma 507, jogaram no time da instrução que tem a curiosidade do aprendente em relação às coisas do mundo em alta conta.

Como critério para a listagem das atividades de ensino e avaliação em quatro períodos de tempo, adotei uma atividade marcante, original em relação às precedentes, exceto no caso do primeiro período. Dele, a atividade não poderia deixar de ser aquela que inaugurou o processo intervencionista. Refiro-me ao macroplanejamento da unidade “Universo”, descrito no Capítulo 4; do segundo período, a atividade marcante foi uma autêntica aula-passeio pelas dependências do NPI, reconhecimento com que iniciamos os estudos da unidade “Ambiente”; do terceiro, no retorno após a greve, a montagem do primeiro mural com fotografias e reportagens sobre “Universo” e “Ambiente” pela classe inteira foi a atividade de referência; no quarto, por fim, a atividade de leitura oral, compreensiva, realizada em mutirão, de trechos pré-selecionados dos livros paradidáticos sobre questões ambientais. As atividades foram listadas na seqüência em que foram realizadas ao longo do ano letivo.

Uma vez mais se evidencia o imbricamento da avaliação no ensino-aprendizagem alterado. Para distinguir as atividades de avaliação que também foram de ensino – de auto e hetero-avaliação, avaliação individual e coletiva, avaliação docente e discente – das atividades de ensino propriamente ditas, isto é, *clássicas*, destaco as primeiras em itálico na relação que segue. Sublinho que ela não é completa, mas é rigorosa.

Os momentos de ensino e avaliação se multiplicaram durante a intervenção de forma quase indescritível. No diário de campo não consegui traduzir em todos os detalhes o que acontecia em sala. Assim, cito aqui aquelas ações que se destacaram por maior volume e, claro, significação, do ponto de vista operacional, formal, sistêmico, e também consoante o objetivo de reinvenção das práticas docentes e discentes. De modo algum o que fiz minimiza o valor do que não foi citado. Tão-somente diz de uma riqueza do trabalho pedagógico em bases alteradas que eu não saberia como descrever de forma objetiva, sintética, sem enveredar – com o risco de perder-me – nos meandros do subjetivismo e da incompletude.

Primeiro período. Do primeiro encontro pedagógico do ano letivo de 2001, em 13 de março, até 12 de junho, as atividades de ensino *com avaliação* foram:

macroplanejamento da unidade “Universo”, em duas consultas, em classe, com a turma dividida em quatro equipes; sondagem dos conhecimentos discentes sobre o Universo; visita ao Planetário do Pará, a primeira aula-passeio, realizada em colaboração com a professora de Português; *atividades de avaliação reflexiva, auto-avaliação discente e avaliação discente sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará*; sessão de vídeo “Universo: o mistério infinito”; *teste de memória sobre a aula-passeio*; *atividade somativa, em dupla, de consulta e manuseio de pelo menos 7 de 18 livros disponibilizados, sobre Universo, cada um contendo três perguntas, para responder no mínimo 20 perguntas, durante certos momentos de três encontros consecutivos*; *avaliação da aula-passeio por meio de teste de opinião*; *auto-avaliação do trabalho docente*; *avaliação do desempenho discente, oral, formal*; microplanejamento das atividades de culminância da unidade “Universo”; realização da tarefa de culminância, em equipe (maquetes e texto de apresentação), durante três encontros; *avaliação sobre os aspectos positivos e negativos do encontro de 5 de maio* (aquele que foi o mais improvisado encontro de toda a intervenção, porque apenas um – de três estagiários – compareceu, após termos acordado as suas intervenções, sob minha orientação); *análise do conteúdos das pastas discentes com as atividades de ensino-avaliação, para reflexão e auto-avaliação*; *avaliação da atividade de culminância* (Anexo 12) e macroplanejamento da unidade “Ambiente” (Anexo 11), atividades escritas e realizadas em casa; *avaliação discente da atividade de culminância da unidade “Universo”*; leitura e interpretação de textos sobre avanços da Astronomia, durante dois encontros; *avaliação da atividade de leitura e interpretação*; jogo de perguntas sobre os temas estudados, de caráter cooperativo, entre meninos e meninas.

Segundo período. Do décimo quarto encontro, último do semestre, em 26 de junho, até 18 de dezembro de 2001, as atividades de ensino *com avaliação* foram:

atividade de reconhecimento do meio ambiente escolar, com a turma dividida em quatro grupos (observação da sala de aula, do prédio onde fica a sala e do solo, da vida animal e vegetal em áreas designadas para cada equipe), seguida de discussão sobre a realidade observada e orientação para elaboração do relatório; *avaliação escrita, do desempenho docente e da turma como um todo durante o primeiro semestre*; refazimento das atividades de planejamento da unidade “Ambiente” e da última avaliação discente, ambas feitas em casa, em regime de colaboração com um adulto; elaboração de texto sobre “Ambiente”; seleção de fotografias e reportagens de revista sobre os temas “Ambiente” e “Universo” para montagem do primeiro mural; apresentação do plano da unidade “Ambiente”; pré-planejamento das aulas-passeio ao Bosque Rodrigues Alves e Museu Emílio Goeldi; leitura dos paradidáticos (em número de cinco); *avaliação docente da classe dos aspectos: frequência, responsabilidade, desempenho discente, no segundo bimestre*; debate de duas questões de estilo aberto, em equipe, com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático, *mais avaliação do grupo, pelo próprio grupo*.

Terceiro período. Do décimo nono encontro, no dia 08 de janeiro de 2002, até 26 de fevereiro de 2002, as atividades de ensino *com avaliação* foram:

montagem do primeiro mural, pela classe como um todo, com as fotografias e reportagens sobre “Universo” e “Ambiente”, após organização daquelas selecionadas em agosto e recortes de outras; *avaliação informal do reencontro*; planejamento da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves; sessão do filme “Tainá”; debate sobre o filme “Tainá”, com a turma dividida em dois grupos, respondendo às perguntas expostas no mural da sala; resolução de exercícios de identificação de animais amazônicos, com base no filme; *opiniões discentes sobre a atividade de leitura e avaliação da atividade de leitura dos livros paradidáticos*; *elaboração orientada de um teste com sete questões sobre um dos livros paradidáticos, pelo alunado, com quatro de múltipla escolha e três de composição, como também do gabarito do teste, realizada ao longo de três encontros*; aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves, para observação de espécimes da flora amazônica; *avaliação e auto-avaliação oral, informal, da aula-passeio*; elaboração orientada do relatório da aula-passeio; resolução de uma atividade de síntese sobre os paradidáticos (exercícios de fixação); *avaliação reflexiva individual com alguns alunos e alunas, para tomada de decisão e afirmação de compromissos pessoais* (recuperação da aprendizagem); *avaliação do círculo de leitura*; *diagnóstico sobre a compreensão dos conceitos ecologia, fatores bióticos e abióticos, ecossistema, indivíduo, população, comunidade e relações entre os seres vivos, pelos estagiários*.

Quarto período. Do vigésimo sétimo encontro, em 05 de março de 2002, até 02 de abril de 2002, trigésimo primeiro e o último encontro regular do longo ano letivo, as atividades de ensino com avaliação foram:

atividade de leitura oral, em mutirão, de trechos pré-selecionados dos livros paradidáticos, para síntese compreensiva, com seleção de dúvidas e debate, durante dois encontros; exposição dialogada sobre conceito relativos ao meio ambiente; avaliação das atividades de leitura e debate, de forma individual e escrita; microplanejamento das atividades de recuperação por refazimento ou encontro em turno contrário; atividade de seleção de ilustrações, artigos e reportagens, completos, para montagem do segundo mural, sobre o tema “Ambiente e Saúde”, com a turma dividida em cinco equipes; elaboração, por pessoa, de duas frases para ilustrar os murais criados pelas equipes; aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi, para observação de espécimes da fauna amazônica, com orientação para elaboração do relatório em casa; aplicação dos testes elaborados pelos alunos e alunas, corrigidos e “pontuados” por eles mesmos, como também do teste elaborado pelo professor (sobre os paradidáticos); avaliação oral, informal, docente e discente sobre o ano letivo de 2001.

2 O ENSINO-APRENDIZAGEM NO NPI

Na primeira parte desta seção, caracterizo o processo de ensino, no Brasil. Para isso, lanço mão de pesquisas produzidas em nível de mestrado e doutorado nos últimos vinte e cinco anos. Na segunda, faço o mesmo em relação ao NPI. Mostro os *avanços* e os *estacionamentos* da escola de aplicação da UFPA, em relação ao que a literatura especializada critica da escola contemporânea. Com apoio nos depoimentos de docentes que entrevistei

após a intervenção, discorro sobre o ensino das disciplinas da Turma 507, que não o de Ciências; o nível de participação no alunado no ensino; as atividades que o professorado desenvolveu nas disciplinas; os tipos de problemas enfrentados e ainda quando foi mais tranqüilo o ensino, com as respectivas justificativas.

2.1 Caracterização do ensino contemporâneo

A lógica que rege as relações pedagógicas, além de fragmentada, tem a avaliação reduzida à verificação do que é ensinado como eixo diretor aos demais processos. Aqui, reforço minha crítica com duas descrições do ensino contemporâneo. A primeira é de uma escala global que até pode surpreender os não-iniciados nos problemas escolares. A segunda tipifica o ensino no Brasil. Mais exatamente, mostra o que é comum na 5ª série. Citadas em destaque, eis uma síntese das caracterizações. A primeira, de Philippe Perrenoud (1999a), parte da assertiva que, em geral, o ensino se define como preparação para a próxima prova...

As atividades de aprendizagem são semelhantes a treinamentos de esportistas que fazem e refazem os exercícios pelos quais serão julgados no dia da competição. Essa correspondência dá um peso desmesurado ao exercício escolar escrito. Por essa razão, na maioria das aulas, os exercícios propostos nas provas escritas assemelham-se, tais como duas gotas d'água, ao trabalho escolar cotidiano. A única diferença é que esse último não é avaliado, “não conta para pontuação”. Ao passo que, no momento da verificação, introduz-se todo um cerimonial, uma equidade formal (que estressa), mediante o “oferecimento” das mesmas questões para todos os alunos, no mesmo instante e nas mesmas condições.

Já a caracterização de Maria Helena Dias-da-Silva (1997) foi feita com base em mais de 300 h de observação em duas classes, de duas escolas distintas do Ensino Fundamental. E esta é a síntese que preparei...

Com ou sem a cópia do “ponto” no quadro-verde (porque agora se utiliza largamente o livro didático!), inúmeros exercícios para a compreensão da matéria são precedidos por uma “explicação”, em geral restrita à leitura do livro-texto, seguida de alguns comentários ou exemplos sobre o tema. As explicações, mesmo freqüentes, duram de 10 a 15 min e ocorrem a título de introdução para os exercícios. Uma vez ou outra, a explanação é entrecortada por uma pergunta de um aluno ou aluna, em quem a chama da curiosidade teima em permanecer acesa. Por vezes, o próprio professor estimula a formulação de perguntas sobre o assunto ou mesmo formula exemplos adicionais. Raramente esse processo perdura por mais do que 10 min. No ensino, há muito pouca chance para a “descoberta”. Em boa parte das vezes, a “redescoberta” se reduz à confrontação com o *modo correto*. Como numa demonstração, é sempre conhecimento de algo já antecipado verbalmente. Em geral, as aulas caminham de “onde nós paramos a aula passada” ao “o que falta ver daqui pra frente”. Nunca ou em raras ocasiões, a introdução de um assunto começa pelo que o estudante traz em sua bagagem cultural. Sem contar que a maioria dos temas é

quase uma repetição, justificada pelos aprofundamentos *necessários*, de séries anteriores. Não são desconhecidos ou desvinculados da realidade escolar, e abstrata, do alunado.

A síntese do que é usual nas 5ª séries das escolas investigadas por Maria Helena Dias-da-Silva é corroborada por outras pesquisas realizadas no País, em mais de duas décadas, noutras séries da educação básica, noutros graus de ensino – o superior, inclusive (Cf. CABRAL, 2001; CARARO, 1999; CARVALHO, 1999; CHAKUR, 1981; COLUSSE, 1995; DOMINGUES, 1985; GOMES, 1999; GRIGOLI, 1990; KAWASAKI, 1991; LOTHIOIS, 1990; MONTICELLI, 2001; PETRUCI, 1980; VILAÇA, 2000).

Citada no Capítulo 1, Sueli Mazzilli (1989) adverte que a capacidade de criticar a realidade não implica na geração de práticas condizentes com o nível da crítica. Como instância de produção e transmissão de conhecimento e de formação e trabalho educativo, nossa Pedagogia tem sido vã, uma vez ainda não conseguiu gerar ou imbricar teorias que fundem o trabalho docente na perspectiva que queremos ultrapassar. Tenho consciência de que, no Brasil, o discurso crítico está entre os mais avançados do mundo. Entretanto, as inovações no modo de organizar e fazer escola mais tem contribuído para a sua “transformação conservadora” do que para a instalação de uma crise que leve à gênese da alteridade das práticas.

Na faixa da educação básica, o ensino contemporâneo se caracteriza pela permanência, peso e aceitação das práticas do *ensino tradicional*, por parte dos educandos; há espaço também para a criatividade, a autonomia e o despontar de comportamentos solidários, mas como rebeldia, como percebeu Marie-Celine Lothiois (1990), ao entrevistar adolescentes de 9 a 16 anos sobre suas escolas e a vivência dentro delas. Apesar dos avanços teóricos e das críticas à prática escolar, as práticas pedagógicas que prevalecem em sala de aula são antigas, como se deduz do de Maria das Graças Petrucic (1980). Ao investigar os fatores que atuam na seleção de métodos e técnicas de ensino, em escolas de 1º grau, ela constatou que são empregados quase exclusivamente uma metodologia descompassada com os anseios do alunado, o avanço das ciências e da tecnologia e, de modo mais amplo, com as características – ou exigências – da sociedade atual. Note-se o ano em que isso foi constatado: 1980.

Quase um quarto de século depois, os fatores que atuam na escolha de métodos e técnicas de ensino persistem como dados atuais: escolas pobres em recursos materiais e humanos; sobrecarga de trabalho; classes numerosas; falta de orientação e acompanhamento pedagógicos; cursos de formação e treinamento excessivamente teóricos; despreparo na utilização de técnicas de ensino renovado; ignorância quanto à fundamentação legal e teórica da reforma de ensino. Não há quem não creia que a educação seja um fator de mudança na

qualidade de vida do indivíduo. Mas docentes e discentes reconhecem que ainda não encontraram um caminho para trilharem juntos. Por um lado, os professores afirmam que é preciso repensar as práticas e aceitar mudanças. No entanto, são tradicionalistas e acomodados; por outro, de forma questionadora, os alunos esperam da escola muito mais do que se oferece, diz o estudo sobre a prática docente de Ângela Gomes (1999). Apesar do discurso pedagógico de natureza crítica, dialógica, progressista, seja que nome receba o “modelo” alternativo proposto à educação escolar, já “existente” nas falas docentes e nos documentos oficiais, é ainda predominante o discurso autoritário, segundo constatações de Maria da Penha Colusse (1995), em uma escola de 5ª a 8ª série.

Consoante Fernanda Monticelli (2001), a racionalidade cognitivo-instrumental é a lógica que permeia o currículo. Mesmo assim detectou pequenos fragmentos de autonomia entre as docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental. A coragem para mudar o que está posto mostra que os processos de criação e emancipação social são possíveis. Igualmente, Colusse revelou a concretização de práticas de resistência no cotidiano escolar, além de possibilidades de mudança por causa de condições favoráveis criadas pelo discurso pedagógico dialógico.

Evidenciada nesses estudos, a transformação das práticas é uma necessidade não apenas da educação básica. Ancora essa afirmação Josefa Grigoli (1990), que analisou as aulas universitárias pela visão dos estudantes. Suas palavras exprimiram percepções e expectativas acerca da prática docente. Para repensar o ensino na perspectiva de uma educação transformadora, ela sugeriu: discutir-se a qualidade do ensino e a prática pedagógica, um novo eixo metodológico para superar o ensino que serve à reprodução e o reconhecimento do papel ativo do alunado na ressignificação do ensino e das práticas. Tudo como parte de um projeto amplo. Processo que deve se estender da educação básica à educação superior. Penso que esses três aspectos não devem ficar restritos ao pessoal docente ou pedagógico-administrativo. São extensíveis também ao alunado, qualquer que seja o nível do ensino. Como explicou Carlos Ferraço (2001), os papéis ou funções que cada sujeito desempenha no cotidiano escolar não podem ser definidos apenas institucionalmente, de acordo com normas e valores prevalecentes na sociedade. A visão estrutural-funcionalista que define esses papéis é superada a partir de interações, atribuições pontuais de tarefas, configurações e tessituras das redes locais. Foi o que fiz ao longo da intervenção que relato.

Para fechar esta caracterização do ensino contemporâneo, resgato em seguida um “achado” de Maria Helena Dias-da-Silva (1997), dentre aqueles relacionados no início desta

seção, do qual não logrei fugir. Antes de expor os meus dados sobre o ensino no NPI, confesso que devo dar as minhas mãos à palmatória!...

Embora a “metodologia” de trabalho na Turma 507 tenha sido diferenciada, não consegui fugir da repetição de temas, mesmo *com aprofundamento*. Para uma intervenção que pretendeu ressignificar o ensino mediante uma dinâmica singular, eis um pecado que não deveria cometer, por certo. Mas que aconteceu por... falta de dados. Dei-me conta disso porque Keila apontou a repetição de assuntos como um dos aspectos negativos do nosso trabalho. Foi em um texto que pedira ao alunado entrevistado após a intervenção. Nele, tarefa introdutória à entrevista de explicitação, discutiriam sobre o que observaram nas pastas individuais com as atividades de ensino-avaliação. Como, por exemplo, os tipos de atividades realizadas, a forma de correção do professor, os comentários feitos por ele e o que sentiram ao folhear aquelas páginas. Aquela aluna assim comunicou o que pensava:

De todas as matérias, a que eu mais gostei foi Ciências. De todos os assuntos, o que eu mais gostei foi o Universo. Gosto de estudar coisas novas. Se for meu professor de novo, gostaria que desse assuntos que fossem novidade para a turma. Não estou criticando o tema *Ambiente*. Mas estudar a mesma coisa todos os anos é meio chato. (KEILA)

Mas o que causou o estudo da “mesma coisa”? É o que explicarei agora. O que é evidência de alienação e desfragmentação do trabalho docente, a ponto de não sabermos o que, de uma série para outra, é trabalhado, como foi trabalhado, aconteceu na Turma 507 porque faltou a análise de um plano de ensino. Como descrevi no Capítulo 4, não tive acesso ao plano de Ciências da 4ª série durante a fase de pré-intervenção, apesar de insistente busca. Não fosse assim, teria evitado o que criticou Keila, com razão. Fato também expresso, mas oralmente, por outros alunos e alunas da classe.

Se o não-acesso àquele documento causou-me perturbação, já que o conhecimento do que fora estudado implicaria tópicos outros para a unidade, o mesmo não se deu com as tramas das disciplinas Português, Francês, Matemática, História, Geografia, Estudos Regionais e Educação Artística, segundo as professoras e o professor que as ministrava. A natureza dos estranhamentos foi outra. O conteúdo das entrevistas com o professorado que atuou, em 2001, na mesma turma em que fui professor, é assunto da próxima subseção.

2.2 O ensino-aprendizagem do professorado da Turma 507

Dois foram os objetivos das entrevistas com o professorado. Relativo à compreensão do planejamento das ações docentes e discentes, o primeiro foi matéria do Capítulo 4. Aqui,

recriarei parte da realidade na qual se desenvolveram essas ações. Junto com a caracterização do ensino contemporâneo, esta seção tem por objetivo apresentar um quadro das atividades de ensino das professoras e do professor que atuaram na mesma turma de 5ª série que eu. Em especial, destaco os problemas com se depararam. Parte deles também estavam presentes no meu ensino.

Meu grande intento, com isso, é aumentar o contraste desses ensinos com aquele desenvolvido sob a égide da avaliação reflexiva, para melhor significação da experiência. O contraponto será dado pelas respostas às oito questões da entrevista-questionário reunidas em quatro grupos. O primeiro trata da participação discente, ou não, durante o ensino; o segundo, das atividades de ensino realizadas no ano letivo; o terceiro, dos problemas detectados, observados e equacionados durante o ensino; o quarto, diz dos momentos em que o ensino na Turma 507 foi bastante tranqüilo.

2.2.1 A participação discente no ensino

Primeiramente, indaguei como o alunado participou das ações de ensino. Após a validação do instrumento, as opções de respostas essa questão foram definidas em número de sete. E deveriam ser assinaladas as que contemplassem a realidade de cada disciplina.

Com seis indicações, um terço do total, os alunos e as alunas da Turma 507 participaram das atividades de ensino como o usual, ora ativo, ora passivo. De acordo com as duas outras opções mais “votadas”, isso seria: ouvindo, falando, tomando notas, indagando a qualquer momento, mas com disciplina (com quatro indicações) ou ouvindo, falando, tomando notas, indagando, seguindo as minhas determinações (com três indicações). Segundo Idilene, a segunda professora de História da turma naquele ano, “a direção do aluno é dada pelo professor”. “Hoje ainda, é assim que funciona”, arrematou. Já Paulo, professor de Matemática, acredita que os alunos tanto já têm a cultura de que falou a professora que, eles mesmos, até evitam participar das discussões. “Foram trabalhados assim há um tempo bom! Pode até ser que a própria postura [direcionista] do professor tenha contribuído para isso, e seja parte dessa cultura”. Isso me reporta à investigação de Magda Costa (2000). Os resultados do estudo sobre encontros e desencontros da relação professor- aluno sugerem a ausência de hábitos de estudo em nossos estudantes. Nos alunos que foram os sujeitos da pesquisa, percebeu atitudes “pouco educativas” decorrentes das condições de vida e – o que foi mais significativo para mim – da ausência de uma organização pedagógica que os envolva em um trabalho mais participativo.

Se ninguém “participou” no nível do que chamei de *envolvimento*, como acontecera em Ciências, também a condição “inteiramente passivo” não se fez presente. Chegou-se próximo. A opção “participou de uma posição de sujeito quase que inteiramente passiva” recebeu uma indicação, enquanto “foi chamado para desenvolver de forma ativa parte do que fora planejado”, recebeu duas. Já a opção “participou ativamente de todas as atividades do meu ensino, do qual foi colaborador”, teve também duas indicações. Mas com assinaturas distintas.

Uma dessas participações ativas em todas as atividades foi em Educação Artística, da professora Osmarina Gerhardt. Nem poderia ser diferente, uma vez que a “unidade de ensino” da 5ª série era Teatro. Foi uma participação em regime de co-edificação, isto é, podiam até não ser os arquitetos da obra, mas eram os seus engenheiros. A outra foi em Geografia, da professora Maria do Carmo, para quem o aluno nunca foi um sujeito passivo em suas aulas. Ela ficava “no pé deles”, estimulando-os. “É necessário”, frisou. Essa opção, ao lado da participação ora ativa, ora quase passiva e até passiva, mostra os diferentes tipos de aluno que a professora, como afirmou, tinha em sala. Havia quem participasse falando, sugerindo; havia quem participasse escrevendo. A professora estimulava o diálogo, a participação do aluno no desenvolvimento dos assuntos. E afirmou estar sempre alerta para atender os três tipos de alunos: o que fala muito; o que fala de vez em quando e o que é tímido, mas faz o que precisa ser feito. Contou-me que chegou a utilizar as atividades de ensino para melhorar a disciplina da classe, ou seja, como estratégia para disciplinamento (CAVALCANTE *et al.*, 2000). Pâmela, a mais nova aluna da Turma 507 (tinha de 10 anos), confirmou isso. Em entrevista, quando indaguei sobre o que chamava de “exigir muito” e em quê o meu exigir era diferente dos demais docentes, respondeu-me assim:

Pâmela: - Exigir muito é o seguinte. Se o senhor passava um trabalho, por exemplo, um relatório, o senhor sempre ficava cobrando, cobrando, cobrando, cobrando... Não dava uma bronca. (Muito importante, né?) [Risos]. Só que, aí, é o seguinte. Se fossem outros professores, por exemplo, a Maria do Carmo. Ela estaria cobrando: - *Ah, você vai perder ponto na hora da avaliação...* Porque ela cobra! As avaliações dela, no dia da aula, das atividades, ela cobra livro, atividade... Se ela passar um trabalho, ela tem que cobrar. Porque, na hora, se a pessoa [pensa em] tirar um 5 e vê, lá, um 3, [pensa:] - *Por quê?* Ela vai perguntar por que pra Maria do Carmo. E ela vai dizer: - *Porque você não trouxe livro; você não participou...* Isso aí. Tudo isso ela cobra. E isso afeta no ponto de uma pessoa. Com o senhor, era muito diferente! (...) Nesse caso, eu achava que o senhor não cobrava muito, em relação ao que eu falei, da Maria do Carmo e de outros professores. Quem não cobrava também era a Gerhardt...

Pelo exposto, infiro que a participação discente em Geografia se aproxima daquela do aluno cujo perfil foi traçado por Zacarias Gama (1997): o estudante aprende a ser *bom aluno*,

segundo – e seguindo – as determinações e as orientações docentes.²⁶ O que me relatou a professora ilustra o significado que tem sido atribuído às práticas do tecido pedagógico que chamo de fragmentado. Igual ao estudo de Laíses Braga (2003), para ela, as atividades de ensino eram sempre significativas. Seja porque os alunos e as alunas lhes ofereciam algum tipo de retorno, seja pela satisfação do sucesso com os alunos. Já para o alunado, o interesse estava ligado às vantagens que as tarefas podiam lhe propiciar, como o que podiam ganhar fazendo e, principalmente, o que poderiam perder caso não as fizessem...

Em relação à participação discente no ensino, concordo com o que disse Maria Helena, professora de Estudos Regionais. Ela também está um ou mais passos à frente da participação reduzida do alunado nas ações de ensino. “Porque não se rompe com o todo, com o tradicional”. “Há aluno também que não gosta de participar, que prefere a passividade”, asseverou. A participação do alunado, no planejamento das atividades de ensino inclusive, costumava ocorrer naquelas de caráter mais lúdico, como os jogos e as dramatizações. Outra razão à maior participação no seu ensino era o interesse demonstrado, construído de forma estratégica pela professora, durante as atividades. As duas situações, nem tanto à semelhança do que foi a regra com a professora de Artes, não ocorreram apenas em Estudos Regionais. Em ocasiões, poucas, mas específicas, estiveram também em Português, como declarou a professora Emília Pimenta. Mas não em Francês, disciplina ministrada por ela mesma.

Por isso, interessei-me em conhecer o nível de interferência, positiva e negativa, dos alunos e das alunas no ensino das demais disciplinas. A segunda pergunta da entrevista-questionário foi sobre as reações dos alunos e das alunas ao longo do ensino. Para “comparar” com o que ocorria em Ciências, era preciso saber mais das ações. Era preciso identificar também as reações que, de certo modo, influenciavam os acontecimentos em sala de aula.

Algo parecido com a alegria quase desmedida (*indisciplinada*, diriam os ditames da ortodoxia pedagógica) que vi durante os meus encontros semanais na Turma 507, encontrei em uma disciplina apenas: Educação Artística, de Osmarina Gerhardt. “Porque tudo o que foi proposto, eles queriam fazer. E fazer até mais do que eu havia planejado. Os alunos eram até mais doidos do que a professora”, segundo ela mesma. Que não sabia se atribuía isso à disciplina, à faixa etária ou ao seu próprio jeito de ser, da sua postura de educadora.

²⁶ O *bom aluno*, segundo Zacarias Gama (1997), domina medianamente (para cima) os conteúdos; tem boa capacidade de entendimento, expressão, raciocínio e adaptação; é curioso e interessado; tem vontade de saber e responde tudo o que lhe é perguntado; é compreensivo e trata as pessoas com urbanidade; tem apoio familiar; interessa-se por atividades culturais; manifesta-se livremente, isto é, sem censura; é responsável e espera atuar no mercado de trabalho.

Do conjunto de dez opções para a segunda questão, duas foram as mais votadas: “às vezes desejosos de participar, interferir, dar sugestões, expor o pensamento, colaborar” e “uma parte apenas com apatia, sem ânimo algum, pois nem sabiam por que estavam ali”. Ambas com quatro indicações, apenas. Isso confirma que o ânimo máximo, com manifestação de alegria, curiosidade e vontade de aprender, ocorria durante *certas* atividades. Aquelas de natureza menos formal e lúdica, como jogos e dramatizações, como destacaram as professoras de Educação Artística, Estudos Regionais e Português. Apenas parte do alunado realmente interferia, dava sugestões, expunha o pensamento, colaborava (com três indicações). Mas todos tinham o desejo não verbalizado de fazer o mesmo (com duas indicações). *Todos*, como até sublinhou, oralmente, a professora de Geografia, aquando da sua entrevista.

Tanto isso parece ser verdade que as opções “todos com apatia, sem ânimo algum, pois estavam ali por obrigação” e “nunca manifestaram interesse em participar, interferir, dar sugestões, expor o pensamento, colaborar” sequer receberam menção. E apenas uma foi tudo o que aconteceu com as opções “todos com alegria, curiosidade e vontade de aprender o ano inteiro”, “uma parte apenas com alegria, curiosidade e vontade de aprender o ano inteiro” e “uma parte apenas com alegria, curiosidade e vontade de aprender durante certas atividades”.

A análise das respostas mostra que uma das mais críticas foi dada pela professora Maria do Carmo, de Geografia, que reconhece que nem sempre os docentes criam oportunidades para que todos participem, conscientes ou não desse desejo. Ela até identifica três níveis de participação do alunado – em alto, médio e baixo grau. Por isso é que procura atender os diferentes tipos de estudantes, empregando estratégias que definiu como de inclusão, dentre as quais citou a formação de equipes por pessoas que não costumam trabalhar juntas.

Em sala, havia “ausentes”. Sempre calados em matéria de ensino, como definiu Maria Helena, de Estudos Regionais. Com base na opção “uma parte apenas com apatia, sem ânimo algum, pois nem sabiam por que estavam ali.”, Emília Pimenta, de Português, citou Adrielly, Natasha, Joelma e Thiago. No outro extremo, destacavam-se Isabelle, Adriany, Nara, Luah, Juliana, Francisco, na parte dos que tinham alegria, curiosidade e vontade de aprender durante certas atividades. Rosana, a primeira professora de História, confirma que nunca percebeu entusiasmo em todos, durante todo o tempo. Isso porque as atividades foram, na maioria, desenvolvidas em sala, em vez de espaços não-convencionais, que quebram a rotina.

Havia alunos que “ficavam na dele”, disse Idilene, a segunda professora de História. Ela “sentia pela cara quando um aluno não estava afim, que fazia [a atividade] porque tinha que fazer”. Era uma minoria, felizmente, como confidenciou. Se fossem muitos, desistiria. Já Paulo, professor de Matemática, explicava a maior ou menor participação discente nas aulas

pela diferença no nível de maturidade física. Havia aluno com idades muito diferentes – de 10 e 11 a 15, 16 e 17 anos. A Turma 507 não lhe dava problemas de disciplina. Em comportamento, conhecimento, nível de desenvolvimento cognitivo, foi a turma de 5ª série mais heterogênea com que trabalhou naquele ano. Para os mais “desinibidos”, certas atividades eram até enfadonhas.

Vejamos as atividades pensadas ou não no planejamento. Das “enfadonhas” àquelas “mais dinâmicas”, que despertavam o interesse discente com um mínimo de esforço docente, a Figura 20 exhibe a variedade de estratégias utilizadas pelo professorado do NPI para tornar suas aulas, *digamos*, menos maçantes, pelo ponto de vista do alunado. E mais instrutivas, considerando o desejo de cada docente romper com o modelo da aula expositiva, do ponto copiado do quadro e preparação para teste, como caracterizam o ensino contemporâneo Pedro Demo (1996a, 1996b, 1997b), Maria Helena Dias-da-Silva (1992, 1997), Paulo Freire (1997, 1998a), Philippe Perrenoud (1999a), dentre outros autores que referenciei.

2.2.2 As atividades de ensino

As atividades de ensino desenvolvidas no ano letivo de 2001 foi tema da terceira pergunta feita às professoras e professor da Turma 507 que entrevistei. A Figura 21 mostra as atividades de ensino realizadas nesse ano.

Figura 20 - Atividades de ensino-aprendizagem na Turma 507.

DISCIPLINA	ATIVIDADES REALIZADAS
Português e Francês	<i>Dramatizações; produção textual; leitura de textos; jogos; trabalhos com músicas, poemas e vídeos.</i>
Matemática	Atividades diagnósticas; atividades com material concreto para trabalhar as dificuldades diagnosticadas; atividade de leitura de parte do livro didático; resolução de exercícios dos livros; resolução de exercícios complementares; jogos; trabalhos com a calculadora; atividades expositivas.
História	Aulas expositivas; estudo de textos temáticos; trabalhos com imagens; atividades de fixação; interpretação de documentos; trabalhos em dupla; trabalhos em equipe; trabalhos com filmes; trabalhos com imagens.
Geografia	Jogos; trabalhos em equipe; leitura de textos; <i>produção de textos</i> ; reescrita; trabalhos com músicas e com filmes.
Estudos Regionais	Jogos; trabalhos de ilustração; desenho e pintura de mapas; exposição oral; pesquisas bibliográficas; <i>confecção de maquetes e álbuns seriados.</i>
Educação Artística	Aula expositiva; sessão de vídeo; pesquisa bibliográfica; pesquisa oral; <i>encenação</i> ; elaboração de folhetos; <i>produção de textos para encenações.</i>

Consoante o grau de estruturação e fator de controle que mais as influenciam, as situações de aprendizagem são classificadas por António Ribeiro e Lucie Ribeiro (1990) em *elevado grau*, *médio grau* e *baixo grau de estruturação*. Ou ainda, *bastante*, *semi* ou *não-estruturada*. Por definição, quanto maior o grau de estruturação da atividade, menor é o nível de autonomia do aluno. Com base nesse trabalho, identifico as atividades de ensino-aprendizagem da Turma 507 como de *elevado grau*, predominantemente. Isso porque, das situações de ensino listadas, depreende-se que até focam a atividade discente, mas sob a batuta do ensinante.

Ora, com o agravante de que as situações foram propostas e reguladas pelo professor, muito mais do que pelo aluno ou grupo de alunos, que chances tem a formação da autonomia intelectual do aprendente? Se cabe ao professor determinar o que o aluno deve ver, ouvir e fazer, muito pouco as atividades promovem ou favorecem a autonomia, como anunciam os discursos docentes e a filosofia da Escola. Do ângulo teórico que adotei para o ensino, elas carecem da interação social entre sujeitos mais e menos experientes. Pelo sociointeracionismo, essa relação é essencial à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Esse “achado” é similar aos de Maria Cristina Vilaça (2000), Magali Serrano (1991) e Elizabeth Cabral (2001), citados na subseção “2.1 Parâmetros para a autonomia discente”. O mesmo acontece com os resultados das pesquisas de Mírian Silva (2000), sobre avaliação e ensino de Ciências na 4ª série, e Vera Lúcia Neves (2000), sobre a democratização do ensino e da escola. Ambas constataram que as práticas docentes, além de limitadas aos livros didáticos (o que já não é o caso do NPI, como percebi nesta etapa da pesquisa), muito pouco promovem a autonomia discente, a construção coletiva do conhecimento e a democratização dos saberes científicos e dos recursos tecnológicos, preconizadas pela educação moderna.

Por um lado, em dados brutos, sem considerar o uso da mesma estratégia em mais de uma disciplina, são 40 as atividades de ensino *bastante estruturadas* contra sete atividades com *médio* ou *baixo grau de estruturação*. Na Figura 21 as últimas estão destacadas em itálico. Entre elas há até atividades de ensino *não-estruturadas*. É o caso das atividades relacionadas ao teatro, de Educação Artística. Com Osmarina Gerhardt, o alunado era o ator e o autor do texto, como também aquele que preparava o cenário, o figurino, etc. Naquele ano, naquela turma, maior autonomia discente? Nem em Ciências! Na disciplina que eu lecionava, predominaram as situações de aprendizagem de *grau médio e semi-estruturadas*. Isso porque as situações tinham como centro o aluno, num conflito calculado entre heteronomia e autonomia, como apresentarei adiante.

Por outro lado, a variedade de atividades desenvolvidas na 5ª série se afasta bastante da comparação feita por Philippe Perrenoud (1999a), para quem as atividades de aprendizagem são semelhantes aos repetitivos treinamentos desportivos, com vistas para uma competição. Sobretudo, afasta-se da descrição de Maria Helena Dias-da-Silva (1997). No Ensino Fundamental do NPI, o ensino já não se define como preparação para a próxima prova, embora parte das atividades de ensino esteja convertida em instrumentos (ou momentos) de avaliação, para efeito de notação numérica. A prova já não tem um peso desmesurado na configuração da nota. Entretanto, permanece como um dos instrumentos de avaliação somativa. É utilizada por quase todos os professores e professoras da Escola, como hoje é o usual. No meio e no final de cada bimestre, como veremos no Capítulo 6.

Esse é também um dos resultados do trabalho de Lina Nunes e Amanda Figueira (2000), que investigaram as práticas de avaliação e suas implicações ao desenvolvimento da autonomia de estudantes da 4ª série. Perceberam que a avaliação já não é resultado da aplicação exclusiva de um instrumento, mas do conjunto de atividades realizadas no decorrer do ano letivo, entre as quais a pesquisa e os trabalhos de grupo.

E que atividades foram as mais utilizadas no ensino, com a Turma 507? Com resposta à questão, fecho a identificação das atividades desenvolvidas por meus pares. Em Artes, foi a pesquisa – em formas variadas, da oral à bibliográfica – para a montagem das encenações. Em Estudos Regionais, os jogos. Porque os alunos e as alunas pediam à professora. Afinal, era uma atividade divertida e prazerosa, à qual conquistaram o direito de formar os grupos de competidores. Em Português, no primeiro semestre, a principal atividade foi a produção textual. E em Francês, a leitura, ora para a comunicação, ora instrumental, ora com vídeo. Em Geografia, o predomínio foi dos trabalhos com o livro didático. O livro foi muito utilizado porque continha 80% do conteúdo previsto à série. Já em História, com a primeira professora, a atividade mais comum foi o estudo de textos temáticos, em torno de 20. Todos com uma só página só. As demais atividades praticamente giraram em torno deles, que suprem uma lacuna de material que contemple o programa. Com a segunda professora, o mais comum foi o trabalho em dupla, com ou sem consulta, até para facilitar a interação na reescrita, uma operação comum na disciplina. Por fim, em Matemática, a atividade predominante foi a exposição docente para formalizar os conceitos. A exposição era do tipo dialogada, com questionamentos para respostas discentes e posterior sistematização por parte do professor.

No esforço ainda-não-organizado para superar a reprodução e o autoritarismo didático das pedagogias tradicional e tecnicista, não foi apenas a prova que perdeu o seu papel privilegiado na prática do professorado do NPI, adeptos, conscientes ou não disso, da velha

ordem. A técnica de exposição do conteúdo compatível com o modelo pedagógico transmissão-recepção, no qual as tarefas dos alunos resumem-se a ouvir, copiar e memorizar uma infinidade de conteúdos recitados pelo professor, também cedeu largo espaço às estratégias de ensino, tão variadas quanto mais dinâmicas e até lúdicas. Não é à-toa que os estagiários e as estagiárias de Prática de Ensino de Ciências costumam anotar em seus diários que “os professores dão pouco conteúdo em aula”, porque não compreendem a extensão das rupturas pedagógicas em processo na escola de aplicação da UFPA (CHAVES, 2002).

Embora pareça, isso não se constituiu em problema à pesquisa ou mesmo ao ensino. Em vários trechos da tese, tenho ressaltado momentos problemáticos para o bom curso da intervenção pedagógica como havia idealizado. Não que imaginasse que ela transcorreria sem atropelos. Maiores ou menores, sabia que teria percalços. Vários até. O que me incomodava era não nomeá-los. Sequer prever-lhes a ocorrência. Desde as primeiras páginas da tese, tenho citado a greve dos servidores públicos na alteração dos prazos e estratégias previstas. Contornei o que foi possível. E o que não foi, abandonei quando o prejuízo podia ser compensado adiante. Outros problemas que enfrentei foram: as paralisações de um ou dos dias da categoria docente, antes e depois dela; o comportamento da meninada ante atividades de ensino não-convencionais, além da indisciplina discente, tomada aqui no sentido ortodoxo do termo. Entre todos, imbatível mesmo foi o esquecimento. Do alunado.

Porque minha pesquisa não foi – por definição, não estava – integrada ao trabalho dos demais docentes que atuaram na Turma 507, precisava conhecer até que ponto houve momentos em que o ensino foi problemático nas suas disciplinas, com prejuízos à aprendizagem. Queria conhecer mais, porque sabia da existência de problemas no ensino de Português e Francês, da professora Emília Pimenta, e de Estudos Regionais, da professora Maria Helenas, as colegas com quem mantive melhor contato durante o ano letivo. Realizados ao término de cada bimestre, os conselhos de classe foram outra fonte de informação. Até que ponto as dificuldades no trato com o alunado das turmas de 5ª série eram comuns ao coletivo docente? Responderei na próxima subseção essas e outras questões.

2.2.3 Os problemas durante o ensino

Problemas, todos tivemos. Vários e em ocasiões diversas. Os que foram nomeados pelas professoras e professor que entrevistei, reuni-os em dois grupos. O primeiro abriga os problemas que não compartilhei ou não enfrentei igual. Por cinco docentes foram citados estes problemas:

- as dificuldades estruturais e a falta de apoio para promover excursões didáticas (Estudos Regionais);
- a incompreensão do alunado que faltara às primeiras aulas sobre o uso da calculadora e outros materiais concretos (Matemática);
- a baixa concentração, por causa do barulho e intensa participação do alunado no processo de eleição para diretor (História);
- o problema de visão da professora; o desentendimento dos alunos com o estagiário que assistiu a turma durante a fase em que esteve afastada (Geografia);
- o sumiço de um relógio da professora e o rebuliço que ela causou (pediu desculpa pelo “excesso”); as condições do espaço destinado à sua disciplina; a complicada relação que tem com a equipe por causa do “barulho” de suas aulas (Artes).

Comentarei apenas dois, o primeiro e o terceiro. Não tive dificuldades de ordem estrutural nem mesmo falta de apoio para promover excursões, porque utilizei parte da minha bolsa de doutorado para bancar as despesas que estavam por trás dos problemas da professora Maria Helena. Também não posso fazer queixa da baixa concentração do alunado. Não pelos mesmos motivos apontados pelas professoras Rosana e Idilene. O “barulho” vinha da própria turma, durante o desmanche da velha ordem do fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que estruturávamos o que fora pensado como parte do modelo unitário. Baixa concentração, enfrentei em meus trabalhos. Mas a causa, já intrínseca ao alunado, fora roteirizada pela velha ordem. Como expressão de rebeldia inconformada com as limitações impostas pelo seu *script*.

O segundo grupo de problemas abriga aqueles que também observei em meus encontros e relacionamento com a classe. Recordo que sete eram os nomes da equipe docente que entrevistei. A greve apareceu em quatro falas, contra duas da indisciplina e uma do esquecimento discente.

Para Osmarina Gerhardt, professora de Artes, a greve não a atrapalhou. Cumpriu o que planejava. Causou uma solução de continuidade, mas a qualidade foi mantida, acredita. Não duvido. Porém, minha tendência é apoiar o que me disse Maria Helena, a professora de Estudos Regionais. Para ela, a greve “tira o gás”. Encurta o tempo. Atrapalhou as idéias que tinha, como a realização de excursões. Para as duas professoras de História, problemático foi o pós-greve. No retorno, Rosana percebeu a apatia do alunado. Já Idilene disse que, *de repente*, ficou pouco o tempo. Assim, assuntos da programação da 5ª série passaram para o ano seguinte.

A *indisciplina* da turma, no sentido de não atender, a não ser quando perdia a calma ou desabafava já sem forças, foi destacada por Emília, professora de Português e Francês. Acerca do mesmo problema, Maria do Carmo, professora de Geografia, frisou que eles não sabiam

ouvir. Eram dispersos. Não escutavam o que o professor falava. Era comum indagarem sobre o que ela acabara de falar. Também não liam as instruções das atividades e o comando das questões. Quanto ao esquecimento discente, problema “clássico” no NPI, esse foi citado apenas por Paulo, de Matemática, nessa fase da entrevista. Ocorria quando do uso da calculadora e outros materiais concretos. Com frequência, esqueciam o material solicitado. Até deliberadamente. Bastava que o professor não utilizasse a máquina numa aula, para o aluno deixar de trazê-la na seguinte.

Para aprofundar a análise dos problemas para o ensino, indaguei sobre os mais comuns. Queria saber por que surgiram, como foram encaminhadas propostas de solução, que êxitos – e que fracassos também – foram obtidos. Na 5ª série do NPI, os problemas mais comuns encontrados pelas professoras e pelo professor durante o ensino foram vários e de tipos distintos. Por isso, fixar-me-ei nos específicos, isto é, aqueles relativos à sala de aula. Não discorrerei sobre os mais amplos. Não por representarem um décimo dos problemas citados. Mas, porque relativos à família e à escola, fogem ao escopo deste trabalho. Deles registrarei apenas um, o contra-exemplo de tudo o que virá em seguida: com o alunado, em Artes não houve nenhum! Para Osmarina Gerhardt, o problema maior está na gente, isto é, no professor. Mais exatamente, no relacionamento que ele mantém com a categoria discente. Em parte, porque, para a qualidade da educação que queremos para todos, há outros problemas da mesma envergadura, concordo com a professora. Foi uma das motivações que tornaram realidade esta tese.

Além do mais, o que a professora declarou sintoniza com as pesquisas de: Ana Colla (1982), que mostra que o relacionamento interpessoal (Gosto de: *humano*.) durante o ensino-aprendizagem se constitui em fator primordial para o alcance dos objetivos e construção dos resultados propostos; Edna Coelho (1998), que analisou o prazer, o aprender e o relacionamento professor-aluno como elementos essenciais para uma autêntica vida escolar; Ailse Romanelli (1990), para quem a escola brasileira, por vocação acadêmica conformada por condicionantes históricos, põe mais em evidência, no ensino-aprendizagem, a cognição do que a socioafetividade, a emoção e o prazer; Neusa Ambrosetti (1996), que reforça a tese de que se comprometer com o sucesso escolar significa estabelecer com o alunado relação (cognitiva) que conduza à construção efetiva de um projeto coletivo de aprendizagem, capaz dar sentido às atividades desenvolvidas.

O estudante não fazer as atividades e deixar de cumprir os prazos de entrega foram os grandes problemas em Estudos Regionais. Quanto ao primeiro, a professora o sente com uma rejeição ao seu trabalho, uma vez que era alta a incidência. A professora de Português e

Francês disse algo parecido. Além da dificuldade de controle da turma, de fazer-se ouvir, havia quem demorava em fazer as tarefas passadas em classe e, no final, ainda as apresentava incompletas. Porque trouxe, muito, para si as responsabilidades sobre o fracasso da sua ação, a professora pensa que os problemas decorriam da própria inabilidade. Ambas atribuem a si o que está na falta de sentido das atividades, porque o alunado não as vê como parte do projeto coletivo de que falou Neusa Ambrosetti. Ao fazer esta leitura, vejo que a mesma ausência de sentido é uma explicação plausível para o que enumero no parágrafo seguinte.

A falta freqüente de alguns às aulas foi outro problema. Aconteceu com as professoras dessas duas disciplinas e também em Matemática.

O esquecimento – de material solicitado, das tarefas que ficavam fazer ou terminar em casa, das leituras solicitadas – foi destaque em cinco falas. A professora de Geografia até o consideraria normal, não houvesse quem esquecia além do normal! Mas, em Matemática e História, não trazer o material causava prejuízo à aprendizagem e ao ensino, segundo seus titulares, respectivamente. Completava a lista: a apatia e a falta de concentração de certos alunos; o “hábito” de não ouvirem o professor; o fato de não lerem os comandos das questões e o excesso de barulho em atividades com jogos e músicas.

Merece atenção o fato de que a maioria dos problemas citados como problemas do ensino é relativa ao alunado. Ao responder quando surgiram, uma professora *achava* que foi durante o ensino de 1ª a 4ª série. Lá, acostumaram-se a ouvir a professora gritar. Só atendiam quando ela batia na mesa mais forte que as vozes deles. Aí ficavam parados, em silêncio; só trabalhavam sob o peso da ameaça. Pelo que observei durante a fase de pré-intervenção, o disciplinamento não era terrorífico assim. Assemelha-se ao que descreveu Luiz Carlos de Freitas (1991b), em estudo sobre as práticas de avaliação em uma turma de 1ª série, que, em 89 h de observação aleatória em um ano letivo, contabilizou 311 ocorrências da categoria “professor pune aluno”, uma forma de controle-e-punição do tipo sutil/psicológica (STEINER, 1998), contra 84 da categoria “professor incentiva aluno”. Somente duas professoras que entrevistei declararam que parte dos problemas do ensino-aprendizagem está *também* na própria docência, não apenas na de outros. Isso não quer dizer que os demais entrevistados se julguem o supra-sumo da competência pedagógica. Apenas, pelo caráter identificatório que norteou a elaboração do instrumento, não se situaram como parte dos problemas observados na Turma 507. Outro estudo, de cunho reflexivo sobre as práticas, que aprofundasse a questão, poderia mostrar o quão se reconhecem ou não inconclusos.

O que constatei, porém, reforça um “achado” de Jesus Pascual e Ana Dias (2003), com duas centenas e meia de docentes da Educação Básica, sobre dificuldades na aprendizagem e

o contexto escolar. O estudo mostra que não se percebem implicados na produção do fracasso escolar. A atribuição maciça das dificuldades às características dos alunos, às suas famílias ou ao professorado das séries anteriores também aparece nas investigações de Lia Rosenberg (1981), que estabeleceu relações entre origem social, rendimento escolar e características da escola; Cristina Bardelli (1987), sobre a quem cabe a culpa pelo mau desempenho do alunado de 1ª a 4ª série; Maria Cristina Mantovanini (1999), sobre critérios e justificativas utilizados para definição dos bons e maus alunos, também da primeira metade do Ensino fundamental, e Jussara Gue Martini (1999), acerca das representações sociais dos professores e alunos brasileiros e chilenos sobre o fracasso escolar nos Ensinos Fundamental e Médio.

As propostas encaminhadas pelo professorado como solução possível para os problemas que destacaram manteve intacta a lógica perversa do modelo multifragmentado de práticas: tão-somente diziam respeito à atividade discente!

Só duas professoras procuraram o Serviço Pedagógico para uma parceria, para um trabalho de orientação. Com a classe; não consigo. Como solução, o que mais se fez foi: reduzir o nível de exigência dos trabalhos; aumentar o prazo para entrega dos trabalhos; deixar de tirar ponto de quem atrasava a entrega. Ainda assim houve quem entregasse as atividades, do cômputo para as notas bimestrais, fora do prazo. Até muitos dias depois. Para combater o esquecimento, uma professora contou que evitava as tarefas para casa; outra *premiava* com uma nota maior, “por uma questão de justiça”, quem as trazia no dia marcado. Os vistos no caderno, no sentido de cobrança mesmo, foram intensificados, inclusive com atribuição de pontos extras à notação de 10 pontos. Houve até quem pontuasse o aluno ou a aluna que tinha e trazia o material organizado...

Os êxitos obtidos não foram muitos. A adoção de 10 aos trabalhos contribuiu para reduzir o número de inadimplentes em relação ao ano anterior. Foi resultado das conversas que tivemos a professora de Estudos Regionais e eu na sala dos professores. Porque *valia muito*, pensava o aluno duas vezes antes de entregar incompleta ou não fazer suas atividades.

Enquanto ocorreu, o contato do alunado com as técnicas educacionais melhorou a atitude da turma, relataram-me as professoras que foram ao Serviço Pedagógico. Mas o pouco que fora construído desandou quando o trabalho parou... por falta de pessoal. E tudo voltou à estaca zero. O sucedido reforçou a crença de ambas de que a falta de aprendizagem do alunado é decorrente também dessa ausência de apoio extra, especializado. Como frisou uma delas, cuja maior expectativa é que o aluno aprenda a matéria que repassa e adquira uma visão crítica da disciplina que leciona, os problemas estão relacionados à maturidade dos alunos e das alunas da 5ª série, que “são, assim, meio *cabecinha* de vento”.

2.2.4 E quando foi mais tranqüilo o ensino?

As respostas sugerem que o professorado está em busca de soluções para o problema do desinteresse discente. Para obter a atenção do alunado, valia tudo. Do dinamismo próprio dos jogos e dos recursos eletrônicos, no qual “tranqüilidade” não era sinônimo de “classe em silêncio”, até o autoritarismo clássico, pela imposição do silêncio durante a exposição docente ou pela cópia de textos e atividades transcritas no quadro-verde. No entanto, a “aula copiada”, certamente parte da cultura passiva já internalizada pelo aluno, era a exceção de ensino tranqüilo, não a regra, como se infere da comparação dos depoimentos dados.

Apenas duas professoras disseram adotar, e em ocasiões específicas, “estratégias” próximas do disciplinamento que, para Maria Helena Dias-da-Silva (1992), é um dos núcleos simbólicos do trabalho docente. “Sempre, sempre, sempre”, respondeu a professora de Artes “quando eram mais tranqüilas as atividades de ensino”. Porque, *todas as vezes*, cumpriam o que propunha. Melhor até do que a professora expectava. Tinha “erros” nos espetáculos? Sim. Mas não erros como falhas. As docentes não precisavam intervir, censurar, criticar. Pelo contrário! “No dia dos jogos e das dinâmicas”, disse a professora de Estudos Regionais. Era quando a sala ficava quieta, mas atenta. A competição tinha o poder para que dessem o melhor de si. Sabiam que o êxito dependia, principalmente, deles. Assim, cumpriam as regras, porque queriam ganhar.

A professora de Português, quando usava o vídeo, notava o empenho, o entusiasmo da turma. As dramatizações, no caso do Português, também funcionavam. O mesmo não ocorria nas aulas de Francês. Talvez por causa da barreira da língua, hipotetizou. No entanto, não era um uso do vídeo pelo vídeo. Havia uma ficha a ser preenchida. Por exemplo, aconteceu com o vídeo “Fantasia”, só de imagens e música, sem diálogo. Foi uma das melhores aulas. Eles até pediam atividades desse gênero. Preencheram a ficha com responsabilidade. Todos fizeram. E bem, afirmou.

Já em História, para a primeira professora da turma, o trabalho com imagens e as atividades de desenho eram as garantias para um dia sem *stress*. Uma, porque visualizavam a situação em estudo. A imaginação era decisiva para uma aula *diferente*. Outra, porque tornava o ensino mais artístico. O aluno da 5ª série gosta de atividades que envolvam o lúdico, a criatividade. Ficam mais estimulados; desenvolvem-nas com uma agitação peculiar, envolvente. Para a segunda professora, as aulas tranqüilas aconteceram apenas no início, quando chegou. Depois o alunado voltou ao comportamento “natural” – agitado. Foi quando

teve que ser *dura* para disciplinar o comportamento em sala. A disciplina (forçada) era necessária para o entendimento.

As aulas de Geografia mais tranqüilas eram as que havia recorte e colagem. Também quando dava atividades para o aluno copiar do quadro. Era quando a turma se concentrava. Foi assim que conseguiu melhorar o que chamou de concentração. Não gostava de fazer, porém não tinha outra estratégia em seu repertório. Preferia a turma em movimento, mas com disciplina. Tanto no caderno, como nos cartazes, notou muito esmero da parte deles. Por fim, em Matemática, as aulas ocorreriam sem maiores transtornos se fossem de manipulação de material concreto, de discussão, de atividade em grupo, com exposição discente.

Inferese dos depoimentos apresentados sobre o ensino-aprendizagem na Turma que a aceitação das práticas da pedagogia tradicional por parte dos educandos e o discurso autoritário de docentes “tradicionalistas” ou acomodados já estão abalados no NPI. O mesmo mostram os estudos sobre o ensino brasileiro de 1ª a 8ª série, de Maria das Graças Petrucci (1980), Marie-Celine Lothiois (1990), Maria da Penha Colusse (1995) e Ângela Gomes (1999). A criatividade, a autonomia e o despontar de comportamentos solidários, como também a rebeldia discente, abriram espaços para uma metodologia em compasso com os anseios do alunado. As experiências com diferentes e diversificadas atividades de ensino, que explicitaram as professoras e professor que entrevistei, estão na contramão do que Maria Cristina Vilaça (2000) observou em outra classe de 5ª série: os procedimentos acionados na Turma 507 denotam tarefas que favorecem o desenvolvimento da autonomia discente. Ainda que, no NPI, isso ocorra de uma forma assistemática, não-articulada a um projeto coletivo, o futuro pode ser promissor, caso a Escola invista na formação continuada do quadro docente.

Mesmo que a maioria das atividades de ensino seja definida pelo professorado, o conjunto denota o trincamento do modelo estrutural-funcionalista que tem definido os papéis e as ações dos sujeitos no cotidiano escolar. Como anotou Carlos Ferraço (2001), já se observa que as interações sociais *também* assinam a nova configuração que tomou o ensino-aprendizagem (como aconteceu na classe com quem trabalhei). No NPI, portanto, tem se manifestado a coragem para mudar o que está posto. Os processos de criação e emancipação social, mais do que *possibilidades*, começam a se tornar realidade em nossas escolas (MONTICELLI, 2001). Porque, de forma questionadora, mas nem sempre de forma disciplinada ou educada, o alunado, que espera da escola muito mais do que ela tem lhe oferecido, tem procurado um caminho para trilhar junto com seus professores e suas professoras (GOMES, 1999).

Após passar a limpo o ensino nas disciplinas que, no NPI, a 5ª série estudou, aproxima-se o momento de fazer o contraponto das demais experiências docentes com cada centímetro da vivência que trilhei. Antes, apresentarei outros caminhos da reinvenção do ensino-aprendizagem. As subseções sobre os parâmetros para a autonomia discente, uma ambiência para várias aprendizagens e a efetividade da emoção e do prazer no ensino, na qual refletirei sobre a relação pedagógica que, na Turma 507, não ficou entre o maternalismo da 4ª série nem o madrastismo típico da 5ª série, reforçam os aspectos da teoria sociocultural, os princípios pedagógicos e as transformações de entrada para o *novo* ensino, discutidos no Capítulo 3.

Palco em que nos movemos o alunado e eu, em meio a aulas (operatórias) que levaram em conta, além dos objetivos da pesquisa de desenvolvimento, anseios, interesses e necessidades dos meus jovens colaboradores, situo o que chamo de *novo ensino* como uma modalidade de aprendizagem docente. Em vez de modelo alternativo para o ensino contemporâneo, ele é um artefato de pesquisa. É assim que o vejo como capaz de alimentar atitudes coletivas que poderão ressignificar a educação, no nível da formação básica, como também de gerar abstrações, com o refinamento ou aprimoramento do que desenvolvi de valor pedagógico.

3 OUTROS CAMINHOS PARA A REINVENÇÃO DO ENSINO

Os quatro períodos do ensino-aprendizagem, descritos no início deste Capítulo, seguiram o que foi mostrado sobre aprendizagem e apropriação do conhecimento como experiência humana. E a apropriação, geradora do desenvolvimento cognitivo, acontece quando o aprendente agiliza, de forma interativa e idiossincrática, seus esquemas de reflexão, crítica e ação para interpretar a realidade. Assim, busquei a mobilização e a interpenetração de saberes relacionados às situações que foram os objetos do estudo, da forma mais significativa quanto me era possível. Afinal, nos caminhos abertos para o novo ensino, além de seu inventor, era também aprendente.

Nesta seção, apresentarei três aspectos que mapeei para reinventar o ensino como processo para muitas aprendizagens. Refiro-me a caminhos que tracei para percorrer, e percorri em boa parte, com uma ambiência em que a autonomia e a curiosidade discentes eram inerentes. O primeiro – Parâmetros para a autonomia discente – amplia sobremaneira o que já foi um esboço, nos borrões do meu projeto de tese. Além de caminho para a reinvenção

(ainda não acabada), portanto, eis mais um dos produtos gerados pela pesquisa reflexiva de desenvolvimento.

3.1 Parâmetros para a autonomia discente

A orientação, a referência e o acompanhamento docentes não foram apenas apoio. Na situação alterada, tentou ser a margem segura para animar a caminhada de cada aprendente, a fim de galgar novos níveis de autonomia, para além do que ignoram os docentes em atividade. Sobre o professorado não ter clareza do conceito de autonomia, já que o consideram apenas do ponto de vista intelectual, quem o diz é o estudo de Maria Cristina Vilaça (2000). Ela, que observou os procedimentos docentes e as atividades discentes em uma classe da 5ª série, notou que poucas são as atividades que favorecem o desenvolvimento da autonomia.

Para atingir os objetivos relativos à formação de sujeitos intelectualmente ativos e críticos, portanto, autônomos, a ênfase do ensino tem recaído no conteúdo das disciplinas. Não em procedimentos que envolvam o exercício da autonomia. Ignora-se que o ensino que o favorece é aquele que dá importância fundamental à atividade do aluno. E atividades coletivas, coordenadas pelo professor, que regula as ações discentes, em vez de querer controlá-las com a intenção de disciplinamento e ordem. Essa foi a fórmula que utilizei. Substituíu àquela denunciada por Maria Helena Dias-da-Silva (1992), cuja pesquisa realizada em duas classes de 5ª série, toma essa série como síntese das contradições entre o saber e o fazer docente. Confirma ainda a disciplina (como disciplinamento) e a avaliação (como verificação da aprendizagem) como núcleos simbólicos do trabalho docente e revela uma prática docente que prioriza a independência do aluno, com exigência de autonomia em grau elevado. Mas uma autonomia delegada, a meu ver. Não como construção mediante trabalho pedagógico, e parte essencial da função docente.

O resultado desse conjunto de procedimentos docentes é desastroso, do ponto de vista da formação do sujeito crítico, criativo, autônomo. Por acontecer bastante é que os alunos apresentam comportamentos de falta de iniciativa na resolução de problemas acadêmicos, como denunciou Magali Serrano (1991), ao investigar alunos da 4ª série do 1º grau, com diferentes níveis de rendimento. Também pudera, o professor transmite demais, interpreta o conhecimento demais. Ao aluno cabe guardar e reproduzir o que foi ensinado, mais do que para interagir consigo e, assim, recriar, construir, produzir o próprio saber. Evidência disso é dada também por Elizabeth Cabral (2001), em pesquisas sobre a atuação docente como condição à elaboração conceitual do aluno dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O

exame que procedeu das experiências de ensino-aprendizagem revelou uma irregularidade na distribuição dos conteúdos. Além de insuficientes, eram apresentados sem articulação ou continuidade. Já as atividades, eram centradas em livros didáticos, como também observara Maria Helena Dias-da-Silva.

Porque não propiciam ao aluno refletir sobre o que apre(e)ende ou a própria experiência de vida, os fatos ajudam a entender, *também*, o 37º, o 39º e o 40º lugares “conquistados” por 4400 estudantes brasileiros da 8ª série, de escolas públicas e particulares, respectivamente em Leitura, Ciências e Matemática. O estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) contou com a participação de 250 000 estudantes de 40 países. Todos na faixa de 15 anos. Os números do *ranking* (na prática, os mesmos de quatro anos atrás), ajudam a redimensionar o tamanho de um velho problema nacional: a qualidade da educação no País permanece sofrível (WEINBERG, 2004).

Dados e fatos mostram um quadro ainda longínquo do que se propõe como fins da educação escolar. Por exemplo, formar cidadãos críticos, capazes de se inserir de forma política na sua comunidade, ainda nem chega à condição de utopia, se ela é o que faz o sujeito caminhar. Como parte para a elaboração de outro quadro, com pretensão de alternativo, em minha dissertação de mestrado, já indagava: como é possível uma educação para a autonomia se o estudante tem apenas um papel passivo, secundário mesmo, quando nossas filosofias educacionais apregoam que se deve “oportunizar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de sua própria dignidade e de seu papel como homem histórico”, como acontece na escola de aplicação da UFPA? Do planejamento ao ensino, do ensino à avaliação, da avaliação ao registro dos resultados, do registro à decisão de quem continuará para galgar postos da escala social, o *subpapel* discente se mantém em todas as etapas do processo de escolarização. Como, então, é possível contribuir para a formação da autonomia se o educando é mantido, ora alheio, ora à margem, mas sempre na condição de ausente próximo nas operações que vejo como parte da sua aprendizagem, uma das quais o processo avaliativo?

Se autonomia implica liberdade que, por sua vez, implica participação, responsabilidade e capacidade de tomar decisões acertadas no momento necessário, convém apresentar o que entendo por autonomia. Em seguida, prossigo pelo tempo-lugar da curiosidade na apropriação do conhecimento. Primeiro ponto que anuncio e julgo imprescindível à criação de uma ambiência para aprendizagens variadas, que resultem em desenvolvimentos caros à condição humana.

No âmbito da escola, autonomia é a capacidade que o discente adquire para administrar e produzir a própria aprendizagem. É um aprender a aprender que requer a definição: de metas pessoais de curto, médio e longo prazo; de escolha de procedimentos, estratégias e recursos promissores para uso imediato; de organização e administração de seus tempos e espaços em vista da realização de ações que estimulem a aprendizagem; de auto e hetero-avaliação cooperativa de práticas, processos, conteúdos, atividades, instrumentos e os próprios ritmos, pessoais e processuais, em estreita relação com as metas traçadas (BITTENCOURT, E., 2000).

Fundei cinco níveis para apreciar a superação da heteronomia, mediante a construção da autonomia de natureza intelectual, inspirado no método de pesquisa de Lev Vygotsky (1991a, 1991b). A parametrização da autonomia no curso das atividades de ensino parte do nível mais elementar, o da heteronomia (que chamo de *nível zero*, referencialmente). Entendo que não existe heteronomia absoluta, assim como não há autonomia completamente formada. O que proponho são marcos à ressignificação do processo avaliativo. Nada mais do que marcos! O nível zero talvez seja o lado ainda insciente da autonomia que queremos. Algo como a autonomia exercitada no exterior, pois converge para o outro, no caso, o educador com quem o estudante interage. Para efeito de uma apreciação objetivada, os níveis da escala foram pensados em número de cinco, com base neste critério: a necessidade que tem o alunado da assistência docente.

Quanto mais vezes um discípulo solicita a orientação do mestre, menor é a sua autonomia intelectual. Mas, de modo algum, a relação deve ser enfadonha para um e outro. Como dissera Albert Einstein, numa alocução para meninos, é tarefa essencial do professor despertar em sua classe a alegria de trabalhar e de conhecer. O conselho remete a uma máxima do Talmude, livro hebraico, acerca do fardo nos ombros do discípulo: “culpa” do mestre. O ensinamento, no qual percebo algo de vygotskiano, diz o seguinte: “Quando virdes um aluno que carrega as suas lições como se fossem barras pesadas de ferro, sabeis que isso se dá porque o seu mestre não o assiste com bondade e paciência”.

Daí a importância da sabedoria, um aspecto que deveria ser inerente ao espírito acadêmico. Ao sucesso das ações educacionais, quem ensina *para* o aluno aprender (a aprender) não pode prescindir dela ou mesmo subvalorizá-la. Em todo momento da construção da autonomia, ela deve estar presente. Vejamos os cinco níveis da escala com que a visualizo essa construção.

No nível 1, o estudante exige muito da assistência docente, no sentido de informar, facilitar e encaminhar a ação e as operações para decodificar, interpretar ou resolver grande parte de um problema, passo a passo. O professor, aqui, é o *instrutor*; enquanto o aluno, *imitador ativo*. No nível 2, o estudante requer também a atenção diligente do mestre, que o desafia a realizar atividades contanto com as ferramentas que já possui. E de forma dirigida até o término. O professor, neste caso, atua como *facilitador*. A estrutura da ação, apenas informa, mas não detalha as operações, a não ser durante o processo, quando necessário. Já o aluno atua como *coadjuvante*. No nível 3, o estudante recebe pistas, caminhos possíveis, orientações para buscar outras mais precisas, por exemplo, para realizar uma tarefa, resolver um problema, desenvolver um projeto. Aqui, a orientação docente se acha sistematizada em menor grau que no nível anterior. O professor, por isso, age como *provocador*, enquanto o aluno será o *co-autor*, já que desenvolverá uma proposição que, na forma e no conteúdo, ainda é do educador. No nível 4, é o estudante que equaciona, alicia operações para uma situação de estudo, cujo tema, *apenas* o tema, o problema ou o tipo da ação foi uma sugestão do ensinante. Já não conta com a mesma colaboração próxima, a não ser de forma pontual, localizada e – isto é importante – assistemática, mas em doses suficientes para que o processo não perca a animação. O professor, assim, é o *orientador*, e o aluno, desde já, *pré-autor*. Por fim, no nível 5, a assistência se acha reduzida ao mínimo. O estudante tem no educador alguém com quem intercambia idéias, dúvidas, soluções, reflexões, comentários. Na condição de *protagonista*, interage com o mestre vertido em *interlocutor* privilegiado. Agora, o aluno é seu próprio “instrutor”, grande parte das vezes. O que no estágio fundante da autonomia era exterior, acha-se internalizado. Pela apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das suas potencialidades, via trabalho pedagógico sistemático e assistência cada vez mais menor, enfim o discípulo se torna o próprio mestre! O passo seguinte – a autoria – pertence à esfera da própria autonomia.

Pretendia utilizar a escala como parâmetros de qualidade durante a avaliação reflexiva. Foi um dos caminhos que tracei, mas pouco percorri, como mostrarei melhor no Capítulo 6. Na verdade, a escala mais serviu de fonte de inspiração para conduzir as atividades de ensino e regular as aprendizagens em curso, do que como ferramenta para a avaliação reflexiva, como era o intento inicial. Sobretudo serviu para mim. Era nela que me apoiava ao decidir por maior ou menor assistência quando um aluno ou aluna me chamava, pedindo auxílio. Decidia pelo que tinha em mente, como objetivo da atividade, como também pelo histórico do aluno, em classe.

Já mencionei que o tempo da pesquisa serviu muito bem ao horizonte de reinvenção das práticas de planejamento, ensino e avaliação, inclusive. Mas não foi o suficiente para uma práxis da avaliação, projetada para reelaborar as abstrações de entrada que ampliassem o conceito em formação. Até para avançar no aprimoramento dos procedimentos, estratégias e instrumentos utilizados, para além do que já fora efetuado. E que é o que relato na segunda metade da tese. Sei que o que produzi entreabre uma porta para outras investigações. Eis, para mim, para outras pessoas interessadas na temática, uma ambiência que enfeixa as inquietações que não consegui atender no tempo do projeto de doutorado.

Da curiosidade docente, saltemos à ambiência educativa que deve favorecer a curiosidade discente. Essa, juntamente com a emoção e o prazer, fez parte do meu ensino para aprendizagens e desenvolvimentos previstos, em parte, e desejados, que nunca pensei em controlar ou vê-los completados ao término da investigação. Mas tão-somente regulá-los por meio da ferramenta conceitual com que tratei de reinventar as práticas – a avaliação reflexiva.

3.2 Uma ambiência para várias aprendizagens

Para consolidar a autonomia intelectual em bases tão ambiciosas, um ensino que amplia o seu papel da ortodoxa transmissão do conhecimento à apropriação do conhecimento implica o exercício da curiosidade. Não daquela versão domesticada, marcada pela rememoração que não significa aprendizado real. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca de perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1998a, p. 98). Por sua vez, esse exercício torna a curiosidade mais criticamente curiosa, mais metodicamente *perseguidora* do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, com rigor, sobretudo, tanto mais epistemológica ela se torna. O *bom clima* pedagógico-democrático, ensinou o Mestre, é aquele em que o educando aprende à custa da própria prática. A sua curiosidade, como a sua liberdade, pode até estar sujeitas a limites, mas devem estar em permanente exercício, para fugir da armadilha da domesticação pelo ensino. Como mostra Edgar Morin:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva desde a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2002, p. 39).

Foi com atividades cujo fulcro estava foi posicionado na necessidade de manter viva a chama do interesse epistêmico que o currículo tratou de alimentar a curiosidade discente. A construção da ambiência para os vários aprendizados citados não foi apenas palco pedagógico. Foi político, por princípio. No pedagógico, tratou-se de encenar a segurança, a sensibilidade e criatividade para propiciar ao alunado condições singulares de aprendizagem em que valores universais e democráticos fossem vividos, internalizados, personificados como traço do caráter humano. No político, tratou-se de promover o exercício da cidadania como direito civil e praticar a educação para a cidadania como direito universal. Uma educação “esclarecedora, ativa, desencadeadora de ações que formem a cultura da vida democrática, consciente e respeitadora dos direitos sociais e individuais” (CASTILHOS; RIBEIRO, 2000, p. 22). Nele, trabalhou-se com o aprimoramento da autonomia como princípio educacional, já que as atividades buscavam a ultrapassar as situações em que a classe ou o aluno é dirigido por outras pessoas por meio de situações conduzidas por eles próprios, e cada vez com maior frequência. Foi bem o que illustrei no Capítulo 4, por exemplo, com as cenas de macro e microplanejamento do ensino, nas quais o alunado não era figurante nem mero coadjuvante, mas protagonista.

Ao comentar os resultados do estudo de Michael Rutter e equipe sobre o desempenho de 1500 alunos de escolas secundárias, Luiza Cortesão e Arminda Torres (1994), apontam vários fatores do ensino que favorecem o sucesso da educação escolar. Afirmam, por exemplo, que “os alunos *funcionam* melhor quando a ênfase lhes é posta no sucesso (seja escolar, seja no desporto, na música ou no teatro) e no seu bom potencial, do que nas suas limitações” (*ibidem*, p. 40. Grifo meu). Outros aspectos são: ambiente confortável e agradável para os alunos; atribuição de responsabilidade e participação dos alunos; ênfase posta na aprendizagem escolar; modelos positivos fornecidos pelos professores, uma vez que os alunos adotam valores e atitudes dos professores que gostam; condução do grupo de alunos na sala, isto é, interação com a classe, mais do que com indivíduos; foco nos bons comportamentos, mais do que nos maus; intervenção de correção breve, curta, rápida, em lugar de gritos e “carões”; organização docente harmonizada (condição de trabalho *assumida* pelo conjunto de professores; aliás, em educa, como em outras atividades humanas, os melhores resultados se obtém assim pelo que é feito de forma coletiva).

Desses aspectos, os únicos que não detinha para a ambiência que queria construir foram o ambiente confortável e agradável para os alunos e a organização docente harmonizada. Quanto ao ambiente confortável e agradável, porque “encontrei” uma arquitetura pronta para a sala de aula e para o horário das aulas, que eu não poderia alterar. As aulas ocorriam no

turno da tarde, sob clima tropical úmido, com temperatura média de 33 °C e umidade do ar em torno de 90%, típicas da Amazônia. Imagine trabalhar nessas condições, com ventilação precária, ainda assim artificial! Procurei compensar variando os locais dos nossos encontros pedagógicos, que é como chamava as tais “aulas”, como, por exemplo, com atividades ao ar livre ou num dos laboratórios de Ciências, uma sala refrigerada e espaçosa, com 90 m². Veja três trechos do diário de campo em que discorri sobre o calor daquelas tardes.

Em 07 de agosto de 2001, no primeiro encontro após as férias de julho, assim registrei a quebra de uma regra pessoal por causa do calor...

O calor, na tarde de hoje, foi infernal! Até entendo a agitação da turma, melhor dizendo, das turmas que freqüentam o NPI no turno vespertino. Não sei como (ainda) conseguem ter um bom nível de concentração em mais da metade das aulas. O calor é mesmo grande. Por conta dele, confesso que, comparando com aquele, bem mais agradável, que me acostumei a sentir durante os três anos em que vivi em Fortaleza, até rompi uma regra de comportamento antiga. Vim trabalhar de bermuda e camisa de meia. Tudo para sofrer menos com as temperaturas superiores a 33° e umidade elevada, desta época do ano em Belém, de chuvas tão esparsas quanto surpreendentes e torrenciais. Bem a propósito, ontem, [...] quase não suportei o desconforto térmico. O suor fluindo do meu peito, escorrendo por dentro da camisa, descendo pelas pernas, ensopando os pés, fez-me quebrar com a regra de nunca vir às aulas de bermuda... (DIÁRIO DE CAMPO. 07 DE AGOSTO DE 2001)

Meses depois, no encontro seguinte ao fim da grave, quando chamei à atenção as alunas Luana, Havana e Tamara que, de forma deseducada, com estarlhadaço até, quiseram adentrar em sala de aula quando já se passara mais de meia hora do seu início...

Nos últimos encontros, eu havia solicitado que os alunos e alunas da Turma 507 evitassem sair da sala após o toque da campainha. Fosse para beber água, ir ao banheiro ou qualquer outro motivo, que me aguardassem chegar e autorizar a ausência durante os primeiros minutos do encontro. [...] Meu afã é melhorar ainda mais a disciplina em sala. Falei: *disciplina*, e não *disciplinamento*. Por contraste, é fácil diferenciar um conceito do outro. Começamos a trabalhar esse aspecto ainda em agosto. Convém lembrar: algo muito bem reclamado por Adriano e Gicelle para eu repensar no processo de ressignificação das práticas pedagógicas. Convém dizer (também): eis algo um pouco mais complicado nestes tempos de calor intenso, quando o normal seria a temperatura ambiente já estar amenizado pelas cotidianas chuvas do “inverno” amazônico. Como está quente o mês de dezembro! (DIÁRIO DE CAMPO. 11 DE DEZEMBRO DE 2001)

Uma semana mais tarde, ao comentar sobre os dois momentos do plano elaborado para aquele dia às vésperas do início do verão, que não ocorreram, escrevi...

Igualmente, não foi possível realizar a avaliação informal do encontro. A penúltima ação prevista para hoje que deveria abordar o desenrolar dos acontecimentos de hoje e o meu trabalho como professor, já que a avaliação discente estava contemplada no segundo momento. Mais do que falta tempo, faltou

atmosfera para uma reflexão sem *stress*. Estávamos desgastados pela sede, pelo excesso de calor e, sobretudo, pelo alongamento da atividade de grupo. (DIÁRIO DE CAMPO. 11 DE DEZEMBRO DE 2001)

Como achava bom quando chovia. A chuva era até pedagógica. Melhorava as condições de trabalho em classe. Favorecia a concentração. Baixava os níveis de adrenalina da meninada!...

Já em relação à organização docente harmonizada (com o calor até, na medida do possível), isso poderia cogitar apenas no nível idealizado, como pré-condição da ação escolar em curso. Isso porque a minha atuação estava pautada como um projeto pedagógico diferenciado das demais experiências vividas pelos alunos e pelas alunas daquela turma de 5ª série, naquele ano letivo. Era, ademais, um trabalho solitário. Embora solidário com os anseios docentes mais sinceros de uma educação de qualidade para todos.

Com a ambiência assim estabelecida, abdiquei de revelar (ou desvelar) o mundo para a classe discente. Antes, com ela, vivi um processo mesclado de descobertas e redescobertas. Viver as experiências de ensino-aprendizagem como descoberta, lembra-me um depoimento que Débora me deu quando saíamos do Museu Emílio Goeldi. A menina, que mora nas imediações, contou que já viera ali várias vezes com o pai, mas naquele dia tinha sido diferente. O Museu lhe pareceu outro lugar assim, visto como espaço de aula. Aliás, o Museu foi o lugar mais citado como palco dos acontecimentos marcantes por quem entrevistei. Veja este trecho da minha conversa com Breno Pereira.

Eugenio: – Procure lembrar de acontecimentos marcantes que tenha acontecido com você ou outros colegas, na sala, fora da sala, mas que tenha sido durante as nossas aulas.

Breno Pereira: – Ah, [foi] lá no Museu, no aquário. [Vi] um tipo de peixe e um filhote de jacaré. Acho que era jacaré. Que quase toda a turma toda não tinha visto ao vivo, assim. [Isso foi marcante] porque eu nunca tinha visto um desse ao vivo. Só pela televisão.

Como sujeitos que construíam um mundo novo, Débora e Breno Pereira demonstraram de forma espontânea que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno se envolve com o conhecido e, dele, experimentam uma sensação de desconhecimento. Mostraram-me que eu, professor, de repente, reavi a minha capacidade de tornar-me perplexo com os progressos do alunado, avaliáveis também pelo diálogo franco, objetivo, imediato aos acontecimentos. Algo que jamais será passível de aferição e dificilmente será registrado com a mesma intensidade com que é traduzido em palavras carregadas de sentido afetivo, no sentido da formação pelo manifesto da curiosidade em estado livre. Essa reflexão me remete a um trecho da obra “Avaliação Escolar: contribuições do Direito Educacional”:

Uma prática pedagógica que permita esse processo deve estar pautada no entendimento de que o desenvolvimento da criança depende do lúdico; da compreensão da necessidade que o aluno tem de diretividade e de um ambiente seguro e afetivo para desenvolver-se integralmente (CASTILHOS; RIBEIRO, 2000, p. 38).

Os papéis da educação e do ensino no contexto dos desafios provocados pela versatilidade da produção, divulgação e circulação de dados e dos avanços tecnológicos e científicos, precisam ser repensados. A visão instrumental não dá conta do volume de informação – de qualidade questionável – que percorre o Planeta em segundos, que se transforma em livros e artigos, com material para *rápido consumo*. A proposta oficial aponta para uma tecnologização do ensino, daí a concepção de educação como desenvolvimento de competências e de ensino como atividade para aprender a aprender – aspecto que não nego. As transformações da sociedade implicam formas diferenciadas de compreensão do que é ensinar, do que são ambientes para o ensino. Quanto aos currículos, precisam incluir elementos de formação lúdica e estética, por exemplo.

É imprescindível ampliar o leque dos objetivos educacionais, hoje centralmente intelectuais. Como afirmam Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro (2000, p. 91) é preciso “devolver à sala de aula sua dignidade de local de produção e transformação do conhecimento”. Isso aponta para uma sala que não comporta mais a dimensão de “auditório” para assimilação de conhecimentos e para aulas que não se reduzem à transmissão expositiva, predominantemente. Requer os seus funcionamentos como partes de uma ambiência incomum. Como espaços-e-tempos de encontro, de debate, de um fiar e desfilar permanente de teias de significados para a (re)construção, apropriação do conhecimento.

E de tal forma (ousada) que contribua para desenvolver as potencialidades discentes, capitaneadas pela reflexividade, pela capacidade de estranhar o que é familiar, como fez Débora após a aula-passeio na grande sala de aula que foi o Museu Paraense Emílio Goeldi, de onde era vizinha. O que me relatou não se registraria como fato marcante, para o meu aprendizado inclusive, se a emoção e o prazer não fossem aspectos integrantes da alegria cultural em jogo. Não apenas nas aulas-passeio, como era mais evidente. Mas em todas as atividades de ensino-aprendizagem com aquela turma de 5ª série vivenciou em Ciências, comigo.

Por um ensino para aprendizagens *diversas*, outra alteridade no trabalho com a Turma 507 foi a edificação de uma ambiência na qual o prazer e a emoção marcassem com os sons e as cores da alegria a relação professor-aluno. Para contar e interpretar o *durante* nas seções

seguintes, preciso contar o *antes*. Por isso, a próxima subseção foi dividida em duas partes. Para melhor apresentar a *minha* invenção de um dos princípios da Práxis Unitária: a socioafetividade.

3.3 A efetividade da emoção e do prazer no ensino

A primeira parte do que foi o terceiro outro caminho para o *novo* ensino traz uma nova leitura para é a passagem sem rito da 4ª para a 5ª série, como denominou Maria Helena Dias-da-Silva (1992) ao conjunto de problemas que enfrenta o alunado ao ultrapassar a primeira metade do Ensino Fundamental. Trata-se do resultado de minhas reflexões, um “achado” da fase de pré-intervenção que tem a diferença de tratamento afetivo que a criança recebe numa e outra metade desse grau de ensino. A segunda, com base reflexões decorrente dos resultados de pesquisas sobre a dicotomia entre cognição e afetividade na escola, parte dessa percepção anunciada para firmar as trilhas da relação professor-aluno que representasse um salto evolutivo como interação humana. Durante o ensino de Ciências na Turma 507, em todo encontro pedagógico, deveriam responder presentes o prazer, a emoção, a alegria e a confiança. Sem esses sentimentos, duvido que exista alguma ambiência apropriada para o exercício da dúvida, da curiosidade, do desejo de aprender a aprender, das capacidades de crítica e reflexão, como se espera do *bom ensino*.

3.3.1 Nem o maternalismo da 4ª série nem o madrastismo na 5ª série

O *bom ensino* é aquele que depende de quanto o educador sabe sobre com quem vai trabalhar. Estudos das décadas de 1930 e 1940, já indicavam que os melhores professores eram aqueles que conheciam os seus alunos. Vejamos mais. Referenciadas por Harold Adams e Frank Dickey (1965), já naquela época, as pesquisas mostravam que: a quantidade de conhecimento que um professor possui a respeito dos alunos está em função direta da relação que mantém com eles; há uma estreita e positiva comunicação entre a eficiência do ensino e as relações professor-aluno; os alunos, em grupos conhecidos pelo professor, aprendem mais do que os que pertencem a outros grupos. Infelizmente, muitos não conhecem intimamente os seus alunos. Ignoram a importância de conhecê-los.

Um bom ensino depende [também] do estabelecimento de relações humanas positivas entre o professor e o aluno, e isso apenas ocorre quando ambos se conhecem, compreendem-se e respeitam-se mutuamente. É preciso que o

professor saiba tudo o que seja necessário a respeito de determinado aluno, para ser então capaz de interpretar e explicar o que ele diz e faz. Conhecer meninos e meninas significa entendê-las como pessoas humanas, sentir-se ligado a seus problemas, identificar seus interesses, aptidões e necessidades (ADAMS; DICKEY, 1965, p. 66-7).

Por reconhecer o alunado da 4ª série como sujeito crítico em relação à escola que ele quer, quis a pré-intervenção como ponto de partida. Precisava conhecer com quem trabalharia no ano seguinte. Precisava observar – para compreender – as atitudes e os comportamentos, no curso de suas interações com as professoras. Meu intuito, prever saídas possíveis para confrontos ou surpresas inesperadas em futuro próximo. Sabia que a postura discente manifesta, pode ter como causas o acervo de experiências que acumulou, o condicionamento pelos fatores socioambientais, além da influência das esperanças, interesses, aspirações e auto-estima que tem (ADAMS; DICKEY, 1965), dentre outras. Interessavam-me as experiências decorrentes da sua relação com as professoras. No trabalho a desenvolver, queria uma relação professor-aluno como interação humanizadora, marcada pelo imbricamento da afetividade com o desenvolvimento cognitivo.

Sei que se costuma separar a atividade intelectual da manifestação afetiva. Isso foi observado no relacionamento professor-aluno típico da passagem sem rito da 4ª para a 5ª série, por Maria Hermínia Domingues (1985), Maria Helena Dias-da-Silva (1992), Maria Clara Sabino (1999), dentre outros estudos. Se, na 5ª série, predomina a relação intelectual entre educadores e educandos, na 4ª, o fiel da balança tende para uma posição de equilíbrio entre cognição e afetividade. Na 5ª série, o professorado prioriza a independência do aluno, mas minimiza as demonstrações de afeto e *feed back*, embora explicita um alto nível de exigência (DIAS-DA-SILVA, 1992). Acerca das necessidades afetivas, cognitivas e motoras do educando dessa para a realização de um trabalho produtivo, os professores até identificam algumas. No entanto, não conseguem satisfazê-las, de modo a contribuir para a formação do alunado. Há um vácuo entre as características e necessidades do alunado da série e o nível de desenvolvimento e a prática escolar de 5ª a 8ª (SABINO, 1999). Para o exercício da socioafetividade como princípio no âmbito da intervenção na Turma 507, tratei de compreender essa situação.

A melhor chance se fez no dia 16 de janeiro de 2001, quando participei do quarto conselho de classe das turmas de 4ª série do NPI. Era uma quarta-feira. E sentia-me deslocado entre tantas professoras (cerca de dezesseis), e apenas um professor, pois conhecia a maioria apenas de vista. No entanto, aquela participação resultou mais em uma explicação para o

problema da passagem da 4ª para a 5ª série, que registrei em meu diário de campo. Mais uma explicação. Ao repertório divulgado pelas pesquisas supracitadas, divulgo agora o que ajuízo classifico como involução das relações humanas na escola: em nome de uma pretensa autonomia intelectual que aquele pequeno alunado angariaria pela simples aprovação de um ano letivo para outro, a substituição do “maternalismo” característico do ensino de 1ª a 4ª série pelo “madrastismo” do ensino de 5ª à 8ª. No NPI, ao menos, o rito sem passagem tem algo de original. Mas o fato apenas me alegra como “achado” da primeira fase da minha pesquisa. Vejamos as letras daquelas páginas do diário.

Por que os alunos, ao passarem da 4ª para a 5ª série, sentem dificuldades diversas, a ponto de apresentarem um quadro negativo de queda de desempenho e elevadas taxas de recuperação e retenção? Não me parece ser por causa da fragmentação do currículo em disciplinas ministradas nas duas séries. Embora a fragmentação curricular seja identificada pela categoria docente como uma das causas responsáveis pelo rendimento insatisfatório de parcela significativa do alunado. As escolas que conheço no território paraense têm uma ou duas professoras para cada turma até a 4ª série. Nas turmas de 5ª em diante o número de docentes sobe para seis, sete ou mais, conforme a grade curricular de cada instituição.

No Núcleo Pedagógico Integrado, a fragmentação disciplinar é oficial desde a 3ª série do Ensino Fundamental, quando, cada turma, tem uma professora por disciplina, num total de sete, cada uma tratando afetuosamente o aluno como somente as professoras da Educação Infantil e da 1ª à 4ª série sabem tratá-los – como crianças. Crianças das quais cuidam, protegem e, quando julgam necessário, também apenas, ao tempo mesmo, que educam, orientam, ensinam, desafiam e ministram o conteúdo programático que lhes cabe.

As condições que observei no NPI, conduziram-me a uma plausível explicação para o problema do estranhamento que acomete o aluno novo da 5ª série. De acordo com minhas reflexões, fundadas em dados objetivos da realidade vivida, o professorado da segunda metade do Ensino Fundamental tem boa parcela na sua geração. Como os docentes – isto é empírico e pode ser comprovado com facilidade – que atuam na 5ª série gostam de anunciar que estão, “ali, pra ensinar e não pra ser babá de menino, pois o tempo de ‘pegar na mão’, como faz a professora de 4ª série, já ficou pra trás”, é à negação dos laços socioafetivos entre docentes e discentes que cabe a explicação para a crise da passagem da fase de “criança”, como aluno da 4ª série, para a de “jovem”, como aluno da 5ª série.

Assim, as fortes relações interpessoais existentes no ensino de 1ª a 4ª série, no de 5ª a 8ª série, dão lugar à supervalorização dos aspectos cognitivos, reduzindo o educar ao ensinar, por sua vez entendido como ato de ministrar o conteúdo. Considerada automática tão somente pelo ritual da aprovação escolar, ao menos em parcela indefinida do professorado, a falácia da evolução – de “criança” de nove ou dez anos de idade para “jovem” de dez ou onze anos – não tem qualquer fundamento aceitável no atual estágio da psicologia da aprendizagem ou da infância e da adolescência. Pouca ou nenhuma qualidade se acrescenta ao desenvolvimento do aprendente quando se troca o concreto do toque de pele e das palavras, existente desde os primeiros anos da Educação Infantil, pelo abstrato dos diálogos estéreis que ecoam

vazios em nome de uma produtividade do ensino, da 5ª série em diante, que mesmo numa aligeirada leitura da realidade, apresentar-se-ia como duvidosa, no mínimo.

No quarto conselho de classe, inúmeras vezes ouvi palavras, como carinho, afetividade, abraços, beijo. Além de expressões próprias aos relacionamentos entre docentes e discentes. Todos – relacionamentos e pessoas – marcados pela positividade da dimensão amorosa no ato educativo. Coisas de “tiazona”, como me sussurrou Isaura, professora de Português, durante o conselho. Na 5ª série, não existe a figura da “tiazona”. Prevalece a do professor, da professora. “Tia, não!”, pois nenhum deles é parente da mãe ou do pai de qualquer aluno. É, sem dúvida, uma ruptura brusca para mentes pré-adolescentes que tateiam em volta do mundo próximo, em nome da elaboração das muitas facetas de sua inteligência e identidade.

Durante quatro anos ou mais de sua vida, o tratamento com os docentes com quem conviveram, certamente, não era colocado em plano secundário o aspecto cognitivo da formação escolar. Com base nos depoimentos de professoras que participaram do curso que dera no fim de dezembro e no início de janeiro, e também pelo que observei na Turma 407, durante o último bimestre do ano letivo de 2000, a ação docente parece se desenvolver segundo três elementos. O primeiro, como uma coluna de sustentação arquitetônica, seria a afetividade – no plano pessoal, a dimensão amorosa com o indivíduo como pessoa humana. O segundo, igualmente como outra coluna, seria a sociabilidade – em muitos aspectos e momentos indissociável da afetividade e respondendo pela qualidade das relações interpessoais em nível coletivo, de exercício de cidadania. E, por fim, o cognitivo – entendido como aprendizado e desenvolvimento de funções psicológicas superiores e sustentado pela socioafetividade, como coroamento da fusão-síntese dos dois primeiros elementos, em nome de uma formação humana com tendência de integralidade.

As exigências do professor de 5ª série são mais de ordem cognitiva. Segundo a voz e a experiências das profissionais que atuam na educação de 1ª a 4ª série, com as quais concordo (fiz isso!), ele costuma exigir mais do racional do que do afetivo do aluno. Isso porque é mais conteudista do que socializador e cobrar mais responsabilidade e maturidade dos pequenos aprendentes (que seria melhor esperar do alunado da 7ª ou 8ª série, cujas estruturas de abstração estão mais amadurecidas). Portanto, se, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a educação escolarizada assume certo grau de “maternalismo”, nas séries seguintes, esse atinge o grau de “madrastismo”, por ser, o relacionamento entre professor e aluno, mais frio, ausente, distante, marcado pela informação, visto que dicotomiza a pessoa humana da natureza daquele que, em sua sala de aula, enxerga apenas como aluno.

No atual estágio de minha observação, anuncio, como a mais provável explicação para o estranhamento discente à ruptura imposta na passagem da 4ª para a 5ª série: a mudança do relacionamento cotidiano com professoras com ares de “tiazonas” (por isso, tão próximas do alunado) para relacionamento com professores e professoras mais preocupados em “vencer o conteúdo, porque, senão, os pais cobram”. Em termos simples: a passagem do “maternalismo” para o “madrastismo”. (DIÁRIO DE CAMPO. 16 DE JANEIRO DE 2002)

A pesquisa de Janete Carrêr (1995) respalda a minha leitura. Ela investigou as diferenças da relação professor-aluno entre 4ª e 5ª série, com 75 meninos e 61 meninas, de idade entre 10 e 15 anos. À primeira pergunta do questionário, 55% responderam que se

relacionavam melhor com os professores da 4ª série, que são descritos como provedores de afeto, socialização e com disponibilidade para explicar a matéria e buscar alternativas que propiciassem a aprendizagem. Para esse grupo, os professores de 5ª série são distantes afetivamente, não compreendem as atitudes dos alunos, não se interessam em melhorar a qualidade de suas aulas e os vínculos com os alunos. Daqueles consultados, 21% consideraram que a sua relação era a mesma tanto com os professores da 4ª como com os professores da 5ª série. Enquanto 14% opinaram que os professores da 5ª série são até melhores! Porque não são tão rigorosos na correção das atividades escolares, além de deixá-los mais independentes na sala de aula. Mas, caso fossem professores, investiriam em uma postura mais calma, educada; empregariam uma metodologia diversificada, com filmes, excursões, trabalhos em grupo, jogos, etc., que ajudassem o alunado a aprender, como também criariam espaço para o diálogo permanente. Revelador do que queriam!

Já eu queria uma interação com o alunado inversa ao que registrara Ilda Duarte (2001). Ao analisar o pensar e o fazer avaliativo dos professores de um Curso Normal, ela registrou *também* incoerência entre o discurso e a prática no que tange às relações pessoal e pedagógica. Resultados semelhantes ao que apresento em seguida aparecem no estudo coordenado por Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (2000). Por exemplo, os professores apontavam para um diálogo amplo, enquanto os alunos disseram que ele se restringia à explicação da matéria. O espaço de diálogo e de participação não se efetivava com regularidade. O alunado não possuía vez e voz, de fato. “O professor só nos ouve quando interessa a ele”, disse um estudante à pesquisadora, que constatou ainda o anseio por uma relação mais participativa, como também críticas ao tratamento dado por alguns docentes. Especialmente aqueles que “explicam a matéria sem oportunidade de maiores esclarecimentos” e aqueles “que falam, falam e não chegam a lugar nenhum”.

A relação que preconizava para o trabalho pedagógico na Turma 507 precisava da unidade entre cognição e afetividade. Melhor: precisava da interação entre o trabalho de desenvolvimento intelectual e a socioafetividade, à emoção, ao prazer, de modo a superar a idéia que ao professor “cabe administrar o conteúdo ensinado e cobrar resultados mediante *rigorosas* avaliações” e ao aluno, “esforçar-se para apreender o que foi transmitido” (ROMANELLI, 1990). Vejamos como isso me levou até os movimentos para interação professor-aluno em bases humanizantes e humanizadora, no âmbito da práxis pedagógica unitária.

3.3.2 A relação pedagógica como interação humanizadora

Impõe-se na educação escolar, desde cedo, a oposição entre o racional e o emocional, entre a inteligência e a afetividade. Na escola, parece não haver vínculo entre o conhecimento e a emoção, entre a afetividade e a seriedade do trabalho pedagógico. Como Luísa Lara (1987) e Jaqueline Farias (2001), credito como falsa a segregação entre seriedade docente e afetividade. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Ser bom professor não significa ser severo, frio e distante dos alunos. Paulo Freire, em suas falas, afirmava ser falso considerar inconciliáveis seriedade docente e alegria ao aprender. O sorriso nunca foi inimigo do rigor. A seriedade não é, necessariamente, oposta à alegria, como também não se opõe à afetividade. Muitos professores temem manter relações afetivas mais calorosas com seus alunos, com receio de serem chamados de piegas, de paternalistas, até mesmo de perder a “autoridade”, como se uma distância maior do aluno fosse garantir um trabalho mais sério, mais científico, mais profissional (FARIAS, 2001).

Recuperar o princípio da unidade entre a cognição e a afetividade na formação escolar é o que salta à razão (ou *ao coração*) de estudos que denunciam o pouco valor dado a aspectos que os teóricos e críticos da educação atual apontam como inerentes à prática pedagógica alternativa. Cito, por exemplo, o estudo de Ailse Romanelli (1990). A pesquisadora verificou que, porque a aquisição do conhecimento está a cargo do aluno, de suas condições pessoais e disposição para aprender, isso o leva a acreditar-se como o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. Decididamente não era o que eu queria que a minha turma de 5ª série pensasse. A construção do conhecimento na Turma 507 seria uma obra coletiva. Ou o sucesso ou o *sucesso* era a meta da interação professor-aluno insuflada pelo do tecido pedagógico unitário, costurado pelo conceito de avaliação reflexiva. E comprometer-se com o sucesso escolar, demonstrou Neusa Ambrosetti (1996), significava estabelecer relações que conduzissem à construção de um projeto coletivo de aprendizagem, capaz de dar sentido às atividades desenvolvidas. Assim, o processo precisaria ser permeado por relações cujos pilares se ancoravam no respeito mútuo e na aprendizagem em bases reflexivas. Afinal, as relações sociais e emocionais, do nível de aceitação até o de rejeição entre os membros, são um indicador para proposição de ações pedagógicas que potencializam a formação escolar (MARQUEZAN; TONINI; RAMPELOTTO, 2000).

A transformação dos procedimentos educacionais, para alcance de uma prática pedagógica mais eficiente e conseqüente sucesso da educação escolar, requer a necessidade de considerar a dimensão afetiva na construção do conhecimento em sala de aula. Isso é

sustentado por outras pesquisas feitas no Brasil. O fato de a afetividade precisar ser integrada ao trabalho cognitivo é sugestão apresentada por inúmeras pesquisas (PAGOTTI, 1992; PINHEIRO, 1995; PINTO, 2001). A hipótese de que um clima de emoções positivas no relacionamento professor-aluno acarreta em uma melhoria na aprendizagem foi confirmada por Mércia Sacramento (2000). Há mesmo uma relação entre o emocional do aluno e o rendimento obtido por ele. “Achado” que Ana Maria Colla (1982) corrobora: o relacionamento interpessoal durante o ensino-aprendizagem se constitui em fator primordial para o alcance dos objetivos e construção dos resultados propostos. E, como concluiu Edna Coelho (1998) a sua pesquisa, há que se ter alegria para aprender, relacionar-se com o conhecimento, com o mundo, com as pessoas.

O prazer e o relacionamento interpessoal são elementos essenciais para uma autêntica vida escolar. Trazer o prazer à escola para restaurar a alegria de estudar (e aprender) é resgatar a emotividade que, como a ética e a estética, se não tem sido esquecida nas discussões sobre educação, também não tem sido considerada como elemento regulador e energizador das trocas entre sujeitos e objetos do conhecimento, na sala de aula. Quanto à escola desejada, crianças de 8 a 10 anos, entrevistadas por Raquel Pires (1996), concebem-na como espaço de mais alegria, liberdade e respeito. A respeito da escola real que lhes é oferecida, mesmo que tão jovens, reconhecem que ela tem limitações. Mais ainda assim é amada pelas crianças. Quando entrevistei o alunado da 4ª série, da Turma 407, na fase da pré-intervenção, em janeiro de 2000, a escola que os meninos e meninas daquela turma queriam ter na 5ª série deveria ser algo mais ou menos assim. A pesquisa de Marcelo Brito (1998), sobre as alegrias na escola, em nome de uma educação mais lúdica, mostra o que sabemos: a escola é chata, estudar é desinteressante, e triste. O ofício discente é pesado e enfadonho. A escola não está preocupada com o bem-estar discente – e diria eu, também não está com o docente.

Ao responder por que as crianças não gostam da escola, Luísa Lara (1987) mostra que não gostar da escola, sentir-se intimidado nela e por ela, alimentar o desejo de abandoná-la, é comum entre os estudantes. Crianças ou jovens. Não importa a classe social. E isso decorre da maneira como a escola funciona, uma vez que opõe desenvolvimento e interesse discentes à como nela se aprende a estudar. As *obrigações* escolares (Veja o nome que recebem certas atividades discentes!) são apontadas pela categoria estudantil como responsáveis pelo não gostar da escola. Não são as normas o que a alunado rejeita, e sim a atitude acrítica e a repetição não criativa que deles é exigida. Algumas “obrigações” chegam a se manter como por uma espécie de hábito. São puro ativismo. Não se pára para questionar o dever de casa, por exemplo. Não se procura saber o que pensam os alunos a respeito deles. Outro exemplo é

o caso das provas. Alçadas à condição de instrumento privilegiado de avaliação, mais se presta para manter a “autoridade” do professor, do que servir para um diagnóstico do ensino-aprendizagem.

Para a alegria como parte do trabalho escolar sério, haveríamos de indagar: todas as obrigações habituais são realmente indispensáveis?; em que sentido elas produzem efeitos positivos?; em que medida os alunos reconhecem que elas existem para ajudá-los? Como procurarei evidenciar nas cenas do ensino, mais adiante, com acontecimentos e depoimentos relativos ao ensino-aprendizagem, é importante inserir nas práticas educativas ação e operações que envolvam a sensibilidade, a imaginação, os sentimentos, sem minimizar a razão ou descuidar do sentido das atividades. Um ensino-aprendizagem mais alegre e prazeroso seria também mais humano. Daí recomendar o resgate do lúdico na escola à constituição de uma práxis de alegria.

Nela, a dimensão estética tem um papel fundamental na formação do ser humano, nos processos educativos de construção dos conhecimentos. Porque exige um pensar reflexivo, não se deve imaginar a dimensão cognitiva da educação formal como um ato de recepção passiva, de simples apreciação da arte humana. Mas sempre, e somente, como um trabalho ativo, eminentemente projetivo, da parte do aprendiz, como frisou Marlise Costa (2000), quando analisou a consciência teórica surgida com a compreensão do papel da estética nos processos educativos.

Para ressignificar o ensino pela vivência do tecido pedagógico alternativo, busquei superar os conflitos decorrentes das relações hierárquicas de poder no âmbito da sala de aula, como os que ocorrem com o processo avaliativo, por exemplo, que terminam por modular o trabalho pedagógico. Enfrentar os conflitos passava pelo repensar das relações professor-aluno, também. Passava principalmente pelo repensar das relações desses sujeitos com o conhecimento escolar que, no nível daquelas obrigações escolares, redundaria na superação da condição de trabalho “abstrato” pela de trabalho “concreto”, como sugere Ilma Machado (1996). Eis um caminho aberto à atitude de pesquisa como princípio educativo, em substituição às “aulas copiadas”, como quer Pedro Demo (1996b). Princípio que deve oportunizar a construção do saber por parte do aprendente, pela imersão na rede ou teia de conhecimentos (MORIN, 2000; 2001; 2002), em lugar da assimilação passiva ou semi-ativa de aulas expositivas ou leituras indicadas. Quase nunca discutidas, questionadas, problematizadas.

Em toda a extensão, a interação professor-aluno mediada não apenas pelo conhecimento transformado em currículo, mas também pelas práticas que materializam o próprio currículo,

é também relação social. E as relações sociais no interior da escola tanto podem servir à utopia de transformação social como à preparação do indivíduo para aceitar e alinhar-se às relações de produção dominantes. Mariano Enguita (1989), sobre o segundo “emprego” das relações sociais, diz que são constituídas pelos seguintes determinantes: submissão à ordem; burocracia e impessoalidade; alienação em relação aos fins e ao processo do trabalho e aos meios de produção; a percepção social e pessoal do tempo; trabalho *versus* atividade livre; seleção dos traços de personalidade. Com isso, as potencialidades de resistência dos indivíduos são cerceadas e obstáculos são impostos à sua capacidade de resposta. Eu acredito no primeiro emprego! Que as interações na escola sirvam à utopia de transformação social pelos sujeitos sociais. Para Bernard Charlot (2000), o sujeito não é uma *distância* para com o social, mas um ser singular que se apropria do social de forma específica, “transformando-o” em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Compreende-se daí, a sua posição, os seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos.

À ressignificação da interação humana específica à relação pedagógica que abrigasse os pressupostos do novo ensino, problematizei a situação dos determinantes citados de forma maniqueísta. Confesso. Agi interesseiramente. Ou as relações no interior da sala de aula continuariam a trabalhar pela submissão social do educando ou empenhar-se-iam todos os esforços capazes de conspirar a favor de uma emancipação conquistada passo a passo. Obviamente, o projeto apontava *a priori* para a subversão de cada determinante. Assim, realizei todo um movimento contrário à escola que cerceia as condições da ação coletiva ao inserir os indivíduos numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e isolados, com interesses contrapostos e mutuamente hostis (ENGUITA, 1989).

Na Práxis Unitária, os movimentos para interação professor-aluno em bases humanizantes e humanizadora foram estes:

- 1) contra a burocracia e impessoalidade, assumi a co-operação como princípio educativo e acolhi a heterogeneidade do coletivo discente;
- 2) contra a submissão à ordem, antepus a idéia de que todo sujeito é capaz de tomar decisões; à tutela, cabia a regulação do mais experiente, não o controle da autoridade;
- 3) contra a percepção social e pessoal do tempo, fiz do tempo do aluno, melhor: do *nosso* tempo, *juntos*, condição para *ser aprendiz* em tempo integral, pelo horário, pela organização do trabalho que ajudou a estabelecer como uma seqüência de atividades;
- 4) contra a alienação em relação aos fins, ao processo do trabalho e aos meios de produção, os alunos e as alunas decidiram sobre o que aprender e como fazê-lo; a organização do trabalho

pedagógico foi reformulada de modo a desenvolver algum sentido de posse ou controle do processo em curso;

- 5) contra o trabalhismo burocrático *versus* atividade significativa, fiz da socioafetividade o meio para recriar o prazer e as alegrias – a cultural, de Georges Snyders (1996), e a lúdica (que esse autor chama de *alegrias intermediárias*), do riso comum, de estar em classe, para reconstituir o espírito da curiosidade no ensino e a disposição para envolver-se nas ações-em-curso, sem o signo da opressão, mas da “pressão” que começasse primeiro em si;
- 6) finalmente, contra a seleção dos traços de personalidade, mediante premiação de comportamentos desejáveis e punição daqueles “nocivos” ao funcionamento da instituição, propus o desenvolvimento das funções cognitivas superiores avançadas, como definidas no âmbito do sociointeracionismo, de modo a potencializar não apenas a sua autonomia, a sua criatividade e a sua capacidade de resposta, mas sobretudo sua consciência crítica e poder de resistência a tudo que lhe parecer injustiça, desigualdade, desvantagem social.

Por trás desses seis movimentos da interação professor-aluno alterada, pairava uma proibição específica. Não a anunciarei de forma explícita. De forma metafórica, direi que é a mesma presente no último artigo de *Os estatutos do homem*, belo poema de Thiago de Melo (2001, p. 66). É com mais um trecho dele que encerro a discussão sobre *os caminhos da reinvenção do ensino-aprendizagem*. E com o mesmo prazer anunciado no Capítulo 3, quando “justifiquei” as terças-feiras como o dia dos meus encontros semanais com a Turma 507.

Fica proibido
o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
ou como a semente do trigo
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Que seja decretado com relações pedagógicas humanizadas, semelhantes a do trabalho meu, como doutros que o antecederam, mais daqueles que ainda virão a público, a extinção do tipo de estudante que vai à escola para aprender o que lhe for ensinado. Porque deve estar ali para “assistir” aulas. Que seja decretado, paralelamente, o encerramento dos trabalhos daqueles docentes que vão às escolas para “dar” essas aulas. Precisamos desaprender a dar aulas. Realizemos *encontros* com o nosso alunado! Assim foram as minhas “aulas”, de três horas-aulas seguidas, nas tardes de terça-feira, na Turma 507. Ali o lúdico era parte inerente

das ações de ensino-aprendizagem, como também o prazer, a alegria, a emoção, a confiança e a curiosidade, ao tempo mesmo que estudávamos. Melhor, formávamo-nos como sujeitos estudando Ciências, segundo uma lógica que alterava as rotinas de trabalho pedagógico, com que se substituiu o fragmentário pelo unitário dos processos no que vim a chamar de *novo ensino*.

4 O NOVO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A TURMA 507

Como nas práticas escolares, no ensino *tradicional* de Ciências reina a fragmentação, configurada na linearidade curricular que submete professores e alunos. Há de fazer tentativas, tantas quanto forem necessárias, para romper o isolamento e instalar o trabalho coletivo que instale no ensino-aprendizagem a efetiva participação do estudante e converta, do educador, o que é discurso em práxis, mediante uma integração raramente experimentada das ações discentes às ações docentes. Isso, sem dúvida, contribuirá para a visão de uma escola dinâmica, crítica, reflexiva, construtora de conhecimentos e experiências socialmente significativas, que se reinventa por força de espíritos engajados que aceita o desafio insistente das vozes excluídas de quem acredita numa sociedade mais justa e – quem sabe? – melhor.

A escola deve ser um espaço de construção do conhecimento que permita ao educando participar efetivamente das produções científicas, partindo de sua realidade em busca da transformação social. Para tanto, deve o ensino se desenvolver por meio de ações concretas e significativas, de modo crítico e construtivo, para a compreensão dos fenômenos naturais que transite do senso comum ao conhecimento sistematizado. Essa é a dimensão do que chamo o *novo ensino* de Ciências. mas *novo* para o pequeno alunado da Turma 507 e eu, como desafio para a ressignificação das práticas docentes e discentes, no âmbito de um projeto de doutoramento, isto é, com pretensões de cientificidade.

4.1 Ora direis: fazer ciência! E a poesia da vida?

A idealização do método científico, como preconizado e empregado pelas ciências exatas e naturais e difundido pela mídia, marcada pelas filosofias de Bacon, Descartes e Comte e obras experimentais de Galileu e Isaac Newton, dentre muitos outros, superdeterminou os rumos do ensino de Ciências, no mundo. Na prática, mesmos os cientistas que investigam a natureza não necessitam segui-lo como um conjunto de “receitas” ao

término das quais se terá um conhecimento científico bom e verdadeiro. Geralmente, não o fazem.

Fatores tais como a intuição, rápidos vislumbres mentais (insights) ou mera sorte têm, mais do que quaisquer outros, um papel a desempenhar. A história da ciência é pródiga em exemplos de cientistas que tiveram repentinas e inspiradas idéias a partir de dados bastante inadequados e de pouca ou nenhuma base experimental, chegando a verdades úteis que talvez levassem anos para serem atingidas, seguindo-se passo a passo a versão idealizada do método científico (ASIMOV, 1981, p. 1).

De modo algum quero dizer que *fazer ciência* é uma operação de sorte ou que prescinda da sistematização de esforços. A “sorte” ou a “intuição” ocorrem apenas àqueles cérebros que perseguem uma compressão sobre o objeto de estudo e estão imersos em uma árdua reflexão. Veja o que aconteceu com Albert Einstein, autor do ensaio “Sobre a eletrodinâmica de corpos em movimento”, que revolucionou a história da ciência, no nascedouro do século XX. Quando criança, Einstein já tinha pensado o que ocorreria se alguém se movesse como a luz, observando uma onda de luz que se movimentasse junto com ele. Não encontrou uma resposta satisfatória. No entanto, não parou de pensar na questão. Tinha a capacidade de pensar intensamente sobre a mesma questão anos a fio (FRITZSCH; HELGE, 2004).

Mudar – tanto o ensino, como o fazer ciência – não é tarefa impossível. Pode ser difícil. E, mudar o ensino na educação básica, é. Sei por decorrência do projeto que redundou nesta tese. Bem disse o poeta Carlos Drummond de Andrade na obra “Corpo” (1984, p. 95):

Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.

E por serem retratos temporais da vida, os objetivos de Ciências mudaram com o tempo, como veremos em seguida. O ensejo para empreender as mudanças que revolucionariam foi sempre o de estar afinado com as transformações sociais e tecnológicas, de modo a atender às necessidades do mundo do trabalho, em última instância. A despeito dos avanços teóricos, uma leitura das práticas de ensino na educação básica contemporânea mostra que ainda os professores e as professoras de Ciências ainda não aprenderam que não basta transmitir saber enciclopédicos para que o estudante “aprenda” ciência ou “redescubra” os conceitos científicos, seja pela observação, seja pela experimentação em aulas “de laboratório”.

4.2 O ensino de Ciências na Educação Básica

Nos primeiros anos da década de 1970, o ensino “tradicional”, do tipo transmissão-recepção, era hegemônico. Nesse modelo, que ainda não perdeu a atualidade (ANTONINI, E., 1995; CARVALHO, R., 1993; CHAKUR, C., 1981; DUARTE, I., 2001; KAWASAKI, C., 1991; MARTINS, M., 1994; SILVA, M., 2000; SOUSA, A., 1987), os conteúdos científicos eram ensinados como segmentos de informações que deviam ser depositados pelo professor na “cabeça vazia” do aluno. O professor era o agente ativo no processo, já que falava 90% do tempo em sala de aula enquanto “passava” ou “cobrava” o conteúdo para alunos, *silenciados*, eu diria, que deveriam depois reproduzi-lo nas avaliações (SCHNETZLER, 1992).

A *aprendizagem por descoberta* foi a alternativa criada pelos ideólogos da educação para esse ensino. Porque acentua o valor motivacional da experimentação, a *aprendizagem por descoberta* é um importante exemplo de aplicação das teses empirista-indutivistas ao ensino de Ciências. Essa proposta teve como suporte a tese de que a observação e a experimentação bem conduzidas propiciam a base segura para a obtenção do conhecimento. Se a *aprendizagem por descoberta* pretendia tornar o aluno mais ativo, na prática, significou despendar mais tempo nos laboratórios fazendo observações (SILVEIRA, 1992). Logo, era um modelo de ensino que, como o que sucedeu, desvalorizava a criatividade do trabalho científico. Embora valorizasse o aprendente como sujeito ativo, levava-o a tomar a ciência como um corpo de verdades inquestionáveis, além de introduzir a rigidez e a intolerância em relação a opiniões divergentes. Isso não representava avanço algum em relação ao ensino centrado no modelo de transmissão-recepção, apesar da epistemologia acentuadamente mais crítica.

Na década de 1990, ganhou ênfase na literatura sobre o ensino de Ciências a recomendação do uso de epistemologias contemporâneas como subsídio para o ensino, em particular a de Jean Piaget. O reconhecimento de que o aluno é um ativo construtor de idéias deu origem à concepção denominada “construtivismo” que, sob sua larga definição, abriga autores diversos. Entre os “construtivistas” há até aqueles que empregam a denominação “construtivismo” para concepções muito semelhantes à “aprendizagem por descoberta” (SILVEIRA, 1992).

O signo que hoje rege os objetivos do ensino no Brasil, logo o de Ciências, inclusive, é a cidadania. Está no Artigo 2º da LDB; o primeiro, que trata dos fins da educação nacional, define-a como instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania. Está também no Artigo 32 da mesma lei, que estabelece como objetivo do Ensino Fundamental “a

formação básica do cidadão”. Como princípio básico disso, segundo Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro (2000), requer que o educando receba orientação para ser sujeito do seu processo de desenvolvimento. Que, como já comprovei, é uma irreabilidade.

Sílvia Trivelato (1992) acredita que uma maneira do ensino de Ciências preparar para a cidadania é aproximar a ciência do estudante como uma produção de um grupo social. O conhecimento científico, afirma a autora, mesmo no final da escolarização, é visto pelo aluno como algo distanciado dos problemas e questões da atualidade. Como algo fora de seu alcance, exceto para compreensão, usufruto, interferência, participação. Perceber a produção científica ao alcance de sua interpretação e seu questionamento é fator indispensável para que o jovem – o novo cidadão – se sinta em condição de decidir sobre sua utilização ou não, tanto no plano individual como na perspectiva de sua comunidade.

Na literatura de qualquer disciplina da Educação Básica, pelo menos no nível do discurso, a tendência dominante é para o uso de estratégia que provoquem as perturbações conflitivas. Não conheço obras que “recomendem” algo na linha das perturbações lacunares. Explica Anna Maria de Carvalho (1992), com base na Teoria da Equilibração, de Jean Piaget, que as perturbações cognitivas costumam se apresentar de duas formas: as conflitivas e as lacunares. Enquanto as perturbações conflitivas contrariam as expectativas (idéias espontâneas) do estudante e, por isso, implicam correções, factíveis apenas por meio da análise da contradição, as perturbações lacunares implicam reforços em vez de correção, haja vista que as lacunas se relacionam com um esquema de assimilação já ativado.

Nas propostas delineadas pela literatura acadêmica e políticas públicas para o ensino de Ciências, para ressignificar o ensino em bases pedagógicas originais, que considere os conflitos cognitivos, as lacunas de conhecimento e as mudanças conceituais, é preciso refletir sobre o papel dos aprendentes no ensino-aprendizagem. Será que é mesmo ativo? Como mostrei em várias seções da tese, neste Capítulo sobretudo, mesmo na educação formal ministrada pela escola de aplicação da UFPA, ainda há uma larga margem para superarmos o ensino que situo entre o *tarefismo* e a *meia-atividade* da categoria discente.

Meu trabalho como professor-pesquisador reflexivo, porque prático, lanço-o como uma ponte para a construção da cidadania científica, em lugar da cidadania para o mercado. Não viso para uma nova epistemologia do ensino de Ciências. Tenho em mente um mapa que (e)leve o aprendente à condição de sujeito da própria aprendizagem. Para isso, é preciso que as atividades de ensino-aprendizagem ultrapassem a sujeição ao professor. Mais até do que o nível operatório com que fui professor de Ciências, em 2001. Na subseção seguinte, caracterizarei o ensino que ministrei na Turma 507. Abarcarei da explicitação das

necessidades discentes até às concepções de *alegrias cultural e intermediária* (SNYDERS, 1996), que inspiraram a transformação das atividades de ensino, em meio a pedagogia alternativa à das “aulas copiadas” (DEMO, 1996b), de que me servi para operar com os aportes metodológicos do *novo ensino de Ciências*.

Cada estudante constitui uma unidade indivisível e original. Apresenta certas necessidades específicas ao lado de determinados anseios comuns a todos. As necessidades fundamentais das crianças e jovens são, de acordo com Harold Adams e Frank Dickey (1965): de sentir-se seguro; de pertencer a um grupo; de realizar-se; de receber amor e afeição; de ser compreendido; de estar livre de culpas e medo. Essa relação não é completa. Exemplifica apenas o tipo de estudo necessário ao planejamento inteligente das experiências educativas que devem atender as necessidades do alunado, sob o ponto de vista do adulto. Ela se apóia em inúmeras pesquisas, sublinharam os autores.

Faz-se mister que o professorado retire da teoria das necessidades as inferências mais apropriadas ao grau escolar, como também ao estágio de idade, maturidade e desenvolvimento dos aprendentes com quem lidará. O ensino-aprendizagem na Turma 507 foi pensado no sentido de encontro dessas necessidades dos alunos (que são as do ser humano), de modo que a escola, como instituição social, realizasse os seus propósitos.

4.3 As necessidades discentes e o ensino de Ciências

O desenvolvimento do programa-projeto de ação exigiu: a adoção de uma diretriz de trabalho pautada em aportes teóricos e princípios pedagógicos (já anunciados, no Capítulo 3); a clarificação dos objetivos educacionais, gerais, a serem alcançados; o mapeamento dos desejos de aprendizagem discentes; a realização de atividades e experiências organizadas em regime de colaboração com o alunado; a avaliação das atividades em processo, isto é, a efetivação das atividades de ensino como de avaliação; a organização e reorganização do programa-projeto estabelecido à luz dos acontecimentos de cada encontro pedagógico, da reflexão e avaliação das atividades realizadas. Da intervenção pedagógica, os objetivos gerais do meu ensino foram que os alunos e as alunas: aprendessem a trabalhar juntos, com eficiência; crescessem em compreensão e sensibilidade social; desenvolvessem suas atividades com precisão qualidade, completude; buscassem registrar, apreciar, utilizar, trocar, duvidar, discutir informações; comunicassem e comunicassem-se de forma oral e escrita, segundo a norma culta, com as informações postas em circulação pelo trabalho pedagógico.

Na Turma 507, ensinar foi dirigir as aprendizagens discentes – além das minhas mesmo. Dirigir, no sentido de regulação, não de controle. Não determinei, sequer previamente, as ações e operações do ensino. Antes, conduzi-as de forma dialógica, pois, por opção metodológica, a reflexão era parte delas. Como afirmou Paulo Freire (1998a), uma relação pedagógica nessa base não nega a validade de momentos em que o professor explica, expõe, narra ou fala. Naquela classe, era crucial que as posturas docente e discente fossem abertas, curiosas, indagadoras. E não apassivadas, enquanto um falava e o outro ouvia. Importava, como frisou o Mestre, que nos se assumíssemos como sujeitos *epistemologicamente curiosos*.

Assim, dos conteúdos listados como o *nosso* programa de ensino aos procedimentos e recursos para estudá-los, aliei quantidade com qualidade, variedade com multiplicidade, facilidade com dificuldade, de modo a organizar – para regular continuamente – as experiências de aprendizagem. Isso porque as significações abertas a cada novo encontro, a cada atividade desenvolvida, inauguravam-se para os aprendentes (e entre eles, eu!) uma série de *links* para aprendizagens subseqüentes. Dentro e fora do que planejáramos. Longe até da própria escola, permitindo ao alunado uma visão de conhecimento como possibilidade de compreensão do mundo, para além do que era intencional e de bom tom ao trabalho escolar de fundamentos progressistas. E, de forma simultânea, calcando-lhe a incerteza como a melhor segurança para a dinâmica do aprendizado sociocognitivo, com prazer, abertura, efetividade, inventividade.

De modo algum, queria (sequer acredito ser possível) que cada pessoa envolvida retirasse das experiências pedagógicas executadas o proveito total que lhes permitia o seu nível de compreensão, interpretação e reinvenção dos conteúdos e operações cognitivas e socioafetivas. Julgo que é preciso um acúmulo de experiências diferenciadas para que o desenvolvimento siga uma evolução mais ou menos fiel à linha daquele ideal, traçada em nossas filosofias e proposições educacionais. A escola pode contribuir como experiências significantes, mas nunca abarcará todas. Julgo que há de admitir-se nessa evolução tanto as reações mais satisfatórias como as falhas, as faltas, as omissões, tidas, também, como instâncias *de, para*, aprendizagens e ulterior desenvolvimento, até que a auto-regulação adquira sentido para o aprendente.

Um ensino que funcione fora dessa lógica, isto é, que se define como espaço e tempo para aprendizagem e desenvolvimento, não é considerado como *aula*. Seja pelos alunos, seja – talvez – por certos professores e administradores escolares, ortodoxos, digamos. Imersos na cultura do ensino preparatório para avaliações, pessoas que se deparam com experiências singulares, como a que realizei na Turma 507, sentem dificuldades para compreender um

corpo de atividades que funcionem noutra lógica como ensino. No caso, lógica com uma dinâmica voltada para o momento presente, no qual o prazer, o lúdico, a curiosidade, a dúvida permanente, as alegrias culturais e intermediárias, como também o questionamento (nem sempre enunciado com a ordem costumeira), convivam, conflitem-se, interpenetrem-se. Embora depois reconheçam-no como momentos bastante ricos de aprendizagem, sem dúvida mais até do que a aula comum, como declararam os alunos e alunas da Turma 507 e também quem estagiou nela, como atestam os depoimentos desses sujeitos reproduzidos em várias subseções da tese.

4.4 Os aportes epistemológicos para o novo ensino de Ciências

Na Turma 507, toda a mecânica do *novo* ensino caminhou contra a reiterada incapacidade do ensino convencional, uma amálgama das tendências citadas, de promover a mudança conceitual do alunado. Melhor; de não promover a passagem das concepções prévias para as concepções científicas. Para Fernando Silveira (1992), o fracasso do ensino de Ciências decorre (também) do fato de que o conhecimento prévio do estudante não é levado em conta na escola.

É habitual o professor partir do ponto zero do conhecimento, ignorando, portanto, todo o percurso de uma compreensão do mundo já instalada. É como se não houvesse nada a se modificar. Apesar do avanço das propostas construtivistas, ainda cabe ao professor dessa disciplina ditar os rumos não somente do ensino, mas também da aprendizagem e da avaliação, como depreende deste trecho do artigo de Roseli Schnetzler, sobre a construção do conhecimento e o ensino de Ciências.

Portanto, além da necessária reflexão epistemológica que nós professores de Ciências devemos fazer para *selecionar conceitos científicos relevantes que devem ser ensinados em nossos cursos*, devemos, ainda, exercer um papel de agente motivador, orientador e, principalmente, de professor pesquisador, pois precisamos saber *identificar as concepções prévias de nossos alunos* e, em função delas, devemos *planejar, desenvolver, aplicar e avaliar atividades e procedimentos de ensino que promovam conflitos em nossos alunos*, e lhe possibilitem construir e utilizar concepções cientificamente aceita (SCHNETZLER, 1992, p. 21. Grifos meus).

Os grifos chamam à atenção aqueles aspectos do trabalho docente que compartilhei com os alunos e alunas da Turma 507. Desde o planejamento do ensino, foi minha intenção

ampliar a meia-atividade do alunado, própria da aprendizagem por (re)descoberta (já uma ampliação de atividade nenhuma ou passiva da *velha* proposta), para a atividade-inteira, ou seja, para uma ação discente engajada no ensino-aprendizagem, e deveras comprometida com os seus resultados. Todos eles. Do começo ao fim do processo educacional.

A seleção dos conceitos científicos relevantes foi tratada no Capítulo 4. Nele, relatei como, em regime de co-operação com a classe, planejei, desenvolvi, apliquei e avaliei atividades e procedimentos de ensino que suscitaram conflitos no alunado (cognitivos), mas também em mim (epistemológicos). Já a respeito da importância de identificar os conhecimentos prévios do aluno como ponto de partida para o bom ensino, Gaston Bachelard escreveu em 1938:

Os professores de ciências imaginam que o espírito [científico] começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1996, p. 23).

Assim, ao ensino de Ciências para a Turma 507, a perspectiva que adotei teve os seguintes aportes epistemológicos:

1. A ciência é um construto humano que tem como objetivo compreender, explicar e também agir sobre a realidade. Não pode ser dada como verdade, porque é provisória e está sujeita a reconstrução. Por isso a opção pela função de pesquisador que ensinava e a ampliação do papel do aluno no processo pedagógico unitário;
2. O conhecimento prévio pode até determinar a visão da realidade, influenciando a observação, mas a observação, como também a experimentação, por si só, não produz conhecimentos. Ambas são procedimentos para construí-los;
3. Na construção – aquisição ou apropriação – de novos conhecimentos, participam a imaginação, a intuição, a criação e a razão. Daí o aluno não ter sido apenas o tal sujeito cognoscente, mas, alguém que, lado a lado com a sua curiosidade, que teve considerado os seus desejos, emoções, sentimentos, angústias, conflitos, contradições, etc.;
4. A apropriação do (novo) conhecimento é sempre difícil e problemática. Se entre os cientistas há relutância em abandonar as teorias de preferência, mesmo quando essas conflitam com a realidade, com a categoria discente não é diferente. O abandono de uma teoria implica reconhecer e aceitar uma nova teoria capaz de explicar fatos ou fazer previsões que a *teoria velha* não conseguia (SILVEIRA, 1992).

E para materializar essa perspectiva, lancei de procedimentos típicos das pedagogias ativas, como exploração do meio natural próximo, visita a espaços não-convencionais de aprendizagem, como o Planetário do Pará, o Bosque Rodrigues Alves e o Museu Emílio Goeldi, para estudos de observação do universo, da flora e da fauna, respectivamente, dentre outras atividades de uma dinâmica singular, mesclada de ludicidade, que descreverei adiante. No lugar da exposição oral ou dialogada, lugar comum em qualquer plano de ensino, empreguei a literatura. Ensejei que o alunado, nos diálogos com o professor ou colegas, expressasse os conflitos e as lacunas existentes entre as suas concepções prévias e o conhecimento científico historicamente elaborado, abordado em cada artigo ou obra que lera ou escolhera para ler em casa ou em classe, como planeado. Isso aconteceu com uma profusão de detalhes, não apenas dentro da sala, mas em todos os lugares da escola, quando nos reencontrávamos, que é impossível descrever, sem o risco de precisar fazê-lo de forma extensa e cair no subjetivismo. Mas, registro: com que frequência aconteceu!

Apostei alto quando renunciei da tarefa de ensinar (“transferir”) algo para alguém, contanto que esse alguém, de forma assistida, traçasse os rumos do próprio conhecimento. E logrei mais sucesso do que fracassos, mais surpresas do que desencantos, ante a iniciativa discente de buscar por si mesmo mais e mais conhecimento, desencadeando uma série de operações sobre a qual eu não detinha qualquer controle. E nem queria ter, apesar do incômodo que isso causava com minhas “velhas” teorias. Fracassos e desencantos aconteceram também. E com alunos e alunas que, em sua curta carreira escolar, já aprenderam que somente aprenderiam melhor se o professor lhes ensinasse o que deveriam depois reproduzir.

Mea culpa como membro da instituição escolar, como também um aprendizado que eu ainda não tinha, e preciso – e já estou a – construir.

4.5 O ensino e a pedagogia das aulas operatórias

Como se dá a formação escolar de caráter revolucionário? Não é por meio de discursos e atos repetitivos ou reprodutores, na quietude das salas de aula, por certo. Concordo com Sílvio Gallo (2001), quando afirma que a formação discente preconizada pelos teóricos da educação jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microsocial em que o aluno é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas práticas naqueles com quem interage.

O processo de formação escolar, em nome da educação integral, não deve ficar confinado aos espaços temporizados da sala de aula, muito menos restrito ao tempo espacializado das horas-aulas. Sequer deve ocorrer à margem das relações humanas que o alunado desenvolve *intra* e *extra* trabalho pedagógico, na escola – e no mundo. Para somar à formação integral, de modo que o processo global possa receber a denominação de *educação*, é preciso considerar estas duas faces: a instrumentalização, mediante a apropriação dos conteúdos escolares, e a formação social, mediante o exercício de papéis, posturas e relacionamentos que traduzam os valores de liberdade, autenticidade e responsabilidade. Desse ponto de vista, os conteúdos do ensino-aprendizagem seriam a expressão da *instrução*, enquanto os valores, nos trabalhos individuais e coletivos, seriam a expressão do *método* do trabalho pedagógico (GALLO, 2001). E foram essas as características que tratei de materializar no currículo de Ciências. E é dele, como objeto da narração descritiva e da reflexão conceitual, que tratarei agora.

As duas características do currículo da Turma 507 foram a atualidade e a utilidade. Para atendê-las, além de consultar o maior implicado (o alunado), trabalhei com o currículo real, isto é, um *conjunto de atividades potencialmente formadoras* (PERRENOUD, 1999a), em lugar do currículo prescrito. Não temi os riscos de abandonar a cômoda posição de comandante por (tentar) deter o controle da situação a cada passo. Optei pela posição de ser “mais um” do grupo, o mais experiente, que por isso deveria regular as ações para que todos chegassemos no destino definido ao processo educacional em marcha. Isso significou romper também com o livro didático.

O *currículo* organizado em co-operação com o alunado da Turma 507 superou, assim, com a “pedagogia” efetivada à prática pela universalização do livro didático na escola brasileira que, em inúmeras situações, direcionam os procedimentos de ensino, empobrecem a aprendizagem. Ou, antes, não a enriquecem como é a promessa. E até “encaminham” as questões da verificação do que foi ensinado, em vez do que foi (ou não) aprendido. É Maria Helena Dias-da-Silva (1997) quem descreve a parte do ensino relativa ao que chamo de “pedagogia do livro didático”. Tal pedagogia até tentou repaginar a da “aula copiada” como atitude educativa em sala de aula, uma expressão que é cara a Pedro Demo (1996b, 1997b), mas não logrou êxito. Não elevou a qualidade do ensino-aprendizagem...

Com ou sem “cópia do ponto”, a própria organização do livro didático assegura que a grande maioria das aulas fique diretamente voltada a solicitar e/ou corrigir *exercícios*. Ainda que incluindo demandas lógicas e psicológicas diferentes para os alunos, para os professores a atividade

didática é sempre muito semelhante: propor que os alunos façam os exercícios x, y e z, esperar que eles façam em classe (ou às vezes em casa), andar pelas carteiras respondendo às eventuais questões que as crianças apontem e, depois disso (muito vezes depois de uma aula inteira, só na próxima semana), fazer a correção na lousa ou oralmente (DIAS-DASILVA, 1997, p. 55).

À dinâmica do currículo da Turma 507, a escola foi a instituição onde estava em jogo alcançar “a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de idéias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência” (SNYDERS, 1996, p. 75). Saí da “aula copiada”, mas não cheguei à aula que tinha “a pesquisa como princípio educativo”, conforme a proposição de Pedro Demo para superar o fazer convencional em educação. Isso exigiria uma outra metodologia de ensino que enfatizaria mais a pesquisa por parte do alunado. Exigiria talvez um outro corpo teórico para a intervenção pedagógica. Implicaria até na redação de objetivos outros, que não aqueles que relacionei no projeto. A *formatação* do ensino de Ciências na Turma 507 adquiriu contornos equivalentes ao que Léa Depresbiteris (2002) denomina de *aula operatória*, isto é, “a aula na qual o professor não se sente e não se vê apenas reproduzindo o conteúdo”.

Assim, contra a prática curricular oficializada mais pela tradição do que pela legislação, que exige que o alunado seja submetido a textos, aulas expositivas e provas, como mecanismos para habituá-lo à autoridade, como também à costumeira à transferência de conhecimento, tratei de facilitar uma transição gradual para longe do que é *habitus*. Se atentarmos ao que os estudantes falam no início de cada período letivo, como disse Ira Shor a Paulo Freire, perceberemos quão dominados estão pelo velho sistema. Isso nos permitirá construir uma pedagogia de transição, pela qual até fazemos algumas concessões às formas ortodoxas de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir-lhes o nível de ansiedade. Mas numa quantidade suficiente apenas para que todos, professor e estudantes, se sintam à vontade. São os “ossos do velho esqueleto”, como sublinhou Shor (FREIRE; SHOR, 2000, p. 23).

Um dos problemas que enfrentei foi “a poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento” (*ibidem*, p. 22). Passei pelo desprazer de conviver com as dificuldades dos alunos e alunas, entre os quais Adriano e Gicelle, que estagiaram naquela turma, no primeiro semestre de 2001, de não entenderem um professor que não fazia transferência de conhecimento. Isso aconteceu, sobretudo, no princípio da intervenção. E embora enfraquecesse à medida que a experiência progredia, não desapareceu de todo. O estranhamento dos estagiários, mostrei no final do Capítulo 4; agora ilustrarei o

estranhamento da meninada. Tanto num caso como no outro, é validíssimo este aforismo: “Não é, com efeito, empresa fácil transmitir e explicar o que pretendemos, porque as coisas novas são sempre compreendidas por analogia com as antigas” (BACON, 2000, p. 39).

Ao comparar o ensino de Ciências com o ensino das outras disciplinas, da 1ª a 5ª série, Keila escreveu na “entrevista” que me entregou: “Nas outras disciplinas é sempre a mesma coisa (trabalhos em grupo, dupla e individual, provas com perguntas difíceis, etc.). O ensino de Ciências quebrou a rotina fazendo com que as aulas ficassem mais legais.” Analise-se o que disseram Luana, Francisco e Pâmela, quando se manifestaram sobre o conteúdo das pastas em que organizamos, como um portfólio, o que desenvolvêramos:

Luana: - Eu vi vários tipos de atividades. Atividades que nós tínhamos que desenhar e pintar; atividades que nós tínhamos que inventar, tínhamos que pesquisar, tínhamos que nos avaliar, avaliar o professor, avaliar a turma. É, *avaliar a aula-passeio*. Tipos de atividades, provas, assim, que tínhamos que dar nota para nós mesmas. Vários tipos de atividades! Do livro, também. Atividades em que o senhor fazia pra gente se avaliar e dar opinião; trabalho em grupo...

Francisco: - Relatório, também.

Pâmela: - Isso, relatórios. *Iche!* Muita coisa, não é, Francisco?

Francisco: - Prova, é, verdadeira! Provas que a gente corrigiu também.

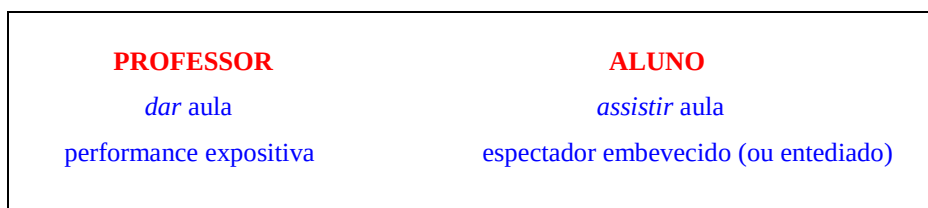
Eugenio: - Quem elaborou essa provas?

Francisco: - Nós mesmos. Só que em vez de fazer as questões, isto é, as respostas, que fez foi o outro aluno, nosso colega.

“Os estudantes estão acostumados à transferência de conhecimento. O currículo oficial exige que se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas, para que se habituem a se submeter à autoridade” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 22-3). A estranheza de Francisco foi porque a prova, em nosso trabalho perdeu a hegemonia de atividade avaliativa dominante, assim como o ensino não foi o mero cumprimento de tarefas inerentes à transmissão de conhecimentos pelo professor, que era a concepção dominante entre os alunos e as alunas que entrevistei.

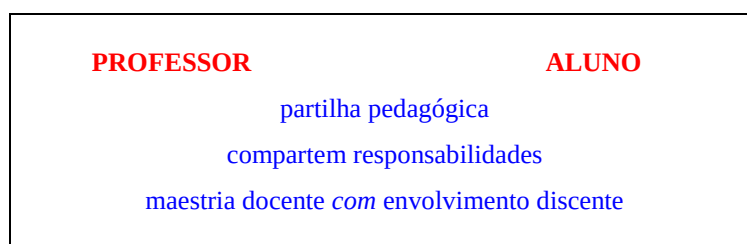
Hoje ainda, enquanto redijo este relatório, porque trabalho numa turma de 8ª série com metade daquele alunado da ex-507, parte ainda acredita que o que vivemos há três anos foi ensino, mas também uma grande brincadeira. Incomoda-me ainda, embora explique a razão apenas de forma tênue, a reação discente no tocante à descrença numa ação pedagógica pela qual um professor de prática não-convencional, um *professor libertador*, não lhes empurra o conhecimento goela abaixo. Pelo que vivenciei ao longo do projeto, precisa o professor desaprender a “dar aulas”. A Figura 21 mostra o esquema próprio da “aula copiada”. Veja a condição de assujeitado que essa pedagogia impinge aos estudantes.

Figura 21 – Pedagogia da “aula copiada”.



A contrapartida de o professor desaprender *a dar aula* é o aluno aprender que, nos encontros pedagógicos, sua participação passiva ou semi-ativa devia evoluir até o que chamei de *envolvimento*. Mais do que participação ativa, isso significava um salto para vários degraus acima, em vez de uma burocrática elevada para o nível imediatamente superior. Deve o aluno aprender que tem responsabilidade com o ensino-aprendizagem inteiro, não apenas com a “sua” aprendizagem, processo reduzido à assimilação do conhecimento. Esse é um aprendizado estimulado pela aula operatória, como mostra a Figura 22.

Figura 22 – Pedagogia da “aula operatória”.



Se, na pedagogia da “aula operatória”, o tempo do ensino é de propor e construir, de definir o quê, para quê e como estudar, na pedagogia da “aula copiada”, o tempo do ensino é o tempo de obedecer, de falar, de parar, de ouvir e – o que é mais triste – de calar! (Felizmente o alunado não se entrega docilmente).²⁷

Tempos, tempos, impregnados de normas de convivência. Normas e regras do adulto sobre o como falar, o que falar, quando falar e quando calar; normas e regras de como sentar, como correr, como escrever, como não errar; normas e regras sobre como tratar os colegas, sobre as escolhas e preferências; normas e regras sociais que guiam as ações e interações entre os alunos, entre alunos e professores, bem como com o conhecimento científico, social, cultural e o conhecimento de cada estudante sobre si mesmo; normas e regras de relacionamento, de responsabilidade, de autonomia, de respeito ao outro (RIBEIRO, 2001).

No ensino atual, *para o silêncio*, sem vez à voz discente, há tempo demais. Tempo para o disciplinamento do corpo, sem vazão às inquietações da mente; para socialização

superdirigida, com raros momentos para escolhas e reflexão. O que é de direito se transforma em dever. Porque “é assim que se aprende a ser gente”. Parece ser essa a mensagem implícita na fragmentação pedagógica que multiplica as normas e regras “educacionais”. Que autonomia emergirá desse exercício cotidiano de heteronomia? Diante desse quadro parece até ilógica esta citação:

A teoria pedagógica, nestes últimos anos, tem enfatizado, seja lá em que corrente for filiada, que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar. Numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói (CUNHA, 1998, p. 9).

Apesar do que afirmou Maria Isabel da Cunha, a realidade em nossas instituições de ensino é outra! Na educação que ora fazemos há avanços, sem dúvida. Mas não são numerosos a ponto de poder dizer-se que o aluno perdeu a condição de assujeitado ao professor. Em nossas escolas, são fortes as concepções e prescrições marcadas por certezas, méritos duvidosos, que fazem com que *ensinar* seja entendido como “dar aulas”. Na contramão dessa história é que redigi o projeto que resultou nesta tese.

4.6 Concepções de alegria e as atividades de ensino

Já mostrei o alunado como sujeito dos planejamentos, em nível macro e micro, convertidos em atividade de ensino, durante os quais dois tipos de alegrias pontuaram lado a lado com as dúvidas que cada estudante tinha em relação à própria capacidade de desempenhar a tarefa satisfatoriamente. O conceito de *alegria cultural*, por me inquietar intelectualmente, levou-me a empreender esforços para uma orquestração singular às atividades escolares desde que me apropriei dele, no mesmo ano de edição de “Alunos felizes”, de Georges Snyders (1996).

Com o trabalho na Turma 507, quando já diferenciadas as atividades pela lógica pedagógica unitária, melhor a oportunidade se fez. Imaginava que a tarefa seria árdua, mas não estafante como foi até a redação da tese. Imaginava que, mesmo que parte dos *instrumentos* fossem conhecidos pelo alunado, haveria aqueles menos ou nunca utilizados pelo professorado. Logo, a melodia soaria estranha. A todos. Assim foi! Precisei recriar

²⁷ Cf. no ensaio “Indisciplina na escola: fracasso docente ou resistência discente?” (BITTENCOURT, E., 2002).

atitudes, recursos e estratégias para harmonizá-la. Desde os primeiros acordes, nem a *orquestra* nem o *maestro* se mostraram afinados. Houve problemas – até o último dia da intervenção; inclusive na pós-intervenção, como relatei no Capítulo 2.

Não importa se os acontecimentos, mesmo os não-acontecimentos, foram positivos ou não do ponto de vista do ensino de Ciências. Como professor, por certo que escreveria com outro olhar crítico o quê, de processual, constitui as cenas do ensino que apresento como produto da pesquisa, aqui. Já para o investigador inquietado, movendo-se na área delimitada à pesquisa reflexiva de desenvolvimento, tudo foi interessante. Tanto o que corria em estrito acordo, como o planejado como o inesperado que escapava ao controle da objetividade científica – não objetivismo. Os erros e os acertos do estudo, tal como na vida, devem ser – e foram – objetos de autocrítica e regulação para que as nossas metas sejam concretas ao final da jornada que nos propomos percorrer, em certo espaço, em certo limite de tempo. Essa é uma discussão longa. Por isso, retomo o conceito de Georges Snyders, o de *alegrias intermediárias*, para cingi-los na alteridade dos processos afeitos à sala de aula que freqüentei durante um ano letivo. E que é objeto dos três atos das cenas do ensino, neste Capítulo.

Enquanto a alegria cultural é a alegria propriamente escolar, uma vez que deriva do estudo, da pesquisa, do conhecimento, do relacionamento com professores e colegas e também da confiança que o estudante adquire em sua jornada de apropriação das grandes conquistas humanas, das obras de arte às realizações técnicas e científicas, as alegrias intermediárias se desenvolvem fora dos objetivos essenciais da cultura. Trata-se da alegria de se expressar, sem se preocupar tanto com o valor do que é expresso. Aquele autor cita como exemplos de alegrias intermediárias a alegria do dever cumprido, da obtenção de bons resultados; a alegria do sucesso, de triunfar sobre as dificuldades, do orgulho de não desistir, de vencer-se, de superar-se, de progredir, de mostrar do que se é capaz.

Penso que a alegria cultural não se desenvolve a contento no ambiente escolar sem a presença das alegrias intermediárias que, aliás devem integrar qualquer atividade humana. Na escola, como na vida mundana, prezo muitíssimo momentos de alegria. Verdadeiras explosões de alegria num contexto social que oscila entre o difícil e o atroz. Aspiro por alegrias que “compreendam” angústia e dor, que “co-nasçam” com a angústia e a dor; “que num certo sentido as provoquem, mas que também abram caminho para superá-las através da denúncia, do desmascaramento, não mais tolerando as falsas aparências tranquilas” (SNYDERS, 1996, p. 46).

Para mim, isso não é expressão concreta de sofrimento, mas sofrência. Parte inerente do aprendizado humano. Assim é que se produz cultura. Assim é que o indivíduo toma posse de

si mesmo e do mundo. O que descrevo e analiso nas três seções seguintes imbrica as duas alegrias no estado de sofrência que é o aprender humano.

A percepção crescente e mais clara dos próprios limites e potencialidades, como também a elevação da consciência social e senso de realidade em relação ao mundo próximo, foi pensada no exercício da condição de sujeito da própria aprendizagem, sob a minha orientação como profissional da educação. Até cunhei o conceito de *envolvimento* para designar o papel efetivamente ativado com que os alunos e as alunas da Turma 507 compartilhavam prazer e poder comigo nas decisões pedagógicas durante as atividade de ensino (com o planejamento do ensino e a avaliação do ensino-aprendizagem inclusos).

Descrição dos acontecimentos, remontagem das construções, elucidação dos significados, do que foi o ensino alterado, próprio da práxis pedagógica unitária, eis o que virá ao longo dos três atos em que relato as cenas do ensino (de Ciências), como arquitetado no Capítulo 3. Não são apenas momentos de vivência. Há também reflexão, conceitualização e sistematização de saberes e conhecimentos (CUBERES, 1997), além de impressões e interpretações de quem compôs comigo a história que aqui reescrevo, em cenas, mas segundo o código acadêmico.

As cenas do ensino ampliam a visão do que foi a intervenção pedagógica na Turma 507. Ampliar, sim, porque avança além do que foi matéria do Capítulo 4, no qual tratei somente do planejamento do ensino em nível macro e micro, que já era parte do próprio ensino que planejava. A dificuldade que tive para “separar” o que foi processo de planejamento de processo de ensino, ali, também senti aqui, ao “discriminar” atividades de ensino de atividades de avaliação. Eis uma dificuldade salutar. Indiretamente, ela diz da desfragmentação bem-sucedida e alcançada pela Práxis Unitária. Divididas em três atos, as cenas retomam a descrição, a reflexão e os significados do processo que foi alvo de alteridade pelos códigos da pesquisa reflexiva de desenvolvimento: o ensino-aprendizagem (no qual o planejamento foi a parte primeira que destaquei para recontar os acontecimentos inventados da Práxis, assim como a avaliação será a última).

5 PRIMEIRO ATO DAS CENAS DO ENSINO

Neste ato, apresento os acontecimentos e os não-acontecimentos de um típico dia de ensino no início da intervenção, na Turma 507, como também os significados que lhe atribui. Sobre as atividades de ensino (e ensino-avaliação), especifico-lhe os graus de estruturação das atividades de ensino e as identifico nominalmente. Porque problemas fazem parte de qualquer

aprendizado, os problemas que enfrentei não poderiam ficar de fora das cenas do ensino. A título de ilustração, relato quatro. Com mais propriedade, por ser um problema escolar histórico, no NPI inclusive, trato dos esquecimentos discentes relativos às tarefas escolares, em particular aquelas para fazer (bem) em casa. E que avalio, reflito e enumero providências tomadas para combatê-los, cito outros casos de esquecimento discente e estabeleço uma relação de causalidade entre o esquecimento e hábito de estudo. Por fim, para abrandar o espírito, aliviar a tensão de tantos problemas, termino com o destaque que teve a poesia no meu ensino alterado.

5.1 Um típico dia de ensino na Turma 507

O trecho que escolhi para relatar um dia típico de trabalho na Turma 507 tem por fim demonstrar a complexidade de conduzir o processo de mudança das práticas e das relações pedagógicas *durante* as atividades de ensino. Emprego o termo mudança, aqui, no sentido de revolução, em vez de reformas localizadas, com o intuito de reinventá-las e ressignificá-las. Apenas contar os acontecimentos não é suficiente para mostrar a beleza bruta da orquestração que decidi realizar como professor-reflexivo-que-resolveu-fazer-pesquisa. Assim para aprofundar a descrição dos acontecimentos, incluo os registros de minhas reflexões, escritos após o encontro, no que chamei “significados desse dia típico do início da intervenção”.

Escrevo sobre o primeiro do encontros semanais utilizados para concretizar as atividades de culminância da unidade “Universo”, após o microplanejamento em 8 de maio, o dia em que a classe preparava a festa para homenagear as mães. Com os fatos de um dia típico de ensino, mostro que precisava mesmo atuar como um maestro de uma orquestra não afinada, ainda não afinada, em vez de juiz de uma peleja. E com vários instrumentos e músicos a entrar em sintonia uns com os outros, e eu com todos, durante a execução do repertório que nós mesmos escolhemos. Não para ensaiar obras prontas, mas para compormos o que ninguém ouvira!

Foi o que tanto estranharam os próprios alunos e alunas da Turma 507, como também Gicelle e Adriano, que se apresentaram para estagiar naquela classe, no encontro anterior, cujos acontecimentos foram utilizados em mais de uma seção da tese. O fato foi descrito e comentado, principalmente na subseção “8.1 A primeira impressão é sempre a que fica?”, do Capítulo 4. Não sabiam que qualquer dado novo alteraria os rumos do trabalho, radicalmente até. A própria entrada deles me fez repensar o plano de trabalho original.

Quando Adriano Furtado, aluno de Prática de Ensino, da professora Sílvia Chaves, às 10 h da manhã, telefonou para a minha casa querendo saber em que horário eu estaria na escola, pois, juntamente com a colega Gicelle Farias, a partir de hoje estagiaria em minha sala de aula, imediatamente repensei parte do meu plano, aquela tocante ao momento da leitura. Imaginei que, contando com Ricardo Paiva, o outro estagiário, e mais os dois novos alunos de Prática, poderia executar o exercício de leitura dividindo a turma em quatro, cada parte com um de nós, em uma das três salas vazias que há no pavilhão C, o mesmo da Turma 507. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE MAIO DE 2001)

Era preciso agir como agi. Arriscadamente, entre o construtivismo e o que parecia *laissez faire*, como titulóu Silvia Chaves (2001) ao analisar os diários de aula de quem estagiava na Turma 507. Tinha confiança nos fundamentos – filosóficos, psicológicos e pedagógicos – da arquitetura da intervenção. E por mais que os informassem ao alunado e estagiandos meus, como também aos adultos, pais, técnicos e professores, ainda assim ninguém captaria, no todo, a extensão das possibilidades prometidas pela lógica do tecido pedagógico unitário. Aos estudantes com quem lidava, isso estava fora do alcance. Como ensina Schön: “O paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende” (2000, p. 79).

O que Gicelle e Adriano não compreendiam era exatamente o que é o maior dilema de um educador profissional. Nessa condição, eu entendia que não podia ensinar, em muitas situações de sala de aula, o que o estudante pode aprender. Sabia que era preciso criar condições concretas para favorecer a construção do saber discente. E fazê-lo, no primeiro semestre da intervenção, não foi nada tranquilo. Mas antes, para entender melhor os registros datados de 15 de maio de 2001, vejamos os seus antecedentes...

No encontro de 8 de maio, em meio aos preparativos para a festa estudantil do Dias das Mães, a Turma 507 foi reunida em seis grupos para planejar a forma e o conteúdo da atividade de culminância da primeira unidade da nossa programação. Esse microplanejamento foi descrito na subseção “5.1.1 O planejamento de uma atividade de culminância”. A formação das equipes foi espontânea, entre quem estava presente, claro. Quatro equipes optaram por confeccionar uma maquete. Aquelas formadas por Breno Caio, Janderson, João Victor, Breno Ferreira e Daniel; Adrielly, Amanda, Havana, Janylle e Joelma; Adrian, Isabelle, Juliana, Luah e Nara; Luana, Tamara, Natasha, Thiago e... Keila. A equipe de José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França, optou por um álbum de desenho contando um aventura no espaço. E a equipe de Thaís, Arthur, Pâmela, Francisco e Paulo Henrique, um livreto. À preparação, previ apenas quatro encontros. Precisamos de cinco, com prejuízo à

socialização dos trabalhos. Esse foi mais um dos problemas que enfrentei no pós-planejamento, quando mais uma vez, nos termos dos momentos planejados, a coisa acontecida caminhou em trilha oposta. O que relato em seguida, em todos os detalhes.

5.1.1 Acontecimentos de um dia típico no início da intervenção

O encontro de 15 de maio de 2002 foi o mais improvisado da intervenção. Havia um plano de trabalho que fora abandonado. Isso porque o principal material que preparara simplesmente sumira entre o Setor de Reprografia e a Coordenação do Ensino Fundamental. O caso dos textos desaparecidos é objeto de uma das subseções em que discorro sobre a leitura como estratégia para aprender a pensar, bem mais adiante.

O planejamento abandonado

O trabalho previa o começo com um diálogo sobre o prazer de conhecer o mundo por meio da leitura. Em seguida, dividiria a turma em três grupos de sete alunos, que ficariam um com cada estagiário, dos três que eu esperava presentes, e o grupo maior, com nove alunos, ficaria comigo; nesta altura, cada grupo se dirigiria para uma sala previamente arrumada para recebê-lo, ficando a cargo do adulto a coordenação da atividade de leitura dos textos jornalísticos, primeiro silenciosa e depois em voz alta, um a um para os demais colegas. Encerrada esta etapa, a maior do encontro, ao início do terceiro tempo de aula, os alunos e alunas retornariam à sala principal, onde participariam de um jogo cooperativo, de perguntas e respostas sobre o conteúdo dos textos recém-lidos, de modo que, estabelecido o confronto entre o grupo dos quatorze meninos e o grupo das dezesseis meninas, se exercitasse a possibilidade de ambos saírem ganhando.

E alguns acontecidos do não planejado

Reuni a turma na primeira sala-ambiente de Ciências e conferi o que cada uma trouxera para o trabalho que decidiram apresentar como produto de culminância da unidade em estudo. Vi que, com paciência, contando com o que eu poderia obter ali mesmo, nas outras salas-ambiente, e eles mesmos no Complexo de Educação Artística, era possível encaminhar as ações primeiras, dentre as três previstas para todo o trabalho. A exceção do grupo de Luana, Tamara, Keila, Thiago e Natasha (a última faltou à aula de hoje), os outros cinco grupos estavam completos e também tinham mais da metade do material que necessitavam.

Porque Keila e Thiago não compareceram à escola quando da formação do grupo, o grupo começou já apresentando problemas de entrosamento. Keila me pressionou para “não fazer mais *aquilo*”. “Aquilo” o quê, perguntei-lhe. Ao que me respondeu: colocá-la em um grupo sem lhe consultar. Mas, como poderia, disse-lhe fitando os seus olhos, se ela não comparecera ao encontro anterior, quando as equipes foram

formadas ao livre arbítrio daqueles que estavam presentes? Sem alongar a conversa, já que costuma ser objetiva, ela aceitou o argumento, mas, contrafeita.

Muito exigente consigo mesma e sempre atenta com os trabalhos escolares dos quais participa com dedicação que supera a da maioria dos colegas, penso que ela não apreciava nada a idéia de pertencer a um grupo que não tinha quase nada do material que deveriam trazer, a fim de montar a maquete que as três meninas, uma das quais ausentes, no encontro passado se propuseram a fazer a partir de hoje, que, ainda por cima, contava com Thiago, naquele momento mais atrapalhando do que colaborando com a equipe, como se queixaram as alunas Luana e Tamara.

No centro da sala, logo se posicionaram Havana e Jamylle que ficaram a pintar de tinta guache de cor preta uma folha de isopor, que servirá de fundo para a sua maquete sobre o Universo; enquanto isso, na mesa ao lado, próximo à porta, Adrielly, Amanda e Joelma se organizavam para recortar estrelas de uma segunda folha de isopor, mais espessa do que o necessário e que cobririam com papel prateado, para o efeito previsível.

Bem em frente delas, João Victor, Breno Pereira, Breno Caio, Janderson e Daniel dispuseram sobre a mesa todo o material que juntaram para montar também uma maquete, representado o dia e a noite, uma noite estrelada, em uma cidade. Vi caixas de remédios, bonequinhos plásticos, carros em miniatura, tinta guache, pincel, enfim, quase tudo o que precisavam para compor a “parte de baixo” da maquete, como me explicaram os componentes da equipe, quando lhes indaguei onde é que estaria representado o tema “Universo” em seu trabalho. Parece-me que estará na “parte de cima”. Vou esperar ver para entender.

Ao lado deles, estava outra equipe constituída exclusivamente de garotos, a de Thomas, França, Matheus, Edson e José Carlos. Aquela que se propôs a desenhar um álbum, ou melhor, várias pequenas histórias com personagens do desenho animado que têm como cenário o espaço sideral. Tal qual no encontro do planejamento, é a equipe que mostra maior empenho, não desconcentrando um minuto sequer, mesmo quando assediados por Thiago, que me pareceu mais interessado nas ações desta equipe do que na sua. Por conta disto, conversei com aqueles garotos se haveria algum empecilho em aceitá-lo, desde que tivesse uma tarefa específica em seu novo grupo. Como Thiago também é daqueles que gosta de rabiscar traços que imitam os heróis intergalácticos que povoam a programação matinal da TV, ele foi aceito de bom grado. Entretanto, ao passar do tempo, não o observei tão empenhado como me dissera que faria. Até o término do encontro, continuou disperso, circulando entre os grupos, mais atrapalhando do que colaborando...

Adriany, Juliana, Luah, Nara e Isabelle, todas sentadas no canto mais próximo ao desses garotos, começaram o encontro com um entra-e-sai da sala por causa de parte do material que ainda estava por chegar, trazido em mãos pelo pai de Juliana. Também tinham parte do material, menos a folha de isopor, em que montariam uma maquete sobre o Sistema Solar. Tinham potes de tinta, mas não pincéis; conseguiram dois, um com Waldelice Sedovim, do Clube de Educação Ambiental, e outro com alguém do Complexo de Educação Artística. Bolinhas de isopor para a montagem também tinham poucas. Disponibilizei para esta equipe, bem como à equipe de Luana e Tamara e à de Jamylle e Havana, quase todas as bolinhas que necessitavam, quase todas já pintadas, conseguidas das sobras de trabalho semelhante, feito pelas Turmas de 8ª série dos professores Ailton Miranda e Adalcyndro Rodrigues.

Por fim, no ponto mais distante em relação ao local onde se assentara a equipe de Adrian, estava aquela que mais exigiu atenção, cuidado e orientação durante o encontro, a equipe de Thaís, Pâmela, Arthur, Paulo Henrique e Francisco. Isso tudo por três motivos: 1º) porque Thaís e Francisco se digladiaram em três ou quatro momentos, que apartei quando a discussão já estava áspera entre ambos, tudo na tentativa de conquistar um espaço maior para as próprias idéias; 2º) porque os interesses de Thaís e Francisco estavam em franca oposição ao pensamento de Arthur, a terceira liderança do grupo; 3º) porque o tipo de trabalho deles é o que exige, tanto da minha parte como da parte deles, maior envolvimento intelectual, já que querem organizar um livreto sobre o Universo [não mais sobre a Via-Láctea].

Na terceira tentativa de conciliação dos interesses, consegui que ordenassem nove assuntos que devem constituir a obra a ser elaborada, bem como listassem para mim o que cabia a cada elemento do grupo. Ao final do encontro, recebi uma folha contendo as “partes do livro” e os “assuntos”, que apresento tal como eles escreveram: “partes do livro” – figuras, índice, introdução, conclusão, bibliografia, capa, textos, produção; “assuntos” – 1. Astronomia – o que é e 2. Astrônomos famosos (Paulo), 3. *Big Bang* – a origem do Universo, 4. Galáxias e 5. Via-Láctea (Arthur), 6. Estrelas e asteroídes e 7. O Sol (Francisco), 8. Buraco negro e 9. Planetas (Pâmela e Thaís). Por conta da novidade da natureza do trabalho, essa foi a equipe que mais solicitou empréstimo de livros durante o encontro, exatamente sete ao todo.

Quando o encontro já ultrapassara o terço final do tempo, Daniel chegou até mim e apresentou-me toda a sua insatisfação em relação ao trabalho organizado pela sua equipe. Não estava gostando daquela maquete, com jeito mais de trabalho de Geografia do que de Ciências, mais sobre a vida no perímetro urbano do que sobre os mistérios do cosmo. Pediu-me para deixá-lo sair da equipe, pois queria fazer um trabalho sozinho.

Ponderei com ele sobre o espírito de coletividade que deveria reinar durante a realização do trabalho. Não muito satisfeito, após me ouvir, voltou à mesa em que estava o seu grupo. Porém, vinte minutos depois insistiu comigo sobre o mesmo ponto. Outra ponderação da minha parte, outra vez voltou à mesa para dar sua última parcela de contribuição ao trabalho, outra vez continuou insatisfeito com o andamento da obra da equipe. Tal como Keila, Daniel se entrega de corpo e alma ao que faz. Quer fazer bem feito, porque sabe que tem ferramenta para tanto. Como tem um nível de autonomia um grau acima dos colegas com quem formou o grupo, é compreensível que queira trabalhar sozinho e apresentar um trabalho de qualidade, à altura do seu desenvolvimento cognitivo.

Janderson, parceiro de Daniel do trabalho de consulta, em seguida ao colega, procurou-me com a mesma proposta. Queria deixar a equipe. Logo ele que me parecia estar – e estava, realmente – ativo no decorrer da montagem da maquete, que foi a primeira entre as três a tomar forma e, assim, chamar a atenção das equipes? Confesso que não entendi o pedido dele, a não ser pela influência de Daniel. Também não aceitei que deixasse o grupo, estando o trabalho tão bem adiantado. Procedi deste modo, visto que o desafio da tarefa proposta para os últimos encontros do mês de maio é justamente reunir alunos e alunas que, sobretudo porque estão em diferentes estágios de desenvolvimento, têm experiências, conhecimentos e visões de mundo distintas, possam auxiliar uns aos outros, de modo a produzirem uma obra coletiva.

Obra que seja fruto da somatória dos esforços de todos, indistintamente de quem produziu isto ou aquilo, algo mais ou melhor, do que o outro. Esforços que signifiquem, ao final, quando da obra concluída, que alguns passos a mais na evolução das funções psíquicas de cada aluno ou aluna, de difícil verificação pelos métodos formais de avaliação, foram efetivamente dados e somente foi possível porque, durante a execução da tarefa e suas ações, os avanços pela atividade foram mais numerosos do que os recuos. Talvez pela apreciação reflexiva do que fizemos hoje e faremos nos dois encontros vindouros, consiga traçar um esboço do que aprendemos e desenvolvemos no decorrer dessa atividade de culminância.

Nesse encontro, contei apenas com a presença de um estagiário, Ricardo Paiva. Sem Adriano Furtado e Gicelle Farias, que compareceram ao encontro passado, mas hoje ausentes, seria impossível executar a segunda e principal parte do plano de ensino originalmente elaborado para o encontro...

Eis uma evidência de que Deus escreve mesmo certo por linhas tortas!

As produções do encontro

Pelo que me apresentaram ao final do nono encontro, o primeiro dentre três que têm para concluir a atividade, quatro equipes não precisarão do último, de tão adiantado que ficou o trabalho hoje. Estas equipes são: a de Luana, Tamara, Keila e Natasha; a de Havana, Jamylle, Adrielly, Amanda e Joelma; a de João Victor, Breno Pereira, Breno Caio, Janderson e Daniel e a de Adrian, Juliana, Luah, Nara e Isabelle. Precisando do terceiro encontro, ficarão as equipes de Thaís, Pâmela, Arthur, Paulo Henrique e Francisco e a de Thomas, França, Matheus, Edson e José Carlos, acrescida do garoto Thiago. É fácil entender porque isso, provavelmente, é o que acontecerá. É que as quatro primeiras equipes optaram pela montagem de maquetes, enquanto as duas últimas optaram por trabalhos que exigem mais tempo para a sua preparação – uma optou pelo livreto e a outra pelo álbum de desenho.

Aspectos disciplinares observados durante o encontro

A disciplina da Turma 507 no encontro de hoje merece um conceito regular. Dada a possibilidade de ficar mais tempo de pé do que sentado, uma exigência do espírito livre da atividade, bem como o caráter interativo entre os elementos dos grupos, disso a meninada fez um espaço propício para brincadeiras, correrias de alguns, desentendimentos entre outros. Foi estabelecido também um clima de competição e animosidade entre os grupos, bem como certa desconfiança quanto ao valor dos trabalhos para o próprio aprendizado.

A cooperação intergrupo foi reduzidíssima. Observei poucas manifestações de solidariedade entre elementos de grupos distintos. Estavam mais atentos à própria tarefa do que às tarefas dos outros grupos. Soube que Juliana cedeu um pequeno pote de tinta guache, de cor amarela, para uma equipe que não identifiquei. Pote que pediu depois de volta, mas o recebeu vazio. Isto apenas quando ela me procurou para fazer a reclamação.

A cooperação se restringiu mais às relações entre os componentes de um mesmo grupo. Nesse caso, as exceções foram poucas. A principal foi a não participação de Thiago no trabalho de sua equipe, o que

resultou em seu deslocamento à equipe que está montando um álbum de desenhos. Outra, de escala menor e ordem intersubjetiva, foi a queixa de Keila, de Daniel e de Janderson, que pediram para sair de suas equipes e, assim, terem a chance de apresentarem um trabalho diferente, individualmente, é claro. Saliento que os pedidos de saída feitos (que relatei na seção anterior), não significa que Keila, Daniel e Janderson tenham se negado a participar do que a equipe fazia. Pelo contrário, estavam empenhadíssimos. Não estavam eram muito satisfeitos com a forma como a atividade se concretizava, já que tinham outras idéias...

Hoje, aprenderam outra lição: trabalhar em equipe exige aceitar diferenças e ouvir opiniões antagônicas às suas. Se não aprenderam, é porque o aprendizado como internalização é lento, que ao menos tenham tomado ciência de que o trabalho de equipe significa somar diferenças e organizar opiniões diversas. Exige saber negociar as posições de cada um em prol do sucesso do grupo como um todo e não apenas de um ou outro elemento dele. Outras lições, por certo, há de lhes vir para o completo desenvolvimento da capacidade de trabalhar juntos, solidariamente. É um aprendizado longo. Completo, nunca, porque é para uma vida inteira.

Como contra-exemplo de cooperação teve o caso do alicate negado. Jamylle pediu a Adrianly emprestado o alicate que a equipe dela trouxe para poder cortar um arame de grossa espessura, cujas partes utilizaria em sua maquete. Não o recebeu. Veio a mim e contou-me o que se passara, um tanto ressentida com a colega. Fui então falar com Adrianly que não quis me ouvir. Aliás, ouviu-me, sim. Mesmo assim sustentou a negativa, alegando que em uma outra oportunidade, que não quis contar, Jamylle não cooperara com ela. O que fazer? Fiz o que era possível: lamentei na presença de ambas. O que nada resolveu, por certo. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE MAIO DE 2001)

5.1.2 Significados desse dia típico do início da intervenção

A descrição dos acontecimentos um dia típico no início da intervenção seria oca se deixasse de apresentar a análise que, na mesma ocasião, fiz da disciplina, como comportamento e organização, como também dos significados do encontro.

Não consegui motivar Keila e Daniel para o espírito de coletividade que a atividade exigia. Ambos me solicitaram sair dos seus respectivos grupos e, sozinhos, quiseram fazer o trabalho proposto para a culminância da unidade. No entanto, obtive relativo êxito com a equipe em que três lideranças fortes, juntas, a de Thaís, Arthur e Francisco, que mais competiam do que cooperavam entre si. Consegui que esse espírito se instasse, não sem relutância das partes envolvidas. A presença de Pâmela e Paulo Henrique que, com a tranqüilidade que lhes é característica, fazia o contraponto e, ao seu modo, cada um contribuía para que o grupo permanecesse coeso e o trabalho não desandasse.

Interessante, recorro agora, nem uma vez sequer algum deles mostrou descontentamento com o grupo. Com o trabalho sim, já que este produzira acaloradas discussões entre aqueles três que, pelo plano que me apresentaram, sem dúvida, chegaram a um acordo. Mas, esta foi apenas mais uma etapa, a segunda; outras duas virão. Certamente, ainda vou ter muito que auxiliar a equipe que quer escrever um livreto ilustrado sobre o cosmo.

A improvisação relativa do nono encontro me fez refletir sobre as necessidades a serem atendidas para que os três tempos de aula sejam preenchidos com significação, tanto para o alunado como para mim. Esta significação deve significar prazer no que lemos, ouvimos, escrevemos, investigamos. Prazer físico e também psíquico, caro se enseje aprendizados de natureza escolar que patrocinem desenvolvimento cognitivo, emocional, socioafetivo, além de valores humanos de cooperação, solidariedade, espírito de equipe, respeito às diferenças etc.

Em uma situação próxima a do ideal, se não ele próprio, no tocante à infra-estrutura, como necessidades básicas, entendo: uma sala-ambiente em que os alunos do Ensino Fundamental, em número de vinte a vinte e cinco, possam circular em diferentes centros de interesse (informática, biblioteca, mesa de reunião, ludoteca, cozinha, videoteca etc.); uma sala que disponibilize 3 m², no mínimo, para cada aluno - tal qual a área das salas-ambiente de Ciências para os alunos da Turma 507; como material didático, penso, especialmente, em livros didáticos e paradidáticos diversos, além de revistas e jornais; quanto à preparação de material para as aulas, há de contar o professorado com tempo remunerado para a preparação, incluindo o planejamento das próprias aulas e as reuniões pedagógicas; por fim, a premência de construção da cultura de um trabalho - imprescindível! - efetivamente em equipe, não apenas para dividir tarefas, mas, sobretudo, para humanizar as práticas pedagógicas docentes e discentes, mediante o exercício da reflexão na ação, sobre a ação e para a ação.

Outro modo de humanizar é pensar a produção de material didático alternativo coerente com um currículo aberto às múltiplas possibilidades, por vezes imprevisíveis, como o caso dos textos desaparecidos e a conseqüente semi-improvisação do encontro. Com algumas destas possibilidades, eu me ocupo neste projeto. Por isso, o curso da disciplina Ciências, na Turma 507, tem como foco três aspectos, todo com a mesma ordem de importância: os interesses do educando, o aprimoramento de suas funções psicológicas superiores, especialmente aquelas tipicamente escolares, e a apropriação da cultura historicamente acumulada, dos avanços tecnológicos e conhecimentos recentes, ambos em franco desenvolvimento.

As dificuldades que encontro no desenrolar da pesquisa-intervenção decorrem do fato de que estou praticamente só. Meus interlocutores adultos não são as professoras e os professores que lecionam Ciências nas outras turmas de 5ª série, mas, colegas doutras turmas e disciplinas, com quem tenho trocado “figurinhas”, de forma assistemática, como: a professora Emília Pimenta, de Português e Francês, a professora Maria Helena Cordeiro, de Estudos Regionais, o professor Ailton Miranda, coordenador de Ciências e professor da 8ª série, além doutros colegas de Ciências, quando temos reunião de equipe, a espaçadas duas ou três semanas.

Reuniões quinzenais é o intervalo que idealizo como o máximo para encontros com meus pares, os colegas professores e professoras que trabalham com as sete turmas de 5ª série do NPI. Como não conto com estas reuniões, que imagino sistemáticas e a cargo da Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional, é premente ampliar os meus contatos com eles, especialmente com quem exerce o seu magistério na Turma 507. E o processo de aproximação deve ser a moda do beija-flor que combate o incêndio da floresta com as gotas de água que consegue transportar em seu longo bico.

A minha positividade não poderia deixar de registrar as compensações existentes também em meios adversos. Para a intervenção funcionar a contento as coisas só dependem de mim; o que não é grande

vantagem em se tratando de uma pesquisa cujo eixo de concretização é a reflexão entre pares. No meu caso, meus pares perpétuos são os alunos e alunas da Turma 507 e, ocasionalmente, demais professores e professoras com quem vier a estabelecer contatos.

A intervenção, nos moldes executados, somente é possível porque tenho apenas uma turma. Tivesse três ou quatro seria inviável trabalho similar. Mas, o motivo, no sentido leontieviano do termo, é outro. O que ora faço é ao mesmo tempo uma investigação e uma experiência. Como o meu horizonte é um doutoramento, e não apenas o exercício docente, para a pesquisa é importante que haja as dificuldades. Se não, como poderei refletir sobre o potencial dos preceitos que sustentam a intervenção pedagógica na Turma 507, que constituem as minhas ferramentas de pesquisa, voltada para a ressignificação das práticas escolares, tanto do alunado como do professorado, em situações mais adversas ainda? Adversas, sim, mas também nem ao menos similar ao quadro explorador que vivenciam na atualidade a grande maioria dos docentes brasileiros, que trabalham vinte e cinco horas por turno letivo, dois turnos por dia, cinco dias por semana, contanto ainda com cinco dezenas de alunos espremidos em salas nuas, quentes, apertadas e sem atrativo algum. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE MAIO DE 2001)

Completarei o relato dos significados do típico dia da intervenção em seu início com uma explanação resumida das atividades de culminância que atingiram em parte os objetivos propostos pelas próprias equipes. Isso aconteceu com duas das seis. Quem escolhera a confecção de maquetes do Universo ou do Sistema Solar, realizou o que idealizara até à produção de texto com que explanariam o que criaram à classe.

A equipe que optara pela elaboração de um livreto com informações sobre o Universo, não levou a cabo a tarefa, que “terminou” com a entrega das pesquisas feitas por quatro dos cinco componentes, com texto e figuras impressas em 15 folhas, de tamanho A4. Um material distante do formato anotado no plano de ação. Os problemas de entrosamento inicial se estenderam pelos momentos da atividade nos encontros seguintes, como mostra o trecho do diário de campo, em seguida. Teve direito até a encontro extra, na parte da manhã, para equacionar os problemas. Sem muito sucesso, a despeito de todo o meu empenho em 22 de maio, como descrevo em seguida, e no encontro extra de 24 de maio, que apresento adiante.

A equipe com que mais me ocupei no encontro de hoje foi a de Francisco, Paulo Henrique, Arthur, Pâmela e Thaís, aquela que se dispôs a produzir um livreto sobre as coisas do Universo e do nosso Sistema Solar. Descumprindo o que juntos planejamos no encontro passado, nada trouxeram para discutirmos e organizarmos hoje. Em meus turnos de passagem para apreciação do andamento da atividade em cada equipe, nela me demorei mais e por um número maior de vezes. A equipe está muito dividida. Agora polarizada entre Thaís e Francisco. Não mais sobre o quê escrever ou em que ordem, que foi resolvido no encontro anterior, a discordância entre os dois agora gira em torno de como compor o livreto e na casa de quem fazer isto. Disse-lhes que todo o trabalho deveria ser montado na escola, pois, foi isto o que combináramos. Como nada tínhamos, exceto um ou outro fragmento já produzido, o

máximo que consegui foi que se organizassem para uma reunião da equipe comigo ainda esta semana. Após, muita negociação dos melhores dias e horários, na disponibilidade de tempo de cada um deles, acertaram para o dia 24 de maio, quinta-feira próxima, às 8 h 30 min, no laboratório de Ciências, quando todos deverão trazer o que já pesquisaram.

Eis um trabalho que ainda vai me dar *muito trabalho*. Penso que o tempo dado para a sua elaboração está plausível, a profundidade ajustada com a própria equipe também. Não fosse as disputas internas que estão retardando uma decisão comum, não precisaríamos de um encontro extra, como o que teremos quinta-feira, muito menos de um quarto, após os três previstos inicialmente, como, de modo inevitável, há de acontecer. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE MAIO DE 2001)

Quanto ao relato sobre o trabalho da equipe de José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França, que optara por um álbum de desenho contanto um aventura no espaço, utilizo-o para encerrar a subseção em que apresento cenas dos problemas que enfrentei durante a intervenção pedagógica. Ele é parte ainda dos meus registros sobre as atividades – e as dificuldades da atividade – de culminância da unidade “Universo”, agora encerro, para abrir espaço para a identificação das atividades tipicamente de ensino (e de ensino-avaliação) segundo três graus de estruturação.

5.2 As atividades de ensino e ensino-avaliação da Turma 507

5.2.1 Graus de estruturação das atividades de ensino

Antônio Ribeiro e Lucie Ribeiro (1990), consoante o grau de estruturação e fator de controle que mais as influenciam, classificam as situações de aprendizagem em *elevado grau*, *médio grau* e *baixo grau de estruturação*, ou ainda *bastante*, *semi* ou *não-estruturada*. Quanto mais elevado o grau de estruturação da atividade, menor é o nível de autonomia do aluno, já que as situações ficam mais sob a batuta do professor do que sob o controle dos alunos ou grupos de alunos.

Com base nesse trabalho, identifico as situações de aprendizagem na Turma 507 como predominantemente de *grau médio e semi-estruturadas*. Isso porque as situações tinham como centro o aluno, num conflito calculado entre heteronomia e autonomia. Eu era o facilitador que atuava junto de pequenos grupos ou de indivíduos isolados. Não poderiam ter outra natureza as situações de aprendizagem. A opção teórica pelo sociointeracionismo predelimitava a atividade do aluno em interação co-operativa, colaborativa também, com o professor e seus pares.

Mesmo quando a atividade tinha elevado grau de estruturação, era em uma ocasião singular. Inusitada mesmo para o alunado. Algo que nunca fizera antes, que não conseguiria fazer a não ser com uma assistência da minha parte, maior ou menor segundo a autonomia discente percebida apenas no momento da realização. Por exemplo, no passo a passo para a elaboração dos relatórios das aulas-passeio, que por três vezes previ como ação para a sala de aula, mas, por motivos explicitados em relatos inúmeros, não aconteceram. Por esse motivo, a elaboração do relatório foi uma atividade que não inclui no relato das cenas do ensino, exceto pelos detalhes operacionais, como se verá nas subseções sobre as aulas-passeio.

Como proposta em construção (também porque não acredito na supremacia absoluta de um tipo de atividade sobre outra, ou outras), houve momentos específicos para situações de *grau elevado e bastante estruturadas*. “Centradas” em mim, elas aconteciam quando eu exercia o papel diretivo em grupos médios ou dirigia-me à classe (o grupo grande). Em grupos médios, recordo que isso aconteceu durante as rodas de leitura, em classe, com os livros paradidáticos. Para tanto, contei com o auxílio de Teresinha e Mauro, estudantes de Licenciatura em Biologia, em estágio na Turma 507, na segunda metade da intervenção. Ambos me ajudaram a dividir a turma em dois ou três subgrupos, conforme o que planejáramos em função dos acontecimentos posteriores, em mais de uma ocasião. Em grupos pequenos, aconteceu também quando iniciamos o primeiro macroplanejamento, relatado no Capítulo 4 – o da unidade “Universo”. Houve ainda momentos de diretividade elevada com a turma completa e até atendimentos individuais; quando da orientação para tarefas específicas, como os relatórios das aulas-passeio, ou quando do esclarecimento solicitado por um indivíduo ou equipe (logo depois socializada, uma vez que poderia interessar à classe inteira).

Houve ainda ocasiões também em que as situações de aprendizagem precisaram ser de *baixo grau e não-estruturadas*, visto que centradas no aluno, mas sem interferência da minha parte, ou essa reduzida ao grau mínimo. Apenas para manter um mínimo de ordem, enquanto os parceiros entre si acertavam os passos e descompassos do trabalho – em geral, esses últimos. Eu exercia um papel “permissivo”, difícil e complicadíssimo papel, próprio da situação de aprendizagem desenvolvida nesse nível. Foi isso que, na primeira metade da intervenção, tanto estranharam Gicelle e Adriano, meus primeiros estagiários, (e eu também!) na desconstrução das rotinas consagradas para o “bom andamento” dos trabalhos em sala de aula, ao mesmo tempo da construção do novo *modus operandi*.

Era preciso que eu e cada aluno e cada aluna, no exercício de nossos papéis, buscássemos um novo lugar ou, como dissera uma nova *posição de sujeito* na relação pedagógica, uma vez que, por essência, ela é uma relação humana. Portanto, urgia que eu

fosse “permissivo” e os alunos “indisciplinados” enquanto, de forma invisível ou incompreensível à lógica usual de funcionamento das práticas, fundávamos as bases do fazer pedagógico mais auto-regulado e regulado do que controlado, submetido à camisa-de-força da ordem e da disciplinas socialmente consagradas. Afinal, para superar o disciplinamento e chegar à disciplina como expressão da autonomia “é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1996, p. 30).²⁸

Foram ainda de *elevado*, mas com *médio grau de estruturação* as situações de ensino quando centradas no material didático, em atividades individuais. Como na primeira atividade de leitura com manuseio de livros diversos sobre Universo, em que cada estudante respondia três perguntas sobre cada obra disponibilizada, com consulta. Também contavam com o meu auxílio e o apoio dos colegas, como relato na subseção “5.2 A leitura como estratégia para aprender a pensar”.

Como conclusão, na perspectiva já consolidada do ensino que defendo neste trabalho, penso que as situações de aprendizagem devam primar por duas formas de estruturação: de médio grau ou semi-estruturadas, pois centradas no aluno em atividade, com o apoio ou orientação do professor como facilitador, atuando com pequenos grupos ou indivíduos, e baixo grau ou não-estruturadas, pois também centradas no aluno, mas sem interferência da parte do professor. Isso há de permitir um *espaço de observação* (HADJI, 2001) para avaliações do processo desenvolvimental do aluno, com o suporte do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Lev S. Vygotsky, e dos níveis de autonomia que elaborei (e apresentei neste Capítulo).

Não descarto a possibilidade de momentos que comportem situações de aprendizagem de *grau elevado e bastante estruturadas*, mormente no início dos trabalhos. Na relação pedagógica, o autoritativo deve suplantar o autoritarismo; na consecução das ações planejadas, a educação – por causa dessa condição – haverá de ocupar uma posição central, diretiva mesmo, em relação à classe, quando os horizontes forem os objetivos traçados, as metas perseguidas. Há de ser uma posição provisória, mantida no início do trabalho, depois convertida em regulação permanente, ou direção à distância, para correção de rumos. Já as situações de aprendizagem com *elevado*, mas *médio grau de estruturação*, terão sentido quando do aprofundamento sobre os conteúdos tratados, os problemas detectados, as observações realizadas, as experiências vividas, por parte do aluno. Constituirão atividades de

²⁸ Fiz um *contrabando de sentidos*: nessa fala, Michel Foucault se refere à disciplina como “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (1996, p. 30), enquanto eu a emprego como disciplinamento.

exploração prévia ou de complementação. As situações estarão centradas em materiais didáticos diversos, como livros e filmes, por exemplo. Orientado pelo professor, o aluno explorará as informações e imagens contidas nos materiais disponíveis segundo seus interesses e, ou, objetivos educacionais. E de forma individual, porém, com amplo espaço para diálogo, debates, novos questionamentos e trocas de idéias, opiniões e informações. Afinal, a interatividade, junto com a curiosidade pessoal e a dúvida permanente sobre o conhecimento, é um dos três pilares do ensino preconizado.

5.2.2 Identificação das atividades de ensino e ensino-avaliação

Dado o caráter de desfragmentação das práticas pedagógicas no regime alterado, não se deve estranhar que as atividades de ensino também fossem, em boa parte, atividades de avaliação. Isso não significa que as “eleitas” foram objeto de configuração numérica, sempre. A avaliação a que me refiro é a doajuizamento da qualidade da tarefa desempenhada. Com tipos de letras distintos, destaco o que foi somente atividade de ensino de *atividade de ensino-avaliação*. Com ou sem, as atividades de trabalho para *muitas* aprendizagens, para o alunado e para mim, foram as seguintes e realizadas nesta ordem:

macroplanejamento da unidade “Universo”; sondagem dos conhecimentos discentes sobre o Universo; aula-passeio ao Planetário do Pará; *atividades de avaliação reflexiva, auto-avaliação discente e avaliação discente sobre a aula-passeio ao Planetário*; sessão de vídeo “Universo: o mistério infinito”; *teste de memória sobre a aula-passeio*; *atividade somativa, em dupla, com consulta a livros sobre Universo*; *avaliação da aula-passeio por meio de teste de opinião*; *auto-avaliação do trabalho docente*; *avaliação do desempenho discente, oral, formal*; microplanejamento das atividades de culminância da unidade “Universo”; realização da tarefa de culminância; *avaliação sobre os aspectos positivos e negativos do encontro de 5 de maio*; *análise do conteúdos das pastas discentes com as atividades de ensino-avaliação, para reflexão e auto-avaliação*; *avaliação escrita da atividade de culminância*; macroplanejamento da unidade “Ambiente”; *avaliação discente da atividade de culminância da unidade “Universo”*; leitura e interpretação de textos sobre avanços da Astronomia; *avaliação da atividade de leitura e interpretação*; jogo de perguntas; reconhecimento do meio ambiente escolar; discussão sobre a realidade observada; elaboração do relatório de observação, em casa; *avaliação escrita do desempenho docente e da turma como um todo durante o primeiro semestre*; refazimento das atividades de planejamento da unidade “Ambiente” e da avaliação discente; elaboração de texto sobre “Ambiente”; seleção de fotografias e reportagens sobre os temas “Ambiente” e “Universo” para montagem de mural; pré-planejamento das aulas-passeio ao Bosque Rodrigues Alves e Museu Emílio Goeldi; leitura dos livros paradidáticos; *avaliação docente da classe dos aspectos: frequência, responsabilidade, desempenho discente, no segundo bimestre*; debate de duas questões de estilo aberto, em equipe, com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático, *mais avaliação do debate pelo próprio grupo*; montagem do mural com

fotografias e reportagens sobre “Universo” e “Ambiente”; *avaliação informal do reencontro*; planejamento da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves; sessão do filme “Tainá”; debate sobre o filme “Tainá”; exercício de identificação de animais amazônicos, com base no filme; *opiniões discentes sobre a atividade de leitura*; *avaliação da atividade de leitura dos livros paradidáticos*; *elaboração discente de teste com questões sobre os livros paradidáticos*; aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves; *avaliação e auto-avaliação oral, informal, da aula-passeio*; elaboração do relatório da aula-passeio; exercícios de fixação sobre os paradidáticos; *avaliação reflexiva individual com alunos e alunas em estudos de recuperação da aprendizagem*; *avaliação do círculo de leitura*; *diagnóstico sobre a compreensão dos conceitos de ecologia*; leitura, em mutirão, de trechos dos livros paradidáticos; exposição dialogada sobre conceito relativos ao meio ambiente; *avaliação das atividades de leitura e debate, de forma individual e escrita*; microplanejamento das atividades de recuperação; seleção de ilustrações, artigos e reportagens para montagem do mural “Ambiente e Saúde”; elaboração individual de frases para cada parte do mural; aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi; *elaboração do relatório da aula-passeio, em casa*; *aplicação e correção dos testes elaborados pelos alunos e alunas*; *aplicação do teste elaborado pelo professor (sobre os paradidáticos)*; *avaliação oral, informal, docente e discente sobre o ano de 2001*.

Essas atividades não foram realizadas uma após a outra, linearmente no tempo. Havia aquela atividade que agregava outras, que, de forma complementar e suplementar, consubstanciavam a atividade principal do ensino por meio de operações específicas. Essas operações nunca foram atividades de importância menor, secundárias. As atividades que as agregavam foram os planejamentos (abordados no Capítulo 4), as leituras, as aulas-passeio, as atividades de culminância das unidades “Universo” e “Ambiente” (abordadas neste Capítulo) e as avaliações do ensino-aprendizagem e dos desempenhos discentes e docente, realizadas durante a intervenção (abordadas no Capítulo 7, principalmente).

Porque o ensino não foi marcado por uma linearidade tranqüila, houve atropelos de toda ordem. Mostravam(-me) que o controle absoluto dos fatos e dos *pré-fatos* (artefatos) é algo que não existe. Ou não pode preexistir. Na subseção seguinte, descrevo quatro problemas que enfrentei durante o ensino. A primeira cena que selecionei diz da burocracia que ora jogou a favor do projeto, para logo após jogar contra. Isso até mais de uma vez. Relatarei apenas uma. Por burocracia, aqui, entendo o trabalho da organização como um todo, no qual as partes podem acertar ou errar, dependendo do grau de entrosamento entre elas.

5.3 Quatro problemas durante o ensino

O primeiro dos problemas durante o ensino-aprendizagem de Ciências, na Turma 507, é o caso dos jogos da burocracia contra e a favor da aula-passeio ao Planetário do Pará. O segundo foi um jogo cooperativo que idealizei, organizei, mas acabou como uma atividade de

que não teve cumprido os seus objetivos. O terceiro foi uma atividade de culminância que uma equipe de meninos planejou empolgada, iniciou bem os trabalhos, mas não a concluiu. O quarto foi o meu maior problema durante a intervenção: os esquecimentos discentes.

5.3.1 Os jogos da burocracia ora a favor ora contra

Dois desacertos comprometeram a realidade da primeira aula-passeio, ao Planetário do Pará “Sebastião Sodré da Gama”. Tudo começou quando fui ao NPI obter informações sobre o comunicado que os alunos e as alunas da Turma 507 deveriam levar aos responsáveis. Jani Selma Miccione, a orientadora escolar, e Amarildes Ferreira, coordenadora do Ensino Fundamental, repassaram-me os termos gerais da comunicação. A professora Amarildes me orientou também para que fosse à secretária da Direção, Sr^a. Glória Queiroz, e solicitasse o envio de um ofício, via faz, dirigido ao diretor do Planetário do Pará, solicitando a ida de trinta estudantes da 5^a série e quatro professores na tarde de 27 de março de 2001. Feito isto, redigi o documento e entreguei-o à Turma. Nele constava que a visita ao Planetário era uma atividade conjunta das disciplinas Ciências e Português, com o objetivo de aguçar a curiosidade discente em relação ao Universo.

O que me coube como principal articulador da atividade extraclasse, realizei a contento, nos prazos necessários; o que coube às autoridades competentes, no âmbito do NPI, *idem*. A coisa desandou nos níveis burocráticos. No mesmo dia em que entreguei à Coordenadora do Ensino Fundamental o comunicado, quarta-feira, sei que ele foi xerocado e distribuído, mas... aos alunos da turma 503!

Descobri o engano a tempo de consertá-lo. Algo que não sei explicar me impeliu ao dever de ir à Escola e checar pessoalmente com os alunos da 507 o recebimento do comunicado; era preciso também frisar a necessidade da devolução do canhoto de autorização, assinado. Por razões de saúde, somente na sexta-feira pude ir ao NPI. Lá, na sala da Coordenação, recebi a confirmação de que os alunos receberam o comunicado. Mesmo assim, dirigi-me à sala deles. Era recreio. Mal percorri uns dez metros e encontrei Janylle e Tamara que, respondendo à minha pergunta, disseram nada saber. Voltei à sala da Coordenação. Comuniquei o fato à professora Amarildes Ferreira que, imediatamente, entrou em contato com a pessoa a quem delegara a tarefa, de pré-nome Diana, e que, outra vez, me afiançou a entrega aos alunos, não por ela, mas sim pela assistente dos alunos...

Deduzi que o aviso havia sido entregue à turma errada. Enquanto Diana questionava a assistente para quem entregara o comunicado, encontrei um grupo maior de alunos e confirmei o que as duas primeiras alunas consultadas me disseram. Juntos, fomos até à Coordenação. Neste meio tempo, Diana voltara confirmando as minhas suspeitas. Como devia ser, às pressas, foram providenciadas outras trinta cópias do original daquele documento. A ordem era que os alunos da turma certa as recebessem imediatamente.

(...)

O segundo desacerto, de menor tamanho, mas também preocupante, foi o esquecimento do ofício, via *fax*, por parte da secretária da Direção do NPI. Como soube, no mesmo dia em que a procurara para que redigisse o documento, de acordo com as informações que lhe repassara, isso foi feito. Não recordava apenas se a pessoa a quem delegara a tarefa do envio do *fax* o fizera. Se feito, deveria estar anotado em um caderno de controle que a vi consultar. Porém, nada constava que indicasse o envio. Não havia o recibo fornecido pela máquina.

Era terça-feira, o dia 27 da aula-passeio, quando descobri o esquecimento. Momento em que fui buscar o ofício original a ser entregue na secretaria do Planetário. E era quase meio-dia quando, com atraso de seis, foi passado o *fax*. Ainda bem que, da parte dos dirigentes dessa instituição, não foi posto empecilho algum. Às vezes, a burocracia (lenta) dos nossos órgãos públicos até que funciona a nosso favor. Ou foi isso, pois não se aperceberam da falta cometida pela secretária do NPI, ou o que importa para a instituição mesmo é o que está registrado na agenda de visitas do coordenador do Planetário. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2001)

5.3.2 Uma atividade de ensino que não cumpriu os objetivos

Durante o ensino, também houve “erros” ou “faltas” da minha parte. Atividades de ensino, houve aquelas que não cumpriram os objetivos para os quais foram planejadas. Contarei o caso de um problema que eu provoquei durante o ensino. Se o resultado do jogo que idealizara não foi o que eu esperava, a “culpa” tinha que ser minha, somente minha...

Todos estavam muito excitados, afinal era “dia de jogo”, “era brincadeira”. Preparei dois envelopes com duas questões sobre cada um dos oito textos [sobre o universo], em folhas distintas. Preparei ainda, se necessário, em caso de empate ou disposição para continuar jogando, outros dois envelopes com perguntas-bônus, pinçadas dentre aquelas trabalhadas na atividade de consulta e manuseio dos livros. (DIÁRIO DE CAMPO. 12 DE JUNHO DE 2001)

Não ousou dizer que o jogo, de caráter cooperativo, anunciado semanas antes, ansiosamente aguardado pela meninada para o encontro do dia 12 de junho, foi um fracasso total. Isso me tiraria a chance de aprender com os erros cometidos. E aquela má experiência foi uma das mais marcantes da intervenção. De certo modo, acelerou o meu aprendizado em relação ao orquestramento dos trabalhos, sobretudo em grupo.

Os objetivos de cooperação que tratei de imprimir ao jogo não foram alcançados. Pelo contrário, tudo caminhou no sentido contrário. Em vez do espírito de solidariedade, reinou o da mais acirrada competição. Imperou a necessidade de vencer o outro a qualquer custo, até burlando as regras. Mas isso não aconteceu. Porque Adriano e Gicelle, mais flexíveis do que eu, aprenderam rápido a lidar com a desconstrução das práticas ainda em jogo. Talvez achassem que a “bagunça” da turma durante aquela atividade era “normal”. Eu não via assim.

Numa inversão do que ocorrera na apresentação de ambos, no dia 8 de maio, eu preferia atitudes discentes mais ordeiras, segundo uma disciplina propícia ao bom desenvolvimento do jogo. Com a minha assistência, foi realizado o jogo meninos *versus* meninas. Cada metade contava com um grupo de cooperação formado por três pessoas do sexo oposto...

Na sala-ambiente, Adriano e Gicelle posicionaram meninas para um lado e meninos para o outro. Eu fiquei no fundo da sala, somente observando. Hoje o dia era deles [de regência do estágio]. Bem à minha frente, estavam Keila, Luana e Pâmela, do grupo de apoio aos meninos. À minha direita, todas as meninas tendo na cabeça do grupo, o Daniel, Janderson e Paulo Henrique, do grupo de apoio delas.

Em verdade, errei. Melhor, ignorei as características psicológicas da faixa de adolescentes com quem lidava. Não soube pôr o desejo da Turma a favor dos objetivos pré-postos. Não soube ainda, pelo menos, minimizar a competitividade inerente à faixa etária com que trabalhava...

O jogo tinha um caráter cooperativo. Mas, o que se fez realidade, em vista do alto grau de competitividade gerado pela segregação dos sexos, que também se mostraria presente se fossem dois grupos mistos, dado o traço psicológico próprio à adolescência, mostrou que o jogo precisa de um belo aperfeiçoamento para atingir aquele caráter. Igualmente, é preciso aperfeiçoar o contrato entre os jogadores participantes, bem como é preciso normatizá-lo mais adequadamente, de modo a conter os arroubos indelicados e grosseiros dos mais exaltados.

Confesso que ainda não sei como fazer isso. Porém, sei o que aprendi. Sei também que preciso ler mais sobre jogos cooperativos. Meu erro, talvez, estivesse na concepção da atividade. Como obter disciplina e cooperação entre pares com base na competição entre gênero, que foi o aspecto utilizado para agrupar os contendores?

Da parte do alunado, também houve “erros” ou “faltas” que contribuíram para que certas atividades de ensino não se desenvolvessem a contento. O que mais me incomodava eram os problemas criados contra a disciplina da mente e do corpo, requerida pelos trabalhos individuais e em grupo. Por disciplina aqui, tomo qualquer atitude contrária ao bom termo das ações e operações pedagógicas. Indisciplina, assim, seria a quebra de contratos e limites estabelecidos, como também aqueles socialmente aceitos pelo estilo democrático de viver.

Quais os “problemas” de disciplina mais comuns na Turma? Enumero-os: as brincadeiras de mal-gosto, do tipo *pesadas*, que provocam algum machucado ou dor no outro e parecem ser comuns entre garotos de 12 a 14 anos; *aquela conversa* demorada entre duas ou mais pessoas (meninos ou meninas, não importa) que, sentadas próximas umas das outras, entabulam-na de forma quase infinita, como se estivesse invisível o professor ou a professora presente em sala; a quebra das regras sociais estabelecidas para a convivência harmoniosa, solidária, respeitosa, educada, como, por exemplo, um palavrão solto no

ar ou uma briga que se fez em surdina, fora do alcance do meu olhar atento a todos. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

Para resolver os problemas de indisciplina, não colocava o aluno ou a aluna para fora da sala de aula. Sequer mesmo encaminhava-os à Coordenação. Os problemas, muito poucos, eram todos resolvidos em sala. Olho no olho, com diálogo, exposição do acontecido, reflexão crítica e tomada de decisão que suprima o quadro. Por não saber lidar com o problema da disciplina de outro modo, por faltar-me um aprendizado que nem sei se existe, precisei gastar muito da evolução reflexiva que experimentei nos últimos cinco anos. Ademais, para velhos problemas, soluções que fundem o melhor do pior – que é apresentar os limites – com o “pior” do melhor – que é respeitar esses limites. Foi essa a fórmula com que tratei a minha própria indisciplina. Da redação do projeto de tese à tese escrita, o que construí deve beneficiar outros trabalhos, como professor, inclusive. Agora entendo o significado da expressão “ser duro sem perder a ternura”, da frase atribuída a Ernesto Che Guevara.

Precisava ter agido assim para que a culminância da unidade “Universo”, proposta pela equipe de José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França cumprisse os objetivos – ao da meninada e os meus. Como professor, já que como pesquisador os resultados foram satisfatórios, a ponto de servirem de motivo à penúltima subseção sobre os problemas que enfrentei no ensino. E que completa os acontecimentos descritos na seção “5.1 Um típico dia de ensino na Turma 507”, com que iniciei a exposição do primeiro ato das cenas do ensino.

5.3.3 O caso *Dragon Ball*: a culminância que não vingou

Avaliei como *surpreendente* o empenho da equipe formada por José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França, originalmente. Pelo plano que me entregaram em 8 de maio, fariam um álbum de desenhos “Lendas inventadas do Universo”. Mesmo encerrado o encontro, antes do término do segundo horário para que a classe terminasse de preparar o festejo para as mães, os meninos permaneceram concentradíssimos. Estavam empenhados em traçar esboços que fariam parte do álbum, como nunca os vira em qualquer atividade desenvolvida até aquela data. Todos gostam muito de desenhar. E mostravam-me cada página que haviam feito. Perguntavam-me se podiam colocar “isto”, “aquilo”; se podiam escrever uma historietinha; se podiam desenhar “tais” personagens do desenho animado *Dragon Ball*, do qual eram fãs. Na maioria das vezes, respondi-lhes que sim. Que poderiam dar asas à imaginação, ser criativos, inventivos, desde que incluíssem na obra elementos dos assuntos estudados. Valia, por exemplo, uma viagem aos anéis de Saturno, mas não para um planeta inventado por eles.

Fotografei-os e saí na companhia dos estagiários, deixando-os imersos em seu próprio interesse. Nem viram quando fomos embora. Enquanto isso, ao seu redor, a turma borbulhava em agitação. E eles desligados do mundo...

No segundo encontro para desenvolvimento da tarefa, dessa vez realizado na sala-ambiente 1 de Ciências, a equipe que se propôs desenhar um álbum mudara uma parte da idéia original: em vez de uma história, o álbum que desenhavam com afinco, página por página, teria várias pequenas histórias com personagens do Dragon Ball. Para todas, o cenário seria de uma guerra no espaço. Apesar da mudança, que entendi como um reajuste, mostravam empenho igual ao do dia do planejamento. Não desconcentravam um minuto sequer, mesmo quando assediados por Thiago, que mais estava interessado nas ações dessa equipe do que no trabalho que a sua realizava. Diagnosticado isso, conversei com Thiago e os garotos se poderiam aceitá-lo, desde que ele tivesse uma tarefa específica no novo grupo. Como Thiago também é daqueles que gosta de rabiscar traços que imitam os heróis intergalácticos que povoam a programação matinal da TV, foi aceito de bom grado. Porém, com o passar do tempo, não o vi tão empenhado como me dissera que faria. Até o término do encontro, foi disperso. Circulou entre os grupos e mais atrapalhou do que colaborou com José Carlos, Matheus, Thomas, Edson e França.

No terceiro encontro, em 22 de maio, França, Matheus e José Carlos eram os mais empenhados em desenhar e pintar. Thomas e, sobretudo, Edson estavam como coadjuvantes. Foram “colocados” assim pelos demais, como se queixou Edson. Se nada (ou pouco) fez até aquele momento, foi porque os colegas monopolizaram a execução da atividade. Ele não sabia o que fazer para sair da situação. Pelo que percebi, e isso me foi confirmado pelos líderes Matheus e França, combinaram cada um fazer uma parte da história. E ele deveria trabalhar colaborando com França, que acabou fazendo sozinho, nada designando como tarefa ao colega, que não estava satisfeito com a atuação de sua equipe. Thomas, vi-o empenhado na pintura de uma folha de isopor, primeira etapa da confecção de uma maquete. O material, não estava nos planos. A princípio, julguei que a nova tarefa era por causa da divisão interna do grupo. Enganei-me. Não era uma nova tarefa, mas outra no interior da primeira!

O “problema” fora anunciado no encontro de 15 de maio. Não fui informado de forma direta. Captei-o ao circular entre os grupos. O que ouvia registrava; o que registrava era motivo para regulação sobre o que produziam. Meu empenho era que todos cumprissem a tarefa, da melhor maneira possível, inclusive com alteração dos planos originais, mas sem perder o eixo do que fora proposto. Esse é o papel da regulação como estratégia da avaliação processual. Foi posteriormente que percebi porque os meninos queriam complementar sua

atividade com uma maquete. Queriam visibilidade para si. O que faziam lhes proporcionava imenso prazer, mas não impressionava os seus pares. Ao observarem os trabalhos – maquetes! – das demais equipes começavam a encher a sala de cores, brilho e volume, deduziram que os seus desenhos de sua história em quadrinhos não causavam o mesmo impacto. Deveriam, então, produzir algo que “enchesse os olhos”, que chamasse atenção.

Problema mesmo, a meu ver, era que a maquete em construção – um modelo em miniatura do Sistema Solar – não apresentava ligação com o que fizeram até o momento. Sugeri que representassem daquela forma o cenário da história. Mas assim não aconteceu. A tarefa estava além do que o grupo poderia fazer junto. Precisavam de mais informação, de mais tempo, como também de maior assistência da minha parte. E assistência exclusiva, em vez da que, na situação de ensino, pode um professor oferecer ao seu alunado: dividindo o tempo disponível entre todos, de forma mais ou menos equilibrada, de acordo com a demanda discentes. Em suma, aquela tarefa estava situada fora dos limites do que podíamos a equipe e eu fazermos juntos, no tempo e no espaço convencional da escola. *Vide* a subseção “6.3.3.3 O movimento e uma avaliação das equipes”, do Capítulo 6, para apreciar uma avaliação mais detalhada desse trabalho.

Para fechar “O caso Dragon Boll: a culminância que não vingou”, conto o que “vingou” das histórias em quadrinhos desenhadas e escritas por Edson, França, Thomas, Matheus, José Carlos – e Thiago: apenas... a maquete! As duas dezenas de folhas desenhadas, agora sob o título “Invasão”, não continham histórias encadeadas, mas uma seqüência desenhos feitos com papel carbono, com gravuras de revistas de ampla circulação entre a garotada. Nem todas as folhas, como os quadros de uma mesma folha, estavam pintadas. A falta de capricho dizia que há muito a melhorar na coordenação motora fina dos meninos. Vários desenhos estavam a lápis. As folhas, além de amarrotadas, eram de diferentes tamanhos. Quanto ao “texto” da história... Bem, não havia uma história! Nem era compreensível os trechos nos balões das falas dos personagens. No material apresentado, o tema “Universo” comparecia quando citavam num e noutro balão os planetas do Sistema Solar. Por exemplo, na página 3, um personagem diz: – *Finalmente eu acabei com esses ETs. Agora eu vou voltar para o meu planeta Terra. E vou sair de Vênus.* Mas poucas vezes. Em maior número eram frases com expressões de luta, violência, vingança. Como no desenho da televisão em que buscaram inspiração. Nada do conteúdo sugerido, a despeito da orientação e da atenção os critérios de avaliação que utilizaríamos (planejamento da atividade; material; divisão das tarefas; organização e entrosamento; estética; concordância com o tema e texto da apresentação do trabalho – que não fizeram). Não quiseram. Ou mesmo... esqueceram.

O esquecimento discente foi outro problema que enfrentei durante a intervenção. Talvez o maior de todos. Não era exclusivo da Turma 507 nem do momento pedagógico que alterava as rotinas em sua sala de aula. É um fenômeno educacional histórico no NPI. Ali, nunca estudado, nunca compreendido. E que está até a presente data sem solução. Na próxima subseção, trago o tema à tona, comentado e problematizado. Para retratá-lo, costurei trechos vários do diário, anotados a cada novo incômodo. Os esquecimentos alteraram os planos de trabalho e os acontecimentos do ensino-aprendizagem, às vezes de forma radical.

5.3.4 O problema dos esquecimentos discentes

Começo a releitura dos esquecimentos discentes com uma avaliação oral que fizemos eu e o alunado (nessa ordem), sobre o primeiro semestre do ensino-aprendizagem de Ciências (e também da pesquisa), na qual os esquecimentos deram o tom de algo a superar com grande esforço coletivo. O relato, porque data do reencontro após as férias de julho de 2001, precede o momento em que confessei que duplicara a preocupação com a baixa responsabilidade discente em relação às tarefas escolares, mormente aquelas feitas em casa para trazer na aula seguinte.

5.3.4.1 Uma avaliação dos esquecimentos discentes

Na tarde de 7 de agosto de 2001, após falarmos do ipê-amarelo em flor, vivente na área da Educação Infantil do NPI, das férias, da futura greve dos servidores e amenidades, dirigi uma avaliação oral do semestre que passou. Dediquei os verbos ao meu próprio desempenho e ao da turma como um todo. Para tanto, considerei os objetivos da pesquisa e os do ensino. Salientei que o semestre foi de desconstrução de hábitos arraigados em mim e também nos alunos e alunas da turma, mas também foi de construção de uma rotina diferenciada de trabalho pedagógico. “Satisfatório” foi o conceito que atribui ao meu desempenho como professor e pesquisador.

Para empregar termos que, durante a intervenção, tornei próprios da avaliação em bases reflexivas, o período escolar vencido *atendeu em parte as minhas expectativas*. No entanto, contemplou os objetivos de ação da pesquisa como eu não esperava. Isso aconteceu porque o envolvimento da turma, menos por entender o espírito do processo e mais pela possibilidade de uma relação com o saber mais lúdica do que obrigatória, contribuiu decisivamente o papel

ativo que era uma “exigência” da proposta do tecido pedagógico unitário. Quanto ao atendimento apenas em parte das minhas expectativas, a razão é que elas são muito elevadas!

Sem incorrer em elogios ou censura como convém à verdadeira avaliação, após identificar os aspectos positivos e negativos do desempenho da classe, as tomadas de decisão para o bom andamento do novo semestre atenderiam dois problemas. Um dizia respeito à responsabilidade para com as atividades desenvolvidas em casa e com prazo a cumprir, que eu ainda não chamava de esquecimento; o outro tocava em algo que eu precisaria aprender a fazer. Ambos estavam por merecer um grau maior de qualidade. Vejamos o problema discente.

Na média, apenas 40% cumprem o que é acordado em sala. Lembram de fazer, fazem e entregam na data o que lhes é solicitado. Esse percentual, mostrei-lhes, estava aquém do limite mínimo satisfatório. Aliás, neste caso o mínimo é mesmo o máximo, 100%. Disse-lhes que pode e deve ser elevado dali para diante. Os alunos e alunas reconhecem esta falta como o grande pecado da turma. Por três ou quatro vezes, somente no primeiro semestre, para mim e para as técnicas educacionais, comprometeram-se – e não cumpriram, salvo exceções ocasionais de um ou outro – em cumprir as suas tarefas escolares nos prazos estabelecidos pelo professorado. Este fenômeno é comum não apenas na Turma 507, nem é específico da minha disciplina, mas em todas as turmas e disciplinas da 5ª e 6ª séries, pelo que pude ouvir em reunião ocorrida no dia 11 de junho. Pelo que me contam, os alunos e as alunas não fazem as suas tarefas de casa, na maioria das vezes, porque simplesmente esquecem que as têm para fazer. Não porque elas são difíceis ou porque tiveram pouco tempo. Por esse motivo, penso que, em casa, pouco ou quase nada estudam. Por certo, estão passando mais horas na frente da televisão do que à mesa, estudando, se é que têm lugar específico para sentar e concentrar em seus materiais escolares. Pela primeira vez, fiz a relação entre este comportamento e as notas bimestrais conseqüentes, necessárias, exigidas pelo sistema escolar. Ainda não conclui o cômputo das notas, mas, pelo andar da carruagem, os resultados do segundo bimestre, quantitativamente, será inferior ao do primeiro. Fato que parece imprimir certa queda à qualidade do ensino-aprendizagem, ainda que seja difícil “medir” tanto a qualidade anterior como o índice da própria queda. (DIÁRIO DE CAMPO. 07 DE AGOSTO DE 2001)

Da minha parte, o que anunciei que tentaria melhorar foi a condução da disciplina. Não o disciplinamento do corpo, como me sugeriu o alunado durante a avaliação, mas a disciplina do intelecto que, em meu julgamento, tem como ponto de partida um equilibrado jogo de relações humanas, algo que estabelecera ao longo do semestre. Não tenho dúvidas que não saber, ainda, fazer isso na lógica pedagógica alterada, contribuiu para que o meu desempenho, em qualidade e quantidade, fosse menor no segundo do que no primeiro bimestre.

Para tanto, todo encontro, de hoje em diante, começará com as anotações no caderno de cada um do que faremos no dia, ao mesmo tempo em que lhes explico o objetivo de cada momento, bem como o que espero da turma e o que a turma deve esperar e exigir de mim, a fim de que nossas expectativas sejam

alcançadas com satisfatoriedade. Outros pontos deste disciplinamento, em verdade mais uma redução da entropia que foi a marca da desconstrução, executada em nome da construção em bases diferenciadas para as ações discentes, são o acontecimento daquelas que começam e devem terminar em sala de aula, a título de tarefas completas. Igualmente importantes são as ações que precisam ser feitas em casa, aquelas que encaminham partes para o aluno ou a aluna fazer com o auxílio de um adulto ou, então, suficientemente orientado para que possa desenvolver sozinho o que deve apresentar no próximo encontro, haja vista que, por uma ou outra razão, como tenho ouvido em sala, poucos contam com a assistência ou o acompanhamento do pai, mãe, responsável ou outra pessoa mais experiente. (DIÁRIO DE CAMPO. 07 DE AGOSTO DE 2001)

Gastei meia hora para fazer a avaliação. A Turma se manifestou de forma espontânea ou estimulados por mim. Afinal, avaliar – reflexivamente – é uma atividade coletiva, por excelência. Aproveitei para expor as minhas abstrações acerca do processo avaliativo até aquela data, em decorrência da intervenção. Comparei a avaliação que vivenciávamos, na qual têm vez, voz e responsabilidades consigo, comigo e com os colegas (pois eram avaliadores e planejadores do ensino), com a avaliação convencional, na qual apenas o professor ou a professora “avalia” por meio de notas e toda a sorte de rotinas pedagógicas cujas diretrizes são traçadas unilateralmente, cabendo ao aluno apenas um papel secundário na própria educação formal.

Para torná-los mais cientes do que falava, fazíamos e faríamos dali por diante para superar os problemas que analisáramos naquela avaliação, apresentei-lhes as etapas da avaliação reflexiva – que apresentarei de forma mais completa e atualizada no Capítulo 6.

Em agosto de 2001, preconizava estas quatro etapas para a avaliação, no ensino de Ciências: planejamento (definição de conteúdos e critérios de avaliação); operação (aplicação, correção e descrição sintética); configuração (julgamento e negociação sobre o aprendido); reconfiguração (refazimento e reavaliação do aprendido). Feito isso, ainda apontei-lhes em que ponto cada etapa começava e terminava nos dois tipos de avaliação que vivenciavam na 5ª série.

5.3.4.2 Reflexão e providências sobre os esquecimentos

O encontro seguinte ao da avaliação aconteceu no dia 21 de agosto. Duas semanas depois porque fui à Fortaleza, para encontrar-me com a minha orientadora e outros compromissos. No primeiro momento, recordamos o que dissemos e fizemos no anterior. Quem havia elaborado e trazido o relatório da excursão que fizéramos pelo NPI, no último encontro do semestre, em 26 de junho, entregou-o enquanto eu circulava pela sala, como

costumo fazer dando boas-vindas para um e outro e cumprindo a tarefa inicial. Até o final do encontro, eu os recebi. Mas apenas 50% cumpriram o trato feito – Joelma, José Carlos, Pâmela, Luah, Paulo Henrique, Havana, Tamara, Jamylle, Francisco, Amanda, Isabelle, Daniel, Adrielly, Juliana e Thomas.

De quem que, como chamei naquela ocasião, *faltou com as suas responsabilidades*, no caso treze alunos e alunas (já que Arthur faltou e Thaís foi transferida de escola): 7 responderam-me que esqueceram de fazer; 2 que não sabiam que era para fazer, um dos quais França; 2 que não sabiam como fazer, um dos quais Matheus; 2 que fizeram, mas esqueceram em casa.

Foi a partir desse dia que a minha preocupação com os esquecimentos duplicou. Leia a reflexão que elaborei na mesma data:

Impressiona-me a tranquilidade com que a turma, sem exceção, não demonstra preocupação pelo fato de não entregarem certos trabalhos que sabem ser alvos da avaliação por parte do professor. Impressiona-me que alguns até desdenham (“fazem pouco”) quando confessam que não trouxeram esta ou aquela atividade porque esqueceram. Esqueceram de fazer e não “professor, eu fiz, mas esqueci em casa”, que é a desculpa de esquecimento menos comum, com dois ou três caso para cada tarefa passada para fazer em casa.

Por que isso acontece? O fenômeno, que sei acontecer também em outras turmas e séries do Ensino Fundamental, pelo que tenho captado em conversas com outras professoras da 5ª à 8ª série do NPI, não é específico da Turma 507. Será que nossos alunos e alunas perderam o medo da avaliação somativa? Lembro que nessa idade, quando da minha formação básica, tinha verdadeiro pavor de perder qualquer dia de teste, qualquer entrega de trabalho, qualquer participação em atividades desenvolvidas em sala ou em grupo, fora da escola. “Perder pontos”, qualquer pontinho que fosse, nem pensar. Os alunos e alunas do NPI, sobretudo quem estuda na Turma 507, comigo, não têm sentimentos – que tanto me angustiavam – nem parecidos com os meus. Até que ponto posso relacionar essa perda de medo com o aumento do esquecimento, se é que posso fazer esta relação? Pensando de forma igual, até que ponto posso apontar o afrouxamento na autodisciplina como um dos efeitos de uma prática docente diferenciada das corriqueiras e autoritárias práticas convencionais? Tanto na intervenção que ora executo como em outras práticas docentes que evocam uma preocupação sincera com o aprendizado discente, qual o papel da perspectiva reflexiva no incremento do ato de esquecer por parte dos alunos e das alunas e na demonstração de tranquilidade e de descaso que têm para com suas obrigações escolares?

Como algo novo no novo promovido pela categoria docente, vejo este fenômeno como típico da resistência discente contra qualquer forma de direcionamento por parte do mundo adulto. Sabendo que não serão castigados, nem física nem psicologicamente, para que se ocupar sabendo que terão outras chances, já que na avaliação fragmentada do jeito que é, no NPI, sabem que podem “recuperar” nota na atividade seguinte? Para consertar isto, a ação mais típica do professorado é desenvolver atividades somativas feitas, iniciadas e terminadas, em classe, mesmo que isto demore mais de um dia. Continua-se na próxima aula. Para isto, a produção discente do dia é recolhida e guardada pelo professorado que

devolverá a cada aluno e aluna na aula seguinte. Ou faz-se isso, ou o esquecimento de parte da turma irá prejudicar a continuidade dos trabalhos.

Para mim, essa não é a solução para o problema dos esquecimentos. Estaremos, assim, contribuindo para solidificar o estatuto dessa rotina rebelde e displicente, mais do que estimular a passagem da regulação para a auto-regulação das aprendizagens tipicamente escolares. De modo algum descarto a devolução seguida de continuidade como possibilidade de ação que tem por mérito estreitar os laços entre as atividades de ensino e as de avaliação, a ponto de fundi-las, visto que são usualmente consideradas como distintas entre si, na forma, no tempo e nos rituais. Fato que acaba por reforçar o caráter estruturador das ações e dos pensamentos discentes, docentes, escolares e familiares, como um todo.

A minha proposta para o problema não é didática. Acredito mais no aconselhamento com acompanhamento individualizado das atividades desenvolvidas por cada aluna e aluno. O caráter reflexivo desse procedimento deve ser marcado pela auto-avaliação, a fim de que se decante a responsabilidade dispersa em nome da regulação do próprio desenvolvimento e aprendizagem. Aproveitarei este tempo de greve para mapear quem é quem neste esquecimento recorrente. De posse dos dados levantados, será a vez, então, de conversar com aluno e aluno. Juntos estabeleceremos metas a alcançar em curto e médio prazo até o estabelecimento do esquecimento zero. (DIÁRIO DE CAMPO. 21 DE AGOSTO DE 2001)

O esquecimento discente foi um problema recorrente durante os encontros, como mostrarei nesta subseção. Não apenas o das tarefas a fazer em casa, como os relatórios da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves. Ele também inviabilizava momentos do plano de ensino. Isso aconteceu, por exemplo, em 19 de fevereiro de 2002, quando nove alunos esqueceram os livros paradidáticos, que estavam em seu poder há duas semanas. E precisávamos deles para complementar a atividade de elaboração dos testes discentes. Vejamos o problema com os relatórios da aula-passeio ao Bosque.

5.3.4.3 Outros casos de esquecimento discente

Orientei Teresinha [a estagiária] para o recebimento dos relatórios dos vinte e dois alunos e alunas que foram à aula-passeio. Ao passar de mesa em mesa, pedi-lhe que perguntasse quem fora ao Bosque, quem trouxe o relatório e, para quem não o trouxe, que indagasse porquê. Meu intento era chamar a atenção dela para um problema que é comum nas turmas de 5ª série, comentado pelo coletivo docente e técnico presente no último conselho de classe. Também queria confirmar uma hipótese: de que o número de relatórios entregue ficaria entre 50% e 60% do total. O intervalo previsto não foi aleatório, não. Os esquecimentos da Turma 507, em relação às tarefas que têm para fazer em casa, mesmo quando o prazo é de uma ou duas semanas, como no caso do relatório, esse tem sido um índice que se repete a cada nova atividade feita fora da escola.

Quantos alunos e alunas entregaram o relatório? Apenas doze dos vinte e dois discentes que foram ao Bosque Rodrigues Alves, o que perfaz um total de 55%. Não fiquei contente com a confirmação do que

previra. No fundo, esperava errar. Outra vez, manteve-se a média dos esquecimentos, um problema que eu, com os demais professores e professoras, não têm conseguido resolver. Não creio que seja uma boa solução a supressão de qualquer tarefa individual para executar em casa. Como educadores envolvidos no desenvolvimento global de tão jovens aprendentes, precisamos encontrar um jeito de tornar o “dever (obrigação) de casa” interessante para o alunado. Ressalto que aquele que passara não era para fixar conteúdos. Muito pelo contrário, era a composição de um texto, em formato próximo ao científico, sobre algo que lhes dera muito prazer. Mas, ir a um passeio-aula no Bosque é uma ação distinta por completo da de escrever sobre esta aula-passeio, ainda que tenham ficado poucas dúvidas sobre a formatação do relatório. Se na primeira, predomina o lúdico, nesta última, a ênfase está no intelectual. Talvez, no caso que relato, o melhor teria sido orientar toda a sua redação em classe, ficando para casa somente o passar a limpo.

Era para ter sido assim. Foi deste modo que planejei fazer acontecer o relatório. Mudei de idéia ante os acontecimentos e não-acontecimentos dos dois últimos encontros. Alguns momentos de outros planos precisavam também acontecer. Para ganhar tempo, visto que o fim do ano letivo já bate em nossas portas, o que era para ser feito sob o meu olhar e a minha orientação, optei por passar para casa. Mas o sucesso da atividade não está de todo comprometido. Por iniciativa própria, porque desde o primeiro dia propicieilhe este espaço, Teresinha orientou – e assinei em baixo – a entrega dos relatórios faltantes para o encontro de 26 de fevereiro.

Apenas a garota Juliana ofereceu uma justificativa que não o esquecimento. Aliás, antes de comentar este caso, quero frisar que o esquecimento discente, em relação a essa atividade, foi de três tipos. Houve quem o fez, porém, deixou-o em casa; houve quem o começou a fazer, mas, esqueceu de terminar; por fim, houve quem não fez absolutamente nada, já que esqueceu por completo deste dever. Retomando a história de Juliana, disse-me que não fez mesmo. Sabia eu disto desde o dia anterior. O que aconteceu foi o seguinte: emprestou as suas anotações sobre como compor o relatório para a colega Adrianly, de quem é amicíssima. Como a menina demorou por demais para devolvê-las, chegou a semana do carnaval, passou a semana do carnaval, e nada. Outro fator que contribui para o não cumprimento da tarefa foi que, ambas, pelo relato a mim feito no dia anterior, adoeceram. Somente na véspera da entrega é que se reencontraram. Outra vez, à tarde, Adrianly não trouxera as anotações da colega. Por tudo isso, justificou-se Juliana, não pôde prepará-lo, nem às pressas, para entregar-me o relatório no encontro desta terça-feira.

Se Adrianly entregou o seu relatório? Lógico. Desde uma conversa que tive com ela, outros e outras [Breno Pereira, Isabelle, Joelma, Matheus e Tamara], sobre a queda da qualidade de seu desempenho [momento de avaliação reflexiva, em 22 de janeiro de 2002], Adrianly não tem faltado com os prazos estipulados, embora cumpra com satisfatoriedade apenas regular as atividades de ensino-avaliação. Além dela, entregaram também relatórios os seguintes alunos e alunas: Luah, Francisco, Keila, Débora, Janylle, Amanda, Daniel, Tamara, Havana, Nara, Adrielly. Faltam, portanto, os de: Natasha, Thomas, Matheus, Breno Pereira, Arthur, Luana, Edson, Isabelle e... Juliana. Hão de entregar no próximo encontro. Ao menos, assim foi acertado entre eles e elas e Teresinha. (DIÁRIO CAMPO. 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

Houve esquecimentos no ultimo encontro pedagógico do ano letivo, também. Comecei o movimento final do dia 2 de abril recebendo os livros paradidáticos e os relatórios da aula-

passeio ao Museu Emílio Goeldi. Houve quem não entregou os livros. Esqueceram! Foi sete o número de esquecimentos: Tamara, Adrielly, Arthur, João Victor e outros três que não anotei os nomes. Ao conferir o material entregue, surpreendi-me com o índice de entrega do relatório. Foi o mais elevado de todas as atividades feitas em casa durante ano letivo. No último encontro, presenciei o diferente. Também pudera: era o último!...

De 26 alunos e alunas, somente dois alunos não o entregaram: Arthur e Edson. O motivo para tamanha expressão de responsabilidade, elevada dos costumeiros 60% para o patamar superior a 90%, e que a sua entrega se deu no último dia de aula. Não havia mais tempo para esquecer coisa alguma. Quem, como estudante, se acostumou a prorrogar no próprio tempo a execução de suas tarefas, dessa vez se viu pressionado pelo famoso “pânico do último minuto”. Fenômeno muito conhecido, sobretudo, por graduandos e pós-graduandos [aquando da redação do primeiro artigo científico]. Não sabe fazer? Não quer fazer? Mas, tem que fazer, pois o prazo terminará no dia seguinte. Aí, o pânico. E, pronto, faz. E bem feito ainda por cima.

Mesmo feitos em cima da hora, como aconteceu com alguns alunos e alunas, que alegaram falta de tempo no fim-de-semana, os últimos relatórios entregues estavam completos, ou quase completos. Atendiam mais ou menos bem as partes especificadas, embora a qualidade do escrito tenha ficado comprometida pela pressa. (DIÁRIO CAMPO. 2 DE ABRIL DE 2002)

Essa primeira impressão e análise ligeira foi confirmada pela avaliação dos relatórios com o auxílio de uma ficha que elaborei, para essa finalidade, como explicarei no Capítulo 6. O dia seguinte foi o do quarto conselho de classe. O esquecimento foi um dos temas mais discutidos.

O esquecimento, ou melhor, a não entrega dos trabalhos foi um dos fatores apontados pela professora Maria Helena Cordeiro, que leciona em todas as sete turmas de 5ª série, para o resultado negativo de alguns alunos e alunas. Ficaram para os estudos de recuperação porque deixaram de entregar partes das atividades de ensino-avaliação. A professora, com quem tenho grande afinidade profissional, desenvolve um processo avaliativo semelhante ao meu e, em alguns pontos, até superior.

Ela conseguiu com mais propriedade neste ano o envolvimento do alunado no processo avaliativo. O refazimento é uma das etapas do seu ensino - e não somente da avaliação. Além disso, em parte como fruto de nossas discussões, converteu a avaliação em uma etapa das ações discentes, especialmente durante o desenvolvimento de atividades em grupo. Noutros termos, fez do alunado avaliador de si mesmo, da própria atividade, das ações docentes e dos demais colegas. [É a avaliação reflexiva fazendo escola.]

A meninada que ficou por aquele velho motivo, porque “precisava” de poucos pontos para passar, achava que poderia se esforçar menos do que o suficiente para consegui-los. Bastava-lhe fazer algumas de qualquer jeito ou entregar apenas parte das tarefas do bimestre. Assim, seria possível passar com os pontos que conseguissem. Só que a coisa esperada não aconteceu. Uma meia dúzia ficou por repetir um velho hábito discente comum no último bimestre do ano no NPI: relaxar nas obrigações escolares mais do

que em todos dos outros. E o velho motivo é mesmo o esquecimento ou é displicência mesmo ou algo mais, ainda invisível às minhas reflexões, inerente às práticas docentes, escolares e familiares?

Os estudantes que pensei que ficariam comigo, como Matheus, Edson, Joelma, Tamara, João Victor e Breno Pereira, passaram nas disciplinas das professoras presentes ao conselho. Para mim, a surpresa ficou por conta de França. Ele não passou direto em Estudos Regionais. Foi um daqueles que deixou de entregar parte das tarefas somativas que a professora Maria Helena desenvolveu no último bimestre. (DIÁRIO CAMPO. 2 DE ABRIL DE 2002)

Há uma relação entre os esquecimentos e hábitos de estudo, no caso a falta deles. Cheguei a essa conclusão ao associar os esquecimentos dos alunos e alunas da Turma 507 ao fato de que não estudam com regularidade de horário e local, como me declaram, por vezes sorrindo, Havana, Juliana, Natasha, Luana, Tamara, Matheus, França, José Carlos, Francisco, Thiago... É burocraticamente que a meninada realiza suas tarefas. Fora da escola, nada lêem, nada estudam, de forma regular, salvo raras exceções, como me contaram em classe e nas entrevistas que realizei antes e após a intervenção.

5.3.4.4 Laços entre o esquecimento e hábito de estudo

Faz sentido o esquecimento. Desde a 4ª série, Layla, professora de Estudos Geográficos, observou que o alunado, sobretudo quem apresentava problema durante o ensino-aprendizagem, tinha pouco ou nenhum acompanhamento em casa, no sentido de orientação à aprendizagem. Para ela, com quem concordo, não era suficiente o trabalho de sala de aula, o reforço em casa, inclusive para a formação de hábito de estudo deveria ser algo complementar – e regular.

Após a pré-intervenção, nos dias 11 e 12 de Janeiro de 2001, entrevistei Adrianly, Adrielly, Arthur, Francisco, Havana, João Victor, Jamylle, Joelma, Juliana, Luah, Nara e Thaís – que freqüentou a Turma 507 apenas um semestre. O que respondeu esse grupo, ainda na 4ª série, à questão se estudariam em casa se não houvesse avaliação (tal como entendiam esse processo: como tarefa docente realizada por meio de prova, principalmente, e trabalhos valendo ponto, segundo palavras dos entrevistados e entrevistadas), é uma evidência de que hábito de estudo não foi algo formado nos primeiros anos de escolaridade, no NPI e também em casa.

Dos entrevistados, 50% responderam que não estudariam se a avaliação deixasse de existir (Havana, Jamylle, João Victor, Joelma, Juliana e Nara); 25% responderam que estudariam sim, porém “um pouco só” (Adrianly, Arthur e Luah) e 25% também, que sim, *verdadeiramente* sim (Adrielly, Francisco e Thaís). Mas, do último grupo, apenas Francisco

tem hábito de estudo; Adrielly e Thaís, não. Na verdade, como me confidenciou depois, ele não estudava nem para as provas. Não precisava. Quando muito “via” o que ia cair. E pronto. Era o suficiente para obter rendimento “Bom” ou “Excelente”. Vejamos os depoimentos que dizem de um hábito de estudo longe de estar formado pelas atuais ou usuais estratégias de ensino-avaliação.

Não! (JOELMA)

Eu estudo só para fazer as avaliações. (JOÃO VICTOR)

A gente estudaria menos. Um pouco só! Porque eu teria mais preguiça. (ARTHUR)

Eu estudaria, mas não estudaria. Eu estudo, mas, não gosto. Mas eu preciso estudar. O que é que eu posso fazer, né? (...) Porque estudar é muito chato. É ficar lendo um livro, um montão de letreirinha. Ah, eu não gosto disso, não! (ADRIANY)

Eu acho que não estudaria. Porque se eu não estudo *com* avaliação, imagine *sem*. [Risos] Eu estou dizendo que eu acho que eu não estudaria se não tivesse avaliação. Porque, tendo avaliação, eu tenho preguiça de estudar, imagine sem avaliação! (JULIANA)

Se não houvesse a avaliação, eu não ia estudar nada. Porque estudar para avaliação é mesmo que estudar pro Exército: tem que estudar, estudar, estudar, para poder passar naquela matéria. Aí, né, a avaliação já é muito chata. Estudando mais ainda, fica muito mais chata ainda! Então, se não houvesse a avaliação seria muito melhor. Porque eu acho que ninguém está a fim de fazer avaliação. (JAMYLLLE)

Sobre ter e não ter hábito de estudo, Thaís, ainda na 4ª série, fez uma crítica contundente à classe que freqüentou no ano letivo de 2000.

Eu acho que também a gente deveria estudar mais. Que não é só para aquele momento que a gente tem que estudar, e sim para a gente ter que aprender para toda a vida. Então, a gente teria que pegar o caderno; exatamente no horário que a gente queria, estudar mais ou menos uma hora, né? Para a gente aprender para toda a vida. E praticar isso todo dia. (...) Muitas pessoas não se acostumam, porque não são acostumadas a praticar. (THAÍS)

Com os registros da intervenção, ao construir um significado para o inquietante tema do esquecimento discente, causou-me espanto “descobrir” que, quem tem hábito de estudo, tem-no porque o formou sem influência de práticas pedagógicas dirigidas para essa finalidade. Da Turma 507, diria que é o caso de Francisco, Daniel, Keila e Luah. O hábito, quando existe, é frágil. Nem poderia chamar de hábito o que dizem ter. Precisaria investigar o problema na casa de cada estudante; precisaria entrevistar seus familiares e conviver com cada aprendente um tempo considerável para melhor compreender os laços que tem com o esquecimento. No entanto, apresentarei um paralelo entre o que vivenciei na Turma 507 e a pesquisa de Viviane Schüssler, Cloves Amorim, Patrícia Albertuni e Rejane Godoy (2001), que me permite explicar os esquecimentos pela falta de hábitos de estudo consolidados.

Atento para uma parte do mesmo problema, o estudo teve como objetivo avaliar o hábito de estudo e a organização do local de trabalho de 82 alunos e alunas de três turmas de 5ª série de uma escola pública do Estado do Paraná. O estudo se justificava porque, a cada ano que passa, profissionais da educação constataam o aumento de estudantes que fracassam na escola por não saberem estudar.

O baixo rendimento, desinteresse por atividades pedagógicas, indisciplina, falta de atenção e a falta de organização pessoal, pode ser produto da ausência de hábitos de estudo. Outro problema é a incapacidade de planejar o estudo, com o intuito de obter bons resultados por meio da utilização de procedimentos que minimizem esforços. O fato de se empenhar nos estudos sem obter resultados é sinal de que algo está errado em seus hábitos de estudo (SCHÜSSLER; AMORIM; ALBERTUNI; GODOY, 2001).

As pesquisadoras observaram as turmas, que preencheram um Inventário de Hábitos de Estudo. Constataram que 52,2% dos alunos e alunas têm motivação para o estudo bem abaixo do que seria razoável. Com relação aos horários de estudo, aproximadamente 42% demonstraram o que as pesquisadoras consideraram ser uma dedicação deficiente, ou seja, o alunado “funciona” apenas na base da cobrança e sem um planejamento prévio. Quanto às atitudes durante as aulas, 41% apresentam problemas de organização ou concentração na hora da aula. Quanto aos hábitos de leitura, apenas um pequeno número possui dificuldades a serem superadas. Cerca de 21,7% apresentam pontos a serem corrigidos, como pequenos vícios de leitura e problemas na área de concentração de uma tarefa. No aspecto das atitudes gerais de trabalho, 13,6% necessitam revê-las, visto que apresentam problemas relativos à motivação, organização e atenção.

Empenhei-me na discriminação desses dados de pesquisa, porque o conjunto dos três primeiros percentuais parecem ter sido obtidos na turma de 5ª série com que trabalhei. Não era objetivo meu aprofundar qualquer análise sobre os dados quantitativos que registrei no diário de campo. Porém, reconheço uma semelhança entre os resultados da pesquisa de Viviane Schüssler *et. al.* (2001) com os percentuais que representam o índice de esquecimento por parte do alunado da Turma 507, bem como com as informações do professorado dessa série, dadas durante os conselhos de classe. Sobretudo, nos resultados da pesquisa paranaense, reconheço as descrições sobre as práticas discentes demonstradas ao longo dos nossos encontros semanais.

O mesmo já não acontece, na Turma 507, em relação aos hábitos de leitura e as atitudes gerais de trabalho. Os meus relatos acerca das atitudes discentes, os registros que fiz sobre a

atividade de leitura dos livros paradidáticos e os resultados da apreciação de cada atividade de ensino-avaliação negam qualquer proximidade entre os números do segundo conjunto de dados – 13,6% e 21,7% – e as minhas descrições. Se medidos, obteria percentuais maiores. Portanto, apontariam para um fosso que merece ser iluminado por outras investigações. Os números do segundo conjunto são próximos aos que julgaria ideal ter construído como educador profissional ao longo do ano letivo de 2001. Quisera poder empregar, como professor da Turma 507, as mesmas palavras que as pesquisadoras registraram em sua análise: quanto aos hábitos de leitura, apenas um pequeno número de estudantes possui dificuldades a serem superadas.

Reconheço o senso da razão nas palavras com que de Viviane Schüssler, Cloves Amorim, Patrícia Albertuni e Rejane Godoy encerram o seu relatório. Para elas, a incapacidade do aluno planejar o seu estudo, de modo a obter bons resultados, mediante a utilização de estratégias que minimizem os esforços e maximizem os resultados, pode ser decorrente de dificuldades de hábitos de estudos adequados. Parece ser exatamente o que acontece com parte do alunado com quem convivi nas tardes de terça-feira, em 2001.

Por julgar que é importante a formação dos hábitos de trabalho e leitura, a fim de construir o sucesso escolar, para reduzir o número de esquecimentos discentes, sugiro a implantação de um programa coletivo com o fito de discutir, formar e desenvolver esses hábitos, bem como avaliar a sua evolução. Para isso, que se realizem oficinas de leitura compreensiva, de produção de textos, de orientação à família e de habilitação do professorado. As ações podem também ser partes integrantes das atividades curriculares, isto é, do compromisso de cada disciplina em particular. Há outras estratégias, sem dúvida. Quem se debruçar sobre o problema pelo ângulo da relação entre esquecimento e hábito de estudo, encontrará outras idéias para somar com as minhas – tão poucas, tão óbvias...

A intervenção não foi drama nem comédia. Imitou a vida. Dada a positividade com que foi forjado o ensino e cada momento dele, com a solidariedade como princípio educativo de formação humana, não teria sentido encerrar o primeiro ato das cenas do ensino com problemas. Nem tudo foi problema. Faço-o, então, com a poesia. É melhor. Essa forma de expressão estética conquistou um lugar ímpar em meu coração. Não poderia ser diferente na intervenção. (Desculpem-me a rima pobre. Mantive-a porque acho que ela cabe bem...)

Gosto de poesia. No Ceará, redescobri esse raro prazer. E aprendi (e decidi) utilizar poemas na entrada, meio ou fim de meus encontros com estudantes ou profissionais do ensino, também na tese, como já ficou evidente. No caso do ensino de Ciências, na Turma 507, o motivo – e o objetivo também – navegava entre a relação próxima do poema escolhido

com o tema em estudo. Portanto, empreguei-os como recurso didático. Com o fito de propiciar à meninada uma experiência estética em meio ao formalismo do processo educacional. Logo, um desvio generoso para afagar o espírito com um fragmento de beleza.

5.4 O lugar da poesia no ensino alterado

O primeiro poema que utilizei foi “Rosa de Hiroxima”, de Vinicius de Moraes, poeta desconhecido para *toda* a Turma 507. A opção pelos versos do Poetinha foi por causa da proximidade do Dia Internacional da Mulher, no dia 8 de março, com os primeiros acontecimentos da intervenção pedagógica, como relatei na subseção “4.2.3 As primeiras ações do encontro inaugurador”, do Capítulo 4. O segundo poema, interpretei-o no encontro de 5 de junho de 2001, a propósito Dia Mundial da Ecologia. “Fortaleza do sertão” serviu à introdução da unidade “Ambiente”. Escrevi-o em 29 de novembro de 1998, após assistir mais uma reportagem sobre a miséria da seca no sertão do Ceará, em um canal de televisão da capital alencarina. O que, sobre esse rincão do Brasil, o resto do País vê anestesiado apenas em algumas épocas do ano, lá é fato do cotidiano. Foi num momento de indignação e dor, impressionado com a matéria que compus os versos que reproduzo em seguida...

FORTALEZA DO SERTÃO

O sertão está seco
O milho está morto
A panela está vazia
Da mulher (forte), o seio murchou à vida
e seu útero fechou-se em morte

Isto tem nome:
É seca, é fome!
Não falta de sorte...
Nem “porque Deus quer!”

O juazeiro está viçoso e verde
O mandacaru está espinhoso e verde
A guria está chorando; faminta, está
verde também
A sertaneja alma (forte)
verde na seca

mas, viva e cheia
 corteja a esperança
 correndo atrás d'água e d'alegria

E se não se cansa
 Também não as alcança...

Isto tudo
 Que nome tem agora?
 Vontade política
 Ou vergonha na cara?

Não bastava declamar para que os versos cumprissem o seu papel. E a estética? E a lição de indignação política? Era preciso contar a história do poema à classe. Que fiz mais ou menos nos termos que a registrei no diário de campo...

Desde aquela manhã de domingo, não me sai da memória a figura de uma mulher esquelética e maltrapilha preparando, em um miserável fogão à lenha, uma refeição para suas crianças, a base de palma cozida em água salobra e barrenta. Uma delas era um bebê de colo. Outra tinha dois anos e estava no fundo de uma rede, quase sem forças para andar. Havia outra de quatro ou cinco anos, mas parecia ter menos, de tão pequena que era. E aquela mãe dizendo que tudo era “porque Deus quer” foi demais para mim... Mas, se “o sertanejo é antes de tudo um forte”, talvez a esperança ainda esteja viva à sombra do juazeiro, ao redor de alguma cacimba. E o meu poema, que seja uma homenagem a essa gente tão sofrida quanto abandonada pelos poderes instituídos. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE JUNHO DE 2001)

Uma terceira vez a poesia se presente nas aulas de Ciências. Foi durante um momento longo – e belo – e não planejado para o 22º encontro, em 29 de janeiro de 2002. A principal tarefa do dia foi a elaboração de um teste com sete questões sobre os livros paradidáticos, pelo alunado. O mote para falar de amor na primeira hora-aula foi a chuva amazônica e um beijo que presenciara no dia anterior, de uma aluna da Turma 507, com o irmão de outro aluno dessa turma, namorados há tempos, dissera-me ameninada...

A chuva tem por efeito me deixar nostálgico. (...) Por isso, as minhas boas-vindas à classe nesta tarde molhada de terça-feira tiveram como tema o amor. O amor pelas coisas que fazemos, que gostamos de fazer. O amor apaixonado pelos lugares que conhecemos. Sobretudo, o amor-amigo da literatura medieval por uma outra pessoa. Ao falar de amores amigos, expus os meus sentimentos melhores por alguns amores desse tipo, em que o carinho e a ternura devotada à pessoa amada são as características principais.

Foi quando lembrei de um poema que tinha na pasta e que fiz para um amor assim reconhecido. Nem precisava dizer que li o poema escrito em Fortaleza, na manhã do dia 13 de agosto, na Praia do Futuro, enquanto esperava o transporte alternativo da cidade que me conduzisse ao centro da cidade. Precisava?

Antes, porém, de apresentar o poema, quero contar como isso começou. Queria restabelecer o contato com a turma falando (outra vez) sobre a ansiedade e a excitação que tomam posse de mim em cada encontro semanal. Das várias razões, por conta da *nostalgia pluvial*, animei o bate-papo com esta: o grande amor que tenho pelo meu trabalho naquela turma; desdobrável para: o amor que sinto pela própria turma.

Quando avancei no aspecto das relações humanas, das minhas relações com o mundo, li o poema “Espera quase impossível” que escrevi sob o Sol e o vento da capital alencarina. Como falávamos de paixão, de estar-apaixonado, a turma resolveu brincar com uma colega que, ontem à tarde, eu flagrei num beijo ardente de amor adolescente no início do recreio, em sala. Como falávamos de amar o outro com paixão, julguei oportuno ler o meu poema. Não sem antes contar a sua história. Cada poema tem uma. E, com frequência, elas são tão interessantes quanto o próprio, se não mesmo mais até, visto ser a moldura da arte poética.

(...)

Antes de lê-lo, nem tanto para fazer suspense, declarei-me à turma a-pai-xo-na-do pela pessoa. Para incluí-la no momento estético da primeira parte do encontro, pedi à meninada que adivinhassem quem era a minha musa. Uns disseram que era para a minha mulher; outros, para a professora Janice, que lecionava Matemática na 4ª série, outros ainda, que era para a colega que estava com o namoradinho ontem; outros mais, que era para a “tia” Luísa, professora deles, de Ciências, na 4ª. Ninguém acertou. Não poderiam. Meu poema de amor (im)possível era (é) para uma ex-aluna que reencontrei no começo da noite do dia 8 de junho. Fato já relatado neste diário. Um olho nas letras, outro nos olhos e rosto de cada aluno e aluna, e eu declamei estes parques versos... . (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

ESPERA QUASE IMPOSSÍVEL

Meu abraço de saudade se perdeu na espera
 Meus tempos, teus tempos, passam-se ambos noutros relógios
 Talvez a ilusão de possuir o que não tenho
 Trame contrária ao projeto de ser feliz
 Pelo prazer de estar contigo...

ainda que
 em espaçadas vezes
 ainda que
 por momentos poucos
 roubados doutros compromissos cotidianos

Pena que serão as nossas ausências
 E não a nossa anuência (e nosso coração único)
 Que hão de determinar a sorte deste amor quase (im)possível

Na reação da meninada, vi brilhos; sorrisos marotos, uns; maliciosos, outros; pensamentos no ar sobre outros amores, adolescentes (como o meu mesmo), alguns anunciados apenas ao mundo restrito da escola, *claro*. As famílias nem imaginam o pulsar do coração das meninas, sobretudo. Ao terminar, até os garotos gritaram e bateram palmas. Keila me chamou. Queria mostrar um trecho de uma composição de Ivan Lins, em sua agenda. Era de amor. Nara conhecia a música. Disse-me o nome, mas não registrei em minha memória. Também Nara me relatou no ouvido um trecho de uma criação romântica de Adrianly – que não era a garota do beijo na sala. Os versos diziam: “É melhor um amor proibido, do que um amor não correspondido”. Foi esse o contexto do depoimento de Débora que reproduzi na subseção “13.4.2 O caderno-volante”, do Capítulo 2. Ao final, escreveu que adorara o meu poema e deixara este, que não tinha título:

O TEMPO PASSA
OS AMIGOS PERMANECEM,
A SAUDADE VEM,
COM UMA CARTA OU TELEFONEMA, ELA DESAPARECE

Na entrevista que fiz com parte do alunado, após a intervenção, havia uma pergunta sobre o que aprendera comigo. Após ler a resposta dada por Keila, senti que valera a pena levar a poesia à sala de aula. Na entrevista que me entregou escrita, anotou o seguinte:

Não sei responder, não tenho certeza, é uma pergunta difícil demais. Sei que aprendi coisas, mas não sei especificá-las. Talvez tenha adquirido mais sensibilidade para com o meio ambiente, com poesias, etc.

Para comprovar, reproduzo o poema que ela escreveu como tarefa de uma produção de texto (atividade de ensino que descrevo adiante, no final do segundo ato das cenas do ensino). E na íntegra. Com apenas duas correções na acentuação. A tarefa era uma dissertação sobre conceito primitivo de ambiente. Tinha como título “Meio ambiente – o que é, o que tem”.

O que é o meio ambiente?
No pólo norte é branco
No pólo sul também
Para ele, queimada faz mal
Respeito faz bem
Ele é sujo, ele é limpo
Ele é feio, ele é bonito
É muito importante
Mas o homem acaba destruindo

O que tem o meio ambiente?
 Tem plantas, animais
 Fumaça e muito mais
 Tem a fruta, tem a flor
 Tem tesouros que o homem não dá valor

Quando vejo desastre na televisão:
 A natureza sofrendo com a poluição
 Penso: crianças não chorem
 Os adultos têm ganância
 Mas vocês têm esperança.

6 SEGUNDO ATO DAS CENAS DO ENSINO

Neste ato, registro o conjunto de atividades, cuja ordem de exposição foi definida pelo tempo cronológico e pelo volume de dados. À seleção e à organização englobei aspectos descritivos e acontecimentos típicos e atípicos das operações que as constituíam. Para iniciá-lo e concluí-lo, optei por duas atividades clássicas cujas rotinas foram alteradas com o propósito de restaurar seus papéis originais: uma atividade de sondagem realizada no segundo encontro(que também foi de avaliação) e exercícios de fixação aplicados no crepúsculo da intervenção.

Outras atividades descritas, que privilegiaram a leitura como estratégia para aprender a pensar, são: leitura e manuseio de livros sobre universo; leitura e interpretação de reportagens sobre avanços da Astronomia; leitura, mais debate e avaliações, de seis títulos paradidáticos, postos em circulação; quatro produções de texto (pesquisa sobre Hiroxima, produções que foram atividades de avaliação, redação sobre o conceito primitivo de ambiente e uma síntese sobre os livros paradidáticos). Pela listagem, percebe-se a fusão dos processos de ensino e avaliação, tal como foi proposto, segundo a lógica desfragmentada pela Práxis Unitária.

6.1 Uma atividade de sondagem (e avaliação)

A primeira unidade de ensino começou com uma sondagem sobre os conceitos e os fatos que os alunos e as alunas da Turma 507 tinham sobre o Universo. No que era o quarto momento do encontro de 20 de março de 2001, após encerrar a segunda etapa do macroplanejamento, propus que desenhassem e pintassem em folha de papel, com riqueza de detalhes, como “viam” o espaço sideral. À medida que cumpriam com gosto a tarefa,

conversavam uns com os outros e, volta e meia, vinham me mostrar o que faziam, indagar qualquer coisa, como, por exemplo, os nomes dos planetas do Sistema Solar. Vi prazer nos olhos deles. Vi alegria, descontração, capricho, boa vontade na execução dessa parte da sondagem. O momento seguinte, de debate com a classe sobre o conteúdo das representações, ficou para outra ocasião. Para agilizá-lo, até pensei em elaborar uma espécie de teste, mas não concretizei a idéia. Por isso, o debate aconteceu com menos formalismo do que fora planejado, no encontro seguinte.

Já havia terminado o tempo da aula (Era recreio!), quando Pâmela me entregou o seu desenho, pintado apenas parcialmente. Foi a última. Não houve tempo para o estudo com que pretendi encerrar as ações do dia de hoje, [o quinto momento] “Alimentando a curiosidade discente”. A leitura dos dois pequenos textos, sobre o planeta Plutão e a Via Láctea, assim como a discussão e interpretação de cada unidade de informação, são ações para outro dia com os alunos e alunas da Turma 507... (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE MARÇO DE 2001)

Neste encontro, presenciei um dos “armistícios” entre Jamylle e Thaís, duas meninas de personalidade forte e que disputavam uma liderança que minha experiência masculina não conseguiu apreender. relatei-o no Capítulo 4, ao final da subseção “4.2.7 Das dificuldades no processo – observações no calor da aula”, com uma fotografia do momento (Figura 18). O caso mereceu aparte nessa subseção porque a disputa entre ambas foi um problema que tive de administrar por todo o primeiro semestre. Só cessou com a mudança de Thaís para o Estado do Maranhão, em julho daquele ano. O que foi uma surpresa para todos. Até para Jamylle!

Da análise dos desenhos de representação do Universo, produzi esta avaliação qualitativa da atividade de sondagem:

Classifiquei os vinte e seis desenhos, entregues ao final da atividade, em cinco categorias:

- Representação do Sistema Solar ou parte dele, sempre incluindo o Sol (com doze trabalhos: Joelma, Thomas, Daniel, Havana, Bruno Pereira, Matheus, Edson, Arthur, João Victor, Adrielly, Isabelle e Amanda);
- Representação do Universo, incluindo o Sol, os planetas, estrelas e galáxias (com seis trabalhos: Luah, Luana, Tamara, Keila, Pâmela e Breno Caio);
- Representação do planeta Terra, com ou sem o Sol ou outros planetas em segundo plano (com seis trabalhos: Adrian, Juliana, Nara, Natasha, Jamylle e José Carlos);
- Representação apenas dos planetas (com dois trabalhos: França e Paulo Henrique);
- Representação de algo que não entendi o que era (com um trabalho, o de Thaís).

A análise dos desenhos me permitiu inferir os conhecimentos de entrada acerca do Universo e do Sistema Solar, do alunado da Turma 507: uns detêm um número significativo de informações sobre o

Sistema Solar, sua estrela, seus planetas, satélites e cometas, deixando pouca margem à dúvida de que como são fortes os indícios da internalização do modelo heliocêntrico (primeira, segunda e quarta categorias); alguns sabem que existem outros planetas além daqueles que giram em torno do Sol (segunda categoria), enquanto outros reconhecem a Terra como a casa do homem e lugar da vida, numa expressão clara do antigo modelo geocêntrico (terceira categoria). (DIÁRIO DE CAMPO. 20 DE MARÇO DE 2001)

6.2 A leitura como estratégia para aprender a pensar

A atividade serviu de estratégia para o aprimoramento da própria leitura como capacidade cognitiva – para aprender a pensar. Além dos propósitos inerentes à proposta pedagógica, havia outro. Em 2001, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) confirmou um quadro de insuficiência no desempenho de estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Cerca de 59% dos estudantes avaliados apresentaram um desempenho crítico. Em leitura.

Publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério de Educação e Cultura, esse indicador diz do gigantismo do desafio para os profissionais da educação do País (SEF, 2003). No documento, o Ministro Cristovam Buarque afirma que mais da metade das crianças com 10, 11 ou 12 anos de idade não sabem ler direito, apesar de terem frequentado a escola por quatro anos até. Indicadores referentes à educação matemática e científica e habilidades dos concluintes do Ensino Fundamental reiteram a situação de generalizada insuficiência da aprendizagem. Os dados projetam a existência de 980 mil crianças na 4ª série que não sabem ler (desempenho muito crítico) e mais de 1,6 milhão que são capazes de ler apenas frases simples (desempenho crítico). Na Região Norte, onde sou professor, o número de estudantes com desempenho *muito crítico* e *crítico* são da ordem de 94.117 e 187.642, respectivamente.

O incentivo da leitura teve outra inspiração, agora positiva. Veio de Italo Calvino, que pregava a leitura desde a tenra idade, na escola e na juventude. Ainda que a leitura possa ser pouco profícua pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso e inexperiência da vida, ela também podem ser, talvez até ao mesmo tempo, afirma o escritor, formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza. Coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido. Relendo o livro noutra idade, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido (CALVINO, 1993, p. 10).

Contrária às práticas que, linearmente, tentam articular esquemas cognitivos, a leitura foi uma daquelas imperiosas necessidades para gestão da aprendizagem. Serviu para que o próprio alunado vivesse o que chamei de *dança de conceitos*. Em vez da exposição oral da aula clássica, o contato direto com a informação, responsável pelas rupturas, invasões e hibridizações que queria promover como aprendizado. Sei que idéias e concepções, conceitos e esquemas, migram de um campo do conhecimento para outro, que fecundam e onde se enraízam. Mesmo sabendo que não teria – e nem queria – o controle do que o aluno-leitor estava memorizando, atribuindo sentido, apropriando-se ou compreendendo apenas parcialmente ou nem compreendendo mesmo o que lia, esperava que o contato sistemático com o livro o levasse a aglutinar abstrações novas àquelas preexistentes, de modo a se apropriar do conhecimento de forma significativa. Afinal, não há quem não chegue na escola com déficit zero de cultura. Ninguém é uma tábula rasa.

(As atividades selecionadas para as cenas do ensino em que a leitura foi a estratégia básica completam sobremaneira outros trechos já apresentados sobre essa ação ao longo da tese. *Vide*, por exemplo, a subseção “8.2.3 O plano elaborado por Teresinha e Mauro”, do Capítulo 4, em que relato uma das atividades de leitura com o livro paradidático.)

6.2.1 A primeira atividade de leitura, com manuseio de livros

Para apresentar a primeira atividade de leitura orientada, selecionei trechos da intervenção que evidenciam o imbricamento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, próprio do tecido unitário; a parte relativa à avaliação, aprofundarei no Capítulo 6. O norte da leitura foi dado por três questões, num quarto de folha de papel, dentro de cada obra. Vários foram os momentos em que a *obrigação* se fundiu ao que intentei como *transgressão*. Difícil precisar, descrever, a riqueza de aprendizados ocorridos com o manuseio. Mal consegui fazer aqui.

A atividade foi realizada do quinto ao sétimo encontro, ou seja, de 10 a 24 de abril de 2001. Era uma ação em dupla, de consulta, mas também de manuseio livre, de pelo menos 5 de 15 livros disponibilizados, que tratavam sobre Universo. No final, houve até uma avaliação do desempenho discente. Oral, mas formal e suplementar, foi realizada a pedido de seis estudantes; apresento-a no Capítulo 6, na subseção “6.2.5 Conversa sobre o desempenho discente”.

Foram estas as 15 obras folheadas, as 45 questões a escolher e as respectivas páginas ou seções para interpretar:

- “Como o Universo funciona (1)”: 1) Por que as estrelas somente são visíveis à noite? (p. 6-7); 2) O que aconteceu no dia 21 de julho de 1969? (p.28-29); 3) Como nasce e como morre uma estrela? (p. 46-47);
- “Como o Universo funciona (2)”: 1) Quem descobriu e quando descobriu o planeta Plutão? Ele é um planeta externo ou interno? Por quê? (p.22-23); 2) Como o povo hindu descrevia o universo? (p. 46-47); 3) De o nome dos corpos celestes que existem além da Via Láctea? (p. 46- 47);
- “Como funciona a Terra”: 1) Quem foi Eratóstenes e o que foi que ele descobriu? (p.16-17); 2) Por que os gregos, já na época de Aristóteles, sabiam que a Terra era redonda? (p. 6-7); 3) O que são marés? Por que ocorrem? (p. 14-15);
- “Nós e o Universo”: 1) O que é o ano-luz? (p. 5-6); 2) Por que ao olharmos para o céu à noite temos “uma visão do passado”? (p. 9-10); 3) Por que o Sol é uma fábrica de energia? (p. 11-13);
- “Universo (Superinteressante 11)”: 1) Quem foi o astrônomo Edwin Hubble? (p. 4-5); 2) Por que as galáxias são “um arquipélago de estrelas”? (p. 8-9); 3) Existe vida fora do planeta Terra? Justifique. (p. 16-17);
- “O Universo: a fronteira final”: 1) Quando começou a era espacial? E quem foi o país que lançou o primeiro satélite artificial? (p. 8); 2) Como se chamava este satélite, qual era a sua forma, quanto media e quanto pesava? (p. 11); 3) Quais os vôos mais importantes do Projeto Apollo? O que aconteceu de especial e importante em cada um deles? (p.12-13);
- “Estrelas & galáxias”: 1) Por que o modelo do universo criado por Ptolomeu era fundamental para a igreja cristã antiga? (p. 6-7); 2) Qual a idade do Sol? E em que fase de sua vida ele se encontra hoje? (p. 10-11); 3) O que são as constelações zodiacais? Cite exemplo de três delas. (p. 12-13);
- “Origem e história da vida”: 1) Qual a origem do nosso sistema solar? (p. 14); 2) Existe vida fora do planeta terra? (p. 28-29); 3) O que é a célula? Por que ela é peça fundamental da vida? (p.11-13);
- “Big Bang”: 1) Como a ciência explica o nascimento do Sol? (p. 24-25); 2) O que são os corpos celestes chamados “cefeidas”? Por que eles são importantes para a Astronomia? (p. 32-33); 3) Quais os três elementos químicos mais abundantes no Universo? Qual o percentual aproximado de cada um? (p. 18-19);
- “Ver de perto o Sistema Solar”: 1) Escreva cinco características do Sol. (Veja: “A Gravidade do Sol”); 2) Qual o efeito da gravidade lunar na Terra? (Veja: “Há 9 planetas no Sistema Solar”); 3) Por que uma pessoa no Pólo Sul não “cai” em direção ao espaço? (Veja: “Há 9 planetas...”);
- “Galileu e o nascimento da ciência moderna”: 1) Por que é importante estudarmos uma ciência? (p. 3-5); 2) Por que Galileu Galilei é considerado o “pai da ciência moderna”? (p.21-24); 3) Ao apontar suas lunetas para o céu, que descobertas de Galileu fez que contrariavam as idéias do filósofo grego Aristóteles? (p. 30-31);
- “Newton e o triunfo do mecanicismo”: 1) Qual o nome dos quatro principais precursores de Isaac Newton? (p. 6-13); 2) Qual a lei da Natureza descoberta por Newton? Qual o enunciado desta lei? (p. 27-29); 3) Qual a principal diferença entre os modelos de universo de Ptolomeu e de Copérnico? (p. 12-13);

- “Atlas O Universo”: 1) O que contém, qual o seu tamanho e como surgiu o universo? (p. 6-7); 2) Descreva a galáxia em que habitamos. (p. 10-11); 3) Cite as oito etapas da vida de uma estrela pequena que tenha massa igual à do nosso Sol. (p. 20-21);
- “Buracos negros”: 1) Por que se diz que uma estrela “é um imenso reator de fusão nuclear”? (p. 10-11); 2) Por que um “buraco de minhoca” é mais seguro do que um “buraco negro” para viajar de um universo para outro? (p. 30-31); 3) O que é um buraco negro? (p. 8-9);
- “Os Segredos do Sistema Solar”: 1) O que é um eclipse? (p. 6-7); 2) Quem foi Nicolau Copérnico e quais as suas contribuições para a ciência? (p. 16-17); 3) Cite as principais características do Sol? (p. 23-24).

Para contar a primeira atividade de leitura, selecionei acontecimentos que datam de 10 de abril de 2001. Como processos que são partes de um processo maior (o educacional), não havia brechas para uma ação docente fragmentada, não reflexiva. Nem mesmo para uma percepção discente que os representassem de forma estanque, seqüencial, dicotômica...

Em cada bancada, deixei arrumados quatro bancos e dois livros sobre o tema em estudo neste bimestre, cada um contendo três perguntas sobre Universo, Via-Láctea, Sistema Solar ou qualquer assunto correlato. Ao todo, selecionei dezoito livros para serem manuseados e consultados.

(...)

Quando cada dupla já estava em seu lugar, escrevi no quadro magnético as instruções para o trabalho daqueles dois tempos. Em cada livro, havia uma ficha com três questões. Cada um deveria escrever estas questões em seu caderno e, em seguida, tentar respondê-las, em dez minutos, seguindo as orientações das páginas que deveriam ler, com o apoio do colega ao lado.

Destaquei que os objetivos do trabalho era fazê-los fazer contado direto com diferentes obras que tratam sobre o Universo e ler alguns trechos específicos, de modo a alimentar os seus interesses. Fosse levando-os ao encontro de respostas para algumas de suas dúvidas, fosse fazendo-os se deparar com indagações que ainda não pensaram. Porque essas necessitavam de um conhecimento situado em um nível acima do senso comum, que tem sido a base das nossas discussões até o presente momento.

Em poucas palavras, o que desejei mesmo, e consegui, era que os alunos e alunas da Turma 507 manuseassem mesmo os livros que tinham à sua disposição, tal como ouvira Emília Pimenta, a professora de Português, dizer-me no dia seguinte à realização do primeiro encontro com aqueles livros todos.

Sei que é chavão ou lugar comum entre os professores e professoras que lecionam de 5ª a 8ª série que os estudantes da 5ª não sabem ler, não sabem interpretar, não sabem escrever. Contra esse estado, acredito que o oferecimento de um caminho para momentos de leitura, com reflexão e discussão entre pares (momentos árdios sim, porque não têm o hábito de ler textos mais formais), como foi a atividade de manuseio e consulta realizada hoje, possa ser um passo importante para avançar na supressão de problemas que o alunado possa ter em relação à interpretar e à escrita. Como o caminho é uma íngreme subida que pretendo realizar degrau por degrau (que nem existem, vou inventando), o primeiro deles galgamos hoje.

(...)

Talvez por causa do problema da falta de assentos suficientes no início da aula, houve uma demora para essa mensagem chegar no íntimo de todos. Parecia até que eu não falava português. Eram 14 h 40 min quando notei que a turma inteira estava, enfim, trabalhando, ainda que algumas duplas, como as de Amanda - Adrielly, Matheus - Breno Pereira e Thaís - Joelma - Isabelle (a “dupla-trio”), tenham demorado um pouco para avançar naquelas três primeiras questões.

Minha sugestão, em razão do tempo que tínhamos, era que cada dupla chegasse a responder, até o término da terceira aula, um mínimo de quinze perguntas e, deste modo, chegasse a consultar pelo menos cinco dos dezoito livros que disponibilizara para o trabalho. Enquanto isto, eu percorria a sala, andando de bancada em bancada. Orientando, ouvindo as dúvidas, sugerindo caminho melhor para começar, mostrando aspectos relevantes que estavam deixando de lado durante a leitura e animando-os para que, quando a dupla terminasse de responder a primeira ficha, chamasse-me imediatamente para trocar de livro, receber outro, com outras três questões, a serem anotadas no caderno e respondidas em seguida.

Uma apreciação sobre as aulas de hoje

Observei que os alunos e alunas com nível mais elevado de concentração na atividade foram: Daniel, Keila, Luah e Nara; exceto as últimas que formavam uma dupla, Daniel e Keila deram um bom impulso à concentração dos seus parceiros, respectivamente, Janderson e Pâmela. Em um nível que classificaria como “muito interessado”, notei: Breno Caio, Thomas e Arthur. Em nível intermediário de dedicação ao trabalho, destacaram-se: Jamylle, Juliana, José Carlos, França, Adrianly, João Victor, Luana, Tamara, Breno Pereira, Francisco e Natasha. Com baixo nível de concentração no trabalho de hoje, cito: Isabelle, Joelma, Thaís, Matheus, Havana, Adrielly e Thiago, este último quase sempre em brincadeira, muitas de mau gosto, como ele mesmo reconhece. Não me foi possível observar melhor o desempenho de Amanda, Edson, Paulo Henrique...

A lentidão da “dupla-trio”, formada por Thaís, Joelma e Isabelle, foi consequência de uma interpretação incorreta, se não desatenciosa, de Isabelle e Joelma. Ambas não são afeitas a tomarem notas em sala de aula. Preferiam ficar conversando uma com a outra enquanto os demais mergulhavam o olhar nos livros, ali ao redor. Não gostam de ler, escrever e fazer exercícios semelhantes, em sala, por isso, têm a opinião de que podem fazer melhor a tarefa em casa do que na escola. Uma evidência para este comportamento, além do diálogo que travamos na ocasião, foi a insistência delas para que eu as deixasse, primeiramente, copiar todas as quinze questões para, somente depois, tratarem de buscar as respostas... mas, em casa!

Ao menos, foi isto o que me declarou a aluna Isabelle quando expliquei para a sua equipe, outra vez mais, a terceira ou a quarta vez, como esperava que a tarefa fosse feita. Thaís, de modo diferente das duas, interpretara corretamente a orientação que dera. No entanto, ela não conseguiu convencer as duas colegas de que era preciso terminar de responder a primeira ficha para poder ter acesso à segunda. Por conta disso, ficou ao lado delas, também perdendo parte tempo que deveria dedicar à tarefa, e conversando, e conversando...

Os objetivos do encontro foram atingidos, a meu ver, em parte. Em uma escala de 0 a 5, diria que chegamos ao nível 2,5. É que os alunos e alunas são resistentes ao trabalho de natureza intelectual. Em

termos outros, diria que, em direção à autonomia intelectual, temos ainda um longo caminho a percorrer. Salvo exceções, como Daniel e Keila, os demais, ou estão chegando no meio deste caminho, porém, mais com as pernas do outro do que com as próprias, ou ainda estão na linha de partida. É tarefa árdua fazê-los avançar - e tarefa coletiva, o que exige integração das partes que compõem o corpo docente e técnico que trabalham com as turmas de 5ª série.

Se os objetivos foram atingidos, o mesmo não posso dizer da meta que tracei. Nenhuma só dupla chegou a responder quinze questões. Três ou quatro chegaram a nove, quase ao final da terceira aula. E eu, aproveitando os minutos finais, pedi-lhes que respondessem ali mesmo, com atenção e rapidez, um teste de opinião sobre a sua participação como avaliadores no encontro anterior. Era a última ação que planejava para o encontro. Ainda tive tempo para aplicar o teste à metade da turma. Com este teste, pretendo saber como se sentiram como avaliadores e avaliadoras de si mesmo, da turma, da aula-passeio e dos seus organizadores. Preciso saber a extensão de sua satisfação até para reavaliar as ações auto e hetero-avaliativas, nas quais o alunado da Turma 507 tem um importante papel. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

6.2.2 A curiosidade que redirecionou os rumos da leitura

A curiosidade de um contagiou muitos. O trecho seguinte exhibe o começo de uma atitude que se tornou regular e diretriz da leitura na segunda unidade de ensino. Não pensara nela, mas aceitei-a na medida em que ela estava em sintonia (e sincronia) com os princípios da intervenção. A boa idéia partiu do pequeno Arthur que, mostrando vivo interesse pelo livro “Como funciona o Universo”, pediu-me emprestado quando a aula ainda estava pela metade. Disse-lhe, na ocasião que pensaria na possibilidade, ao final da aula. E, quando todos já deixavam a sala-ambiente, lá estava o menino reclamando o que me solicitara. Hoje, o fato me reporta ao que li e citei, nesta obra, de Italo Calvino, Paulo Freire, Emília Pimenta, sobre a curiosidade de ler, simplesmente, embora a leitura seja uma atividade mental complexa...

Cedi o livro, com a promessa de não esquecê-lo de trazer na próxima semana, sem falta. Não houve problema algum. Assim que entrei hoje na sala de aula, veio a mim (vi satisfação no seu rosto que parece estar sempre sorrindo) e devolveu a obra. O “problema” foi que ele mostrou o livro aos colegas. Deve ter falado que emprestara do professor. E isso resultou num desejo igual da parte dos demais colegas de também levar para ver em casa um dos livros que estavam consultando em classe. Penso que foi o que aconteceu, porque, antes mesmo de dar continuidade às consultas e resolução da atividade, fui recebido com pedidos de outros empréstimos. Durante as aulas [daquele encontro], os pedidos foram crescendo até que, quase ao final, eram tantos que, como lhes fiz notar, não poderia atender a todos. Eram apenas vinte os livros disponíveis para emprestar a um número de alunos um terço maior. Além disso, o interesse de alguns alunos e algumas alunas convergia para uma mesma obra. E eram raras aquelas em número par.

Decidi, por isso, não emprestar mais nenhuma naquele dia. Meu receio maior era que, emprestados os vinte livros, mais de um alguém esquecesse de trazer na aula seguinte, o que prejudicaria o trabalho de

algumas duplas. Combinei, então, que após todas concluírem a tarefa, emprestaria os livros. Todos. Para tanto, precisaríamos negociar “quem” vai ficar com “o que” e quando vai devolver para que outro possa recebê-lo emprestado. Eis, aqui, um aspecto do trabalho de construção do conhecimento e da conquista da autonomia intelectual que eu não havia pensado e que pode significar muito mais para o alunado: o prazer de aprender sem qualquer compromisso com tempo ou notas. Compromisso apenas consigo mesmo e em íntimo diálogo com o livro. Compromisso com quase tudo (talvez!) o que está em desenvolvimento em classe, nos dias de hoje (segundos os interesses de cada aluno e aluna).

A motivação para os pedidos, pela minha leitura no decorrer da aula, é, em sua parte menor, o interesse de completar, avançar na tarefa, para além do mínimo de 70%, ou melhorá-la; na parte maior, o interesse resulta da curiosidade que aqueles livros despertaram, cuja satisfação demanda mais tempo para se debruçar e mergulhar na obra escolhida, de um modo que não é possível fazer em sala, dada a obrigação de responder, mediante leitura dirigida e em tempo hábil, três questões de cada uma versus o compromisso com o prazer de ler e ver-se lendo informações científicas sobre um tema - o enigmas do universo – que encanta qualquer ser humano. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

A operação que ditou os rumos dos acontecimentos da primeira grande atividade de leitura teve acertos, mas desacertos também. Duas semanas mais tarde, quando registrei os empréstimos dos livros de consulta, a situação estava neste estado...

No encontro passado, vários alunos e alunas me pediram emprestados os livros que estavam consultando em sala. Alguns tinham interesse em adiantar parte do trabalho, não mais do que um quinto do mínimo desejável, tendo em vista o modo como fora organizado; outros os queriam para satisfazer certas curiosidades [surgidas durante a leitura parcial, de trechos]. No entanto, como foram inúmeros os pedidos e ainda restava a última etapa, temendo que alguns esquecessem em casa o que levaram, combinei que os emprestaria na aula seguinte.

Talvez porque não verbalizei que os livros estariam disponíveis após a entrega dos trabalhos (porque não lembrei mesmo, tal o meu envolvimento com as obrigações de orientação), não emprestei todos os vinte livros, mas, apenas oito. Para Arthur, em seu segundo empréstimo, cedi “Ver de perto o Sistema Solar”; para Luana, também em segundo empréstimo (o primeiro foi involuntário), coube “Estrelas & Galáxias”; para João Victor, “Big Bang”; para Breno Pereira, “Como o Universo funciona”, volume I; para Matheus, o outro volume de “Ver de perto o Sistema Solar”; para Natasha, “Como o Universo funciona”, volume II; para Francisco, o atlas “O Universo” e, finalmente, para Keila, a obra “Buracos Negros”.

Embora, não lhe tenha lembrado os insistentes pedidos da própria turma no encontro de 17 de abril, penso que o número de oito empréstimos, dentre vinte possíveis, configura uma boa medida do interesse da turma pelo tema em estudo, que, assim, entendem satisfazê-lo mediante o prazer de ler o que lhe agrada e está ao alcance dos olhos curiosos seus. Eis aqui uma demonstração palpável para uma das idéias de Emília Pimenta, professora de Português da Turma 507, para o desenvolvimento da capacidade de leitura do alunado do Ensino Fundamental. Ela sonha, tal como eu, ter na sua sala de aula, bem à mão dos alunos e alunas, uma série de livros para que sejam consultados ao bel-prazer de cada jovem aprendente.

Ela acredita que, desse modo, a escola estará estimulando, de forma muito mais apropriada e eficaz, o processo de leitura da palavra e do mundo, do que mediante a compreensão forçada e antinatural de paradidáticos ou quaisquer outras obras obrigatórias, selecionadas segundo as impressões ou saber de experiência do professorado, ignorando, na íntegra, o que é que o aluno quer realmente ler. (DIÁRIO DE CAMPO. 24 DE ABRIL DE 2001)

6.2.3 A segunda atividade de leitura

Nos encontros de 05 e 12 de junho, foram realizadas ações de leitura e interpretação de textos sobre avanços da Astronomia. Aconteceu bem depois do que combináramos a turma e eu. É que os textos simplesmente desapareceram entre a Coordenação Pedagógica e o setor de reprografia do Ensino Fundamental. Foi um trabalho previsto que correu o risco de não acontecer, como narrei em meu diário de campo. Como propus contar os “erros” e “acertos” da intervenção, começo com narração do desaparecimento dos textos jornalísticos que utilizaria na segunda atividade de leitura.

6.2.3.1 O caso dos textos desaparecidos

Segunda-feira, dia 14 de maio, fui à escola para tentar localizar os sete textos jornalísticos, recortados da *internet*, enviados à reprodução, que se encontravam desaparecidos. Eram textos que utilizaria há dois encontros atrás para exercitar a leitura oral, em sala de aula, tendo como tema as mais recentes conquistas da Astronomia. Outra vez, nada encontrei.

Após comunicar que percorrera todos os caminhos possíveis onde poderiam estar os textos misteriosamente desaparecidos, pessoas ligadas ao setor de onde partiram outras buscas, além das minhas, acenaram-me com a possibilidade de providenciarmos a sua reprodução desde que tivesse outros originais para lhes fornecer naquele momento. Isto em caráter de urgência. O que equivalia a ignorar as burocráticas setenta e duas horas, prazo estabelecido no NPI para a devolução de trabalhos que requerem esse gênero de serviço. Não foi possível. Como poderia imaginar que continuariam desaparecidos após a pressão que fiz para encontrá-los?

Voltei para casa com a idéia de preparar novos originais. Durante as últimas horas da madrugada do dia seguinte, aproveitei a oportunidade para acrescentar o oitavo texto, à guisa de introdução. Era necessário. Com a possibilidade de dividir a Turma 507 em quatro grupos, um a ficar comigo e os outros três a ficar com os estagiários, o acréscimo de um texto permitiria cada aluno dos grupos escolher um para ler aos colegas, conforme o plano de aula.

Cheio de expectativas, imprimir e levei-os à reprodução na metade da manhã do dia 15 de maio. Obtive a autorização da vice-coordenadora do Ensino Fundamental, professora Edna Lima. Esperava não ter dificuldades em reproduzi-los em tempo hábil no setor do Ensino Médio, cuja máquina estava

funcionando. Mas, tive. Não porque Marconi, não o professor, mas o técnico em artes gráficas, o afável senhor responsável pela reprografia naquele grau de ensino, opusesse dificuldade para o atendimento que lhe solicitara desde a sexta-feira anterior.

O serviço dele tivera uma demanda grande durante o final de semana e, no exato momento em que o procurei, estava ainda na metade de um demorado serviço requisitado pela Direção do NPI. Como a máquina, no momento, estava sendo muito exigida e, por isso, funcionava com lentidão, ele não podia mesmo me atender como se dispusera dias antes. Não havia tempo hábil para aprontar o meu pedido, antes das 13 h, de duzentas e quarenta e cinco cópias. Mesmo assim, deixei lá a requisição para ser atendida assim que fosse possível. Nestas alturas, de tão aborrecido que ficara, estava quase disposto a ir embora para casa, esquecer que naquele dia teria meu nono encontro com a Turma 507...

Neste estado de abalo, retornei à Coordenação e comuniquei que desistira dos textos. Precisava encontrar com Socorro Fonseca, a supervisora responsável pela 5ª série, para conversar sobre a minha grande insatisfação e todo o meu aborrecimento. Achei-a na cantina do Salão Cinza, térreo do prédio do Ensino Médio. De posse dos novos originais, dirigiu-se à reprografia do Ensino Fundamental, cuja máquina assegurou que estava em funcionamento, mas se enganou quando prometeu entregar-me os textos ainda naquele dia.

Ao solicitar o serviço ao agente administrativo Edmilson Carvalho, eis que uma lembrança dele apontou para a solução do caso: disse que entregara os textos, rodados em estêncil eletrônico, e não em xerox, nas mãos do professor Ailton Miranda, coordenador da disciplina Ciências. Mediante isto, declarou-se encerrada a busca. Bastava esperar a chegada dele para, enfim, ter os textos que tanto alvoroço causou.

Quando Ailton chegou, estava eu na sala dos professores que temos entre as salas-ambiente 1 e 2. Contei-lhe os últimos acontecimentos. Surpreso, mais do que eu até, confessou-me que nada sabia sobre o que Edmilson contara para mim e Socorro Fonseca. Levei-o ao rapaz. E tudo voltou à estaca zero. Os textos agora estavam mais desaparecidos do que nunca. Pela segunda vez, desisti de todos. Hoje minha aula seguiria um planejamento improvisado. Talvez, se muito, fizéssemos a primeira parte da atividade escolhida como expressão de culminância da unidade em estudo. Isso desde que os alunos e alunas da turma, divididos em seis equipes, trouxessem o material, todo ou em parte, requisitado no encontro anterior. O que acabou por acontecer, até com bom aproveitamento. Faltava o tempo exato de uma hora-aula para o começo da tarde letiva quando o meu coordenador colocou em minhas mãos os textos, há tanto requisitados, encontrados finalmente, mas tarde demais. Desde o instante em que interpelara o rapaz da reprografia, não sossegou enquanto não os encontrou misturados com outros, em um setor onde não deveriam estar de jeito nenhum. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE MAIO DE 2001)

6.2.3.2 A preparação para a leitura de reportagens

O intuito da segunda atividade de leitura foi estabelecer o contato da classe com textos jornalísticos que atualizavam o conhecimento sobre a unidade em estudo. Queria provocar o confronto do que foi lido nos livros e a atualização das descobertas mais recentes. Queria

também incentivar a atenção para o assunto fora da escola, como também a leitura pelo prazer da informação, de forma autônoma, sem o direcionismo docente. O que consegui em parte, como mostrarei adiante. Para ser oral e cooperativa a leitura dos textos, como planejada, a colaboração de Gicelle e Adriano, estagiários com quem dividi a turma, foi importante. Do primeiro encontro, prevista para o segundo momento com tempo estimado de 60 min, a atividade demorou mais. Tanto que prejudicou a realização de um jogo no quarto momento, que acabou transferido.

Recordo que o dia 05 de junho começou uma leitura mais amena. A interpretação do poema “Fortaleza do sertão”, fato já relatado. E em 12 de junho foi realizado um jogo de caráter cooperativo entre meninos e meninas, de perguntas-e-respostas sobre os temas estudados, que, na minha avaliação foi malsucedido. Como descrevi na subseção sobre os problemas do ensino, a atividade não alcançou os objetivos propostos. Menos ainda contemplou as minhas expectativas de oferecer à Turma 507 um jogo (didático, para mim; para ela, brincadeira mesmo) que há tempos me solicitara.

Os textos (Anexo 13) foram selecionados em função dos interesses manifestados pelo alunado durante as atividades antes desenvolvidas. O material continha um texto introdutório, de uma lauda e meia, aproximadamente, cujo título era simplesmente “Universo”, mais sete matérias publicadas em diferentes jornais brasileiros, de uma só lauda, que capturara na *internet*. A mais “antiga” reportagem datava de 5 de janeiro de 2000 e viera de Washington; as duas mais recentes, na ocasião, eram de 7 de abril de 2001 e foram publicadas em Londres e Cabo Canaveral. As reportagens que interpretamos a meninada, os estagiários e eu, pela ordem da data de publicação, tinham os seguintes títulos: “Fim da Via-Láctea”; “Novas luas são descobertas em torno de Júpiter”; “Telescópio Hubble reabre olho para Nebulosa Eskimo”; “Em seus dez anos, Hubble inova a Astronomia”; “Descobertos mais onze planetas extra-solares”; “Nova teoria descarta água em Marte” e “Nova odisséia em Marte”.

O trabalho com essas reportagens é outro exemplo do imbricamento dos processos ensino-aprendizagem-avaliação. Como “momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas” (MORETO, 2002), uma avaliação da atividade foi realizada ao término de cada encontro, inclusive de forma dialógica para fixar os aspectos dos textos julgados mais relevantes pela classe. Para descrever os acontecimentos das leituras que marcaram os dois encontros, além de trechos do meu diário de campo, emprego os relatos dos dois estagiários com quem comparti a tarefa, Gicelle e Adriano. Trago suas vozes porque ambos desenvolveram a atividade em todas as etapas previstas, até o sua conclusão, ao contrário de mim.

Por causa da ausência de Ricardo, estagiário que se apresentara em 17 de abril de 2001 (portanto, muito antes de Gicelle e Adriano), não pude desenvolver de forma plena o que eu próprio previra. A previsão era para um grupo com 7 estudantes, no máximo, para cada um de nós. Acabei com o dobro. Era demais para o tipo de trabalho planejado. E adianto: executado a contento pelos dois estagiários presentes que dividiram entre si a outra metade da Turma. A Figura 23 os mostram dirigindo a leitura das reportagens que citei.

Figura 23 – Atividade de leitura das reportagens sobre Universo.



6.2.3.3 A voz do professor

Para essa parte da atividade, resolvi ficar na própria sala de aula. Adriano e “seus” sete alunos e alunas – França, Breno Caio, José Carlos, Isabelle, Adrian, Luah e Thaís – foram para a sala-ambiente de Ciências, que eu reservara. Gicelle levava os “seus” – Daniel, Francisco, Arthur, Juliana, Tamara, Nara e Havana – para um palco de madeira que está armado no Salão Vermelho, o espaço do recreio do alunado do Ensino Fundamental. Cada um de nós tinha uma ficha para apreciar a leitura oral. Nela registraríamos os conceitos verbais SE, AE, AP e NA aos quesitos que julguei úteis e necessários, a saber: concentração, dicção, fluência e síntese.

Em face do exagerado número de alunos e alunas sob a minha orientação e do tempo previsto para as expressões orais, de imediato abdiquei desse instrumento de avaliação. E o que fiz? Comecei a leitura cooperativa do primeiro texto. Li os dois primeiros parágrafos acentuando os aspectos da leitura oral, leitura para o outro. O restante do texto foi lido por alguns dos alunos e alunas presentes, Amanda, Daniel, Thomas, Janderson, Paulo Henrique...

Os outros textos, em número de sete, foram lidos, primeiro, silenciosamente por duplas, que formei em vista da proximidade em torno de mim. Não houve tempo para que todas as duplas lessem em voz alta o texto que coube a cada uma. Das sete duplas, apenas três puderam efetuar a leitura. As dificuldades delas foram maiores do que imaginara, e o tempo foi exíguo para um trabalho de qualidade, no sentido da extensão. Tendo em mente a leitura “mastigada”, eivada de inspirações-e-expirações em momentos não

apropriados para pausa, o que acabou por comprometer a unidade compreensiva do texto, recomendaria para reforço os alunos Paulo Henrique, Janderson, Thomas, Adrielly e Amanda.

Por cinco minutos, deixei sozinha minha parte da turma a ler outra vez os textos. Precisava ver o que acontecia nos grupos de Adriano e Gicelle. Notei que ambos desempenhavam com tranquilidade a tarefa. Ao retornar, meu grupo não ficara quieto como me prometera. Houve um desentendimento quanto ao volume das vozes “silenciosas” enquanto estive ausente. Socorro Fonseca, supervisora escolar, precisou intervir para colocar ordem na casa. Para não abdicar por completo do objetivo da tarefa, ao retornar da breve visita aos outros grupos, sondei as minhas duplas de alunos e alunas quanto ao teor dos sete textos. Como em uma sabatina, tratamos de esticar a conversa sobre o que lhes chamara mais atenção e o que significava um ou outro aspecto dos textos lidos, de modo a fixar os conteúdos. Já combinara com os dois estagiários para fazerem o mesmo em seus grupos, após encerrarem as leituras em voz alta. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE JUNHO DE 2001)

6.2.3.4 As vozes dos estagiários

Quando, em casa, dividi a turma em quatro grupos, minha intenção era facilitar o trabalho dos estagiários, em nome da pretensão (minha) do alcance satisfatório dos objetivos da atividade de leitura. Outro intento foi propiciar-lhe um momento de regência como parte das atividades de estágio. Entretanto, foi feita uma outra distribuição antes de entrarmos em sala, Adriano, Gicelle e eu. Tivessem o alunado e o terceiro estagiário presentes desde o início dos trabalhos, a divisão teria ocorrido sem atropelos e Adriano não teria se assustado tanto quando recebeu mais tarde certa aluna, como relatou em seu diário de aula. Não pude evitar o mal-estar, apesar de ter ficado com as “outras” e “outros” estudantes mais irrequietos. É que a menina chegou muito atrasada. Gicelle e eu já estávamos com os grupos completos. A completar com os substitutos que chegariam depois somente o grupo que ficara com ele.

Autorizado por ambos, reproduzo as suas impressões acerca do dia em que tiveram parte ativa e importante. Elas contêm detalhes que descrevem de forma mais completa a atividade de leitura e interpretação, mais do que fiz até aqui. Contêm também a avaliação realizada durante a atividade, por meio de uma ficha que preparara. Vejamos as impressões de Gicelle, primeiro.

Eu e o Adriano chegamos um pouco antes da aula justamente para sentarmos com o professor Eugenio e conversarmos sobre a atividade de leitura que iria ser desenvolvida. O professor, como sempre, já estava lá e tinha tudo esquematizado. O material e as equipes já estavam divididos. Eu, o Adriano, o Ricardo e ele ficaríamos com uma equipe de sete alunos. Em um primeiro momento, os monitores entregariam para cada componente da equipe uma apostila contendo vários textos sobre o Universo. Na verdade, os textos tratavam de reportagens. Cada um escolheria um texto para ler, e o primeiro seria lido pelo monitor junto

com os alunos. Após cada leitura, os alunos iriam fixar os aspectos mais importantes do texto, pois um jogo de perguntas seria realizado com base nos textos. Para os monitores foi entregue uma ficha de avaliação que levava em consideração aspectos de leitura como “concentração”, “dicção”, “fluência” e “síntese”. Já os conceitos eram: SE (superou as expectativas); AE (atendeu as expectativas); APE (atendeu partes das expectativas) e NAE (não atendeu as expectativas).

Comigo, ficaram os seguintes alunos e alunas: Arthur, Daniel, Francisco, Nara, Tamara, Juliana e Havana. Nós nos dirigimos ao pátio do NPI, para começarmos a nossa atividade. Escolhi um local que tinha uma espécie de palco e junto com os alunos escolhemos os textos de cada um. Antes do primeiro texto que seria lido por mim, junto com os alunos, resolvi fazer uma brincadeira que o Adriano me ensinou para melhorar a dicção, pedi a eles que colocassem uma caneta na boca e lessem o texto, isso foi motivo de muitas gargalhadas. Após termos dividido os textos, cada aluno tratou de escolher um lugar para fazer a leitura individual.

Primeiramente, observei a concentração de cada um ao ler os respectivos textos. A Havana foi quem mais se destacou. Pensei que ela iria me dar muito trabalho. Ao contrário dos meus pensamentos, ela se mostrou bastante entusiasmada. Na verdade, ela atendeu todas as expectativas e, em alguns casos, até superou, como no item “síntese”. O Daniel e o Francisco me deram um pouco de trabalho no quesito “atenção”. Mas no momento da leitura se concentraram. Porém não tiveram muita facilidade para expor aquilo que haviam lido e estavam sempre conversando no momento da leitura de seus colegas que, às vezes, até atrapalhavam. A Nara e a Tamara não se sentiram à vontade para fazer a leitura para os outros colegas. A timidez falou mais alto. A síntese que fizeram do texto atendeu em partes as expectativas, mas, no geral, não foi tão ruim. Elas estavam atentas e se concentraram bem no momento de suas leituras individuais. Para a Juliana, tudo era motivo de risadas. Fora as brincadeiras, ela se comportou bem, se concentrou bem. No momento da leitura de seus colegas, ela às vezes estava despercebida, mas, no geral, atendeu as expectativas. O Arthur foi o aluno que mais leu o texto que lhe coube. Percebi que ele não queria fazer feio no momento da exposição. Por isso, atendeu as expectativas em todos os quesitos. Acabado o tempo dado pelo professor Eugenio, eu e minha equipe nos dirigimos para o Laboratório de Ciências. Alguns alunos não haviam concluído a leitura, que ficou para ser finalizada na aula seguinte. (DIÁRIO DE AULA. GICELLE. 05 DE JUNHO DE 2001)

E as impressões de Adriano sobre a sua participação na segunda atividade de leitura e interpretação de texto, na Turma 507.

Na aula de hoje tivemos uma surpresa: o professor sugeriu que fizéssemos aquela atividade de leitura com os alunos. Para isso, a turma seria dividida em quatro grupos de sete alunos e cada um de nós ficaria com um grupo em locais diferentes. Depois, nós nos reuniríamos para realizarmos um jogo de perguntas sobre os temas dos textos. Foi a primeira vez que fiquei só com alunos. Caberia a nós a tarefa de avaliar o desempenho dos alunos durante a atividade de leitura. Com uma ficha preparada pelo professor, atribuiríamos os conceitos “superou as expectativas”, “atingiu as expectativas”, “atingiu em parte as expectativas” e “não superou as expectativas” para os critérios: dicção, fluência, síntese e concentração [O que muito fez bem. *Vide Anexo 14*].

Achei que foi muita confiança do professor deixar atribuímos conceito sem que ele estivesse presente. Os grupos já vieram determinados pelo professor. Por sorte minha, não havia nenhum daqueles alunos mais danados no grupo em que trabalharia. Quando estava chamando os alunos do grupo que seria responsável, percebi que uma aluna havia faltado. O professor disse que era para eu me dirigir para o local onde eu faria a atividade, o Laboratório 2 de Ciências, que depois ele mandaria um aluno “substituto”. O Ricardo, o outro monitor, não veio e o Professor ficou com dois grupos. Fomos para o Laboratório. Quando chegamos, tive um pouco de dificuldade para começar a explicar a atividade, mas consegui.

Parecia que tudo ia dar certo sem maiores problemas, pois os alunos desse grupo não davam muito trabalho. Apesar de estarem presentes a Isabelle e o Breno Caio. Mal sabia o que me esperava... Quando ouço o trinco abrir, lembrei-me que estava faltando o “substituto”. Eis que ele aparece, ou melhor, ela, a Thaís. Pensei comigo mesmo: “Putá que pariu! E agora???” A Thaís é uma garota adorável, mas tem um pequeno probleminha: é hiperativa. Nada que um professor experiente como eu não soubesse resolver...

Após conseguir controlar a bagunça que a Thaís promoveu quando chegou, retomei as explicações da atividade. Comecei mostrando um exercício para melhorar a dicção, pois ela seria um critério de avaliação. Após muitas risadas com o exercício, passamos para a leitura do texto. Cada aluno leu um texto, primeiro de forma silenciosa e depois para a turma. Caberia a mim instigar a turma com perguntas a respeito do texto para fixar a leitura. Com calma fui conquistando a confiança deles e fomos fazendo a atividade. Quando dei por mim já estava na hora de juntarmos os grupos, mas ainda faltava a Thaís fazer a sua leitura. O professor achou melhor concluirmos as atividades na aula seguinte. Para a primeira experiência, acho que me saí bem. Consegui driblar a Thaís e manter um diálogo com os outros alunos. Espero que da próxima vez seja melhor... (DIÁRIO DE AULA. ADRIANO. 05 DE JUNHO DE 2001)

No segundo momento do encontro do dia 12 de junho, mantivemos a divisão da turma em três grupos. Um ficou com Adriano na sala-ambiente 2, de Ciências; outro com Gicelle em algum lugar próximo ao ginásio de esportes e o maior deles, com dezesseis alunos e alunas, pois, nesse dia não faltou ninguém, ficou comigo na sala de aula. Nossa tarefa era concluir as leituras orais dos textos e, aproveitando o tempo restante, fixarmos os aspectos das informações neles contidas julgadas mais relevantes pela classe. Ricardo, o terceiro estagiário, ficou na parte de apoio, ajudando-me com o meu supergrupo. Tudo correu tranquilo. Novidades? Nem com Adriano.

Para encerrar a apresentação das atividades de leituras como estratégia para aprender a pensar, com que, em classe, tratei de inovar a multitarefa de ensino-aprendizagem-com-avaliação, relatarei a terceira e maior atividade estudantil com leitura. O novo trabalho, agora com um dúzia de paradidáticos sobre meio ambiente, foi realizado não somente na escola, mas também em casa. E teve como ponto de invenção o comentário de uma aluna, durante a oficina que idealizei para minimizar os problemas detectados na consulta e manuseio dos livros sobre o Universo.

6.3 Um lugar para os paradidáticos no ensino

Como estratégia para aprender a pensar, as múltiplas atividades de ensino realizadas com os livros paradidáticos tinham como principais objetivos a apropriação de conteúdos relacionados ao ambiente e o resgate do prazer de ler pelos jovens aprendentes da Turma 507. Isso sem o expediente de condições autoritárias em sala de aula, geradas por dificuldades docentes oriundas de uma postura social repressora, que, para Vera Chiavani (1994), resulta em *aversão pela leitura*. Não entrarei no mérito desta percepção, mas imputo às condições concretas de nossas escolas uma parcela na composição desse “autoritarismo” que converge para o desestímulo do hábito de leitura. Nas subseções seguintes, conto como abordei o problema. A Figura 24 mostra o alunado em atividade de leitura, sob a orientação de Teresinha, Mauro e eles mesmos, entre si.

Figura 24 – A Turma 507 em leitura dos paradidáticos sobre Ambiente.



6.3.1 A leitura dos paradidáticos mediante empréstimos

Para atender as objetivos citados, o uso, para *manuseio* e *leitura*, dos paradidáticos quis abrir um espaço de liberdade e criação para o alunado incrementar a leitura intelectual, na escola. Enquanto para mim, como professor-pesquisador, serviu como estratégia para reinventar as práticas pedagógicas em processo de ressignificação. Fui, assim, às indicações da necessidade de recuperar o sentido de liberdade da criança arteira e da necessidade reativar o potencial criativo do professor, em nome da emergência – a autora usa a palavra “urgência” – de um novo paradigma para a educação. Penso que consegui realizar parte dos intentos, mormente aqueles relacionados à pesquisa, como pretendem demonstrarei daqui por diante.

“Prefiro ler o livro todo”. Esse desejo de Adrianly, manifestado quando analisávamos erros e acertos da atividade de respostas às questões sobre Universo, com os livros

consultados em classe, alterou o rumo da leitura orientada na Turma 507. Foi manifestado na manhã do encontro extra de 12 de junho de 2001, durante a oficina de leitura e interpretação. O que ouvi me fez (re)pensar as futuras atividades com texto. E o resultado foi a opção pelos paradidáticos no ensino da unidade “Ambiente”.

A oficina, uma atividade com que pretendi substituir os estudos de recuperação em turno contrário, tinha como objetivo contribuir para a superação de problemas de aprendizagem detectados durante a atividade de consulta efetivada entre abril e de maio daquele ano. Não passou da primeira. Não consegui seduzir quem convidei, inclusive com apoio e conhecimento da família, na reunião realizada no mês de maio. A frequência foi mínima: um terço dos esperados na primeira – Thomas, Adrianly e Juliana; ninguém, na segunda. Depois, veio a greve, cujas dificuldades para minimizar os prejuízos sepultaram de vez a idéia.

Naquela manhã, comecei a oficina com a análise da tarefa que cada um respondeu, em dupla e com consulta aos livros. Sobre erros, respostas incompletas, trechos escritos alheios à questão, questionamo-nos os porquês. As respostas diziam do “estágio” de cada aprendente consultado, em relação à habilidade de leitura. “Por pressa, eu achei que era isto. Veja, aqui, o que está escrito. Não é isso?”, falou Thomas. “Tinha muita coisa pra ler. E eu tenho *preguiça*”, confidenciou Juliana. E aquele depoimento decisivo, de Adrianly, foi dados nestes termos:

Adrianly – Não gosto de ler coisa assim [muito recortada]. Prefiro ler o livro todo.

Encerro a inauguração dos acontecimentos do ensino que acionou o “ler o livro todo” com a Figura 25. Observe a riqueza de atividades realizadas com os paradidáticos como instrumento privilegiado de informação, no lugar do professor que repassa informações com exposições orais ou dialogadas, freqüentemente.

A Figura fixa ainda a complexidade das tarefas de ensino e avaliação, cosidas pela circulação de seis títulos de paradidáticos na segunda metade da intervenção, durante dez encontros. Observe também que a relação deixa de contemplar cinco encontros em que atividades outras foram *predominantes*, como a montagem do segundo mural, no dia 19 de março de 2002, ou *exclusivas*, como as aulas-passeio ao Bosque Rodrigues Alves e Museu Emílio Goeldi, realizadas em 02 de fevereiro e 26 de março, respectivamente.

Figura 25 – Atividades de ensino relacionadas à leitura dos paradidáticos.

DATA	ATIVIDADES
11/12/2001	Primeiro empréstimo e início da leitura, em classe.
18/12/2001	Debate de duas questões de estilo aberto, em equipe, com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático, mais avaliação do grupo, pelo próprio grupo.
15/01/2002	Teste de Ciências, com consulta a um livro paradidático.
22/01/2002	Opiniões discentes sobre as leituras; avaliação da atividade de leitura.
29/01/2002	Elaboração de teste com sete questões sobre um dos livros paradidáticos, pelo alunado, com quatro de múltipla escolha e três de composição, como também do gabarito do teste.
19/02/2002	Atividade de síntese sobre os paradidáticos.
26/02/2002	Avaliação do círculo de leitura; conclusão da elaboração dos testes; sondagem dos conceitos relacionados à Ecologia.
05/03/2002	Primeira atividade de leitura circular de trechos selecionados dos livros paradidáticos, de finalidade compreensiva, com seleção de dúvidas e debate pela turma dividida em dois grupos, um sob a orientação dos estagiários, outro sob a minha orientação.
12/03/2002	Segunda atividade de leitura circular de trechos selecionados de dois livros paradidáticos, com a turma dividida em dois grupos, sob a orientação dos estagiários; exposição dialogada sobre conceitos relativos ao meio ambiente; avaliação individual e escrita das atividades de leitura e debate.
02/04/2002	Recebimento dos livros emprestados; aplicação dos testes elaborados pelos alunos e alunas e do teste elaborado pelo professor.

6.3.2 A circulação de seis títulos de paradidáticos

Entre a segunda e a terceira grande atividade de leitura, houve uma greve dos servidores federais; houve uma greve dos servidores federais entre as leituras das reportagens e dos títulos dos paradidáticos. Ao contrário da pedra no caminho de Drummond, a greve durou o tempo para eu traçar os detalhes da surpresa que levei à Turma, no reencontro, em 11 de dezembro: seis títulos que adquiri com minha bolsa de estudo e, de cada título, seis unidades.

Outros três destinei à reserva; aqueles, ao empréstimo regular, de acordo com a escolha discente ou disponibilidade aquando da circulação entre a meninada. Os livros do círculo de leitura foram: “Vida na Terra”, com 64 páginas; “O verde e a vida”, com 40; “Lições da natureza”, com 48; “Ecologia da cidade”, com 56; “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”, com 48, e “Nós e o ambiente”, com 56. Já os livros-reserva, foram: “O ser humano e o ambiente”, com 80 páginas; “Saneamento básico”, com 62 páginas e “O mundo das plantas”, com 63 páginas. (Pelo número de páginas pode avaliar-se o tamanho do desafio

que acionei como estratégia para aprender a pensar, com quem ainda não vivera essa experiência, na escola, com tanto volume.)

Do reencontro após a greve até o final da intervenção, processou-se a principal atividade de leitura: uma tarefa de ensino que Luah chamou de “roda de leitura”, isto é, a circulação dos paradidáticos pelas mãos discentes. Como meta da proposta de trabalho, preestabeleci que o alunado leria os seis títulos até o final de fevereiro. Porque ambiciosa demais, não se concretizou a minha expectativa, como mostrarei. Ainda assim o contato com o livro, como experimentado, foi uma experiência singular e inédita. Prazerosa para uns, chata para outros, como se depreende destes trechos das falas de Keila, Francisco, Luah e Adrianly.

A opinião de Keila sobre o ensino de Ciências era das mais favoráveis. “Foi legal. Amei as aulas-passeio e os livros emprestados”. Foi a única da turma que leu os seis títulos. Leu também o sétimo e até pediu-me o oitavo... Já Francisco, com quem competia por maiores notas bimestrais, fato que observei desde a 4ª série, asseverou-me que não gostava de ler. Mas pertencia ao seletivo grupo dos que o professorado da 4ª e da 5ª série classificava como de desempenho excelente, embora tenha emprestado apenas quatro dos seis livros em circulação. Ele era (é) mesmo. E em todas as disciplinas. Durante a entrevista com Luana, Pâmela e ele, quando examinávamos as fotografias, o menino expressou uma relação metafórica entre a leitura dos paradidáticos e a aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi nestes termos:

Francisco: - Porque, na aula-passeio pelo Museu, foi a mesma coisa que ler o livro. Só que de forma diferente.

Ao responder o que aprendera no ensino de Ciências, em 2001, Luah, que já dissera que aprendeu a trabalhar mais em grupo, acrescentou:

Luah: - Aprendi também a ler mais. Aprendi a ler várias espécies de livro. Porque, depois que teve a roda de leitura, eu li vários outros livros – por causa disso. Porque eu gostei. [Li mais] sobre os assuntos, também.

Adrianly se situou no time que, em vez de ler o livro inteiro, lia apenas as partes que achava interessante. Fazia uma leitura pelo prazer da descoberta. Era uma estratégia. Que só percebi no quando a entrevistei. No caso dela, que eu já detectara o hábito de ler obras extensas no número de página, por exemplo, os livros do bruxo Harry Potter, o problema é que a leitura era de outra natureza. Porque mais acadêmica, menos literária, por isso, chata, como declarou em dois trechos da entrevista que fiz com Luah, França e ela, justificou assim a sua “estratégia” de enganar-o-professor-de-que-lera-a-obra que ela mesma selecionara:

Adriany: - Ele pegava o livro [risos], fazia uma leitura do livro... Porque o livro era para ler todo, mas tinha gente que se interessava por ... assuntos, partes. Tinha gente que escolhia. Se pegasse o mesmo livro, um escolhia o capítulo 1, o outro escolhia o capítulo 5. Cada um, era para ler todo. Mas muita gente fazia [isso]. Tipo, como se fosse por opção. Mas não era. Mesmo assim escolhia um assunto para ler. Só lia o que queria. (...) Eu sou uma dessas. Só lia o que me interessava. [Risos]

O estudo da unidade “Ambiente” mediante a circulação dos paradidáticos teve razão de ser (também) nos interesses discentes e nas atividades enumeradas pela Turma 507 para realizar os seus interesses. Como narrado no Capítulo 4, por ocasião do planejamento da unidade, o alunado foi orientado a fazer o planejamento da unidade em casa; o que aconteceu no dia 5 de junho, com o refazimento no dia 12 de agosto, em classe. Por serem muitos e diversificados os temas propostos, a opção pela leitura de livros diversos era uma tendência muito forte, quase natural. O catalisador para a apropriação dos conhecimentos subjacentes aos interesses, segundo escolhas discentes, pessoais, particulares, teve como inspiração final aquele depoimento de Adriany. Antes minha atenção para a necessidade de estimular a leitura fora estimulada, no âmbito do NPI, pela professora de Português da Turma, Emília Pimenta.

Corria a metade da greve, encontramos-nos na cantina do Salão Cinza, térreo do prédio do Ensino Médio. Ali, discutimos, entre outras coisas, leitura. Aliás, mais ouvi – e aprendi com quem sabe mais sobre o assunto do que eu – do que falei. De Emília, depois que nos despedimos uma frase ficou engatada numa encruzilhada dos neurônios meus: – É preciso que os alunos tenham oportunidade de folhear livros em sala de aula.

Folhear livros, manusear livros para se tornar leitor. *Gostei da idéia!* Mas como tornar leitor o alunado se as leituras escolares são obrigatórias? Como tornar leitor o alunado se as leituras têm um tempo certo para começar e terminar? Como tornar leitor o alunado se ele não tem a opção de dizer o que quer ler em seu estudo? Adicionadas ao planejamento da unidade “Ambiente”, foram essas questões que forjaram a atividade da “roda de leitura” inaugurada no após a greve, no (re)encontro de 11 de dezembro de 2001. Distribuídos os livros em meio a um clima de festa, assim foi o quarto momento do reencontro para o resto da intervenção...

6.3.3 A hora do livro e o fim do reencontro

Até o momento descrito, o encontro foi burocrático, para mim. Para a meninada, não era “aula”. Era bate-papo. Como se não estivéssemos trabalhando desde o primeiro minuto do reencontro, era “enrolação” mesmo?!

A quebra da rotina que deu outra cor à sala de aula foi propiciada pela distribuição dos livros paradidáticos. Primeiro, apresentei um a um. Depois, de forma não muito ordeira, mas também sem

bagunça, os alunos e as alunas vieram à mesa para escolher os livros que começariam a ler hoje ainda. Foi a parte da qual não gostaram. Preferiam ficar conversando, foi a sugestão dada. Após a festa que foi o primeiro empréstimo, fez-se a lengalenga sobre os cuidados com o material recebido. Que não deveriam perder, amassar, riscar, etc., pois era material caro, outras pessoas iriam ler, seria utilizado até o final do mês de fevereiro, etc. Os livros foram assim distribuídos: “Vida na Terra” ficou com Arthur, Natasha, Pâmela, João Victor e Francisco; “O verde e a vida” com Amanda, Paulo Henrique, Matheus e Thomas; “Lições da natureza” com Adrielly, Adrian, Juliana, Jamylle e Isabelle; “Ecologia da cidade” com Luana, Tamara e Havana; “Terra: uma incrível máquina de reciclagem” com Breno Caio, Débora, Keila e Edson e “Nós e o ambiente” com Nara, França, Breno Pereira, José Carlos e Luah.

Serenados os ânimos, era hora de voltar a ser aluno e aluna, no sentido passivo do termo. Para isso, escrevi no quadro as questões relativas à leitura de exploração do livro, principal tarefa do dia. A primeira perguntava do que era tratado no livro. A segunda queria saber sobre os conteúdos de cada parte da obra. A terceira solicitava impressão pessoal sobre o que leram, viram e sentiram. A quarta orientava a organização de um glossário à medida que as palavras desconhecidas fossem aparecendo.

Foi quando começaram a aparecer as dificuldades, os queixumes. Coisas do tipo: que o livro era grosso; que estava com preguiça; que não gostava de ler na escola, preferindo fazer isso em casa. Mas, o tempo foi assim passando até o término do nosso encontro semanal. Afora as resistências para ler de Jamylle, Havana e Juliana, se não aconteceu o avanço que desejei, também não houve retrocessos. Essas e outras resistências, interpretei como manifestação discente frente à novidade de ler e ter que ler em classe, para continuar em casa, uma obra inteira, sabendo que outra seguinte espera aquele leitor ou aquela leitora em formação.

O encontro de hoje não foi dos mais animados, nem tumultuado foi. Como escrevi parágrafos atrás, foi um tanto... burocrático. Penso que as expectativas da classe, após uma centena de dias sem vir à escola, foram responsáveis pelo clima de *pouca novidade no ar*. Terminamos os trabalhos com os avisos previstos: trazer cola, tesoura e régua, para a montagem do mural no próximo encontro; ler o livro e responder às questões no caderno, para visto e o reforço sobre a atividade de compreensão do livro, momento principal do encontro de 18 de dezembro. (DIÁRIO CAMPO. 11 DE DEZEMBRO DE 2001)

6.3.4 Leitura em debate – atividade para reflexão e avaliação

Na reinvenção das práticas, se a leitura foi uma das principais atividades, o debate foi estratégia privilegiada. Não apenas para incrementar a apropriação do conhecimento e refinar a capacidade de pensar pelo ato. Serviu à causa da avaliação reflexiva, como momento ímpar à construção da responsabilidade com o próprio desempenho escolar. Foram seis:

- em 26 de junho de 2001, discutimos a realidade observada no ambiente escolar, após uma excursão interna (que relato no terceiro ato das cenas do ensino);
- em 18 de dezembro de 2001, dois debates em equipe. O primeiro foi com duas questões de estilo aberto, em equipe, com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático, após o que foi feita uma avaliação do grupo, pelo próprio grupo, com mais quatro questões a responder. Todas

as questões foram apresentadas em uma folha entregue a cada estudante. E houve quem indagasse se poderia consultar o livro para respondê-las;

- em 22 de janeiro de 2002, após discutirmos as perguntas expostas no mural permanente da sala, debatemos o filme “Tainá”, com a turma dividida em dois grupos. Mas antes de, noutra debate, opinarmos sobre as leituras e avaliarmos a atividade de leitura;²⁹
- em 05 de março de 2002, realizamos o primeiro debate após a seleção de dúvidas sobre os livros paradidáticos da roda de leitura. A turma foi dividida em dois subgrupos, um sob a orientação dos estagiários, outro sob a minha orientação;
- em 12 de março de 2002, aconteceu o segundo debate após a seleção de dúvidas sobre os paradidáticos. O objetivo era a elaboração de uma síntese compreensiva. Para tanto, a turma foi dividida em dois subgrupos, cada um sob a orientação dos estagiários, sem a minha assistência.

Para ilustrar o debate como atividade de ensino e estratégia de reflexão, a fim de contribuir para a internalização, no sentido vygotskiano do termo, do conceito de avaliação reflexiva, usarei parte dos meus registros sobre os acontecimentos do encontro de 18 de dezembro de 2001, porque mais de uma dimensão do processo educacional – de verificação, crítica, autocrítica, extrapolação e avaliação – foram contempladas durante o evento. O momento que precedeu o debate foi a identificação de quem lera o quê na última semana...

6.3.4.1 Quem leu o livro que levou para casa?

Um dos momentos do encontro de 18 de dezembro foi de recordação do que fizéramos na terça-feira passada. Foi quando, como anunciara no final daquele dia, tratei de identificar quem leu o livro que levava para casa, em sua totalidade, quem o leu em parte, tanto mais como menos da metade, e mesmo quem não leu página alguma dele. E mais ainda: dentre quem que o leu, quis saber quem é que respondeu àquelas três perguntas e fez o glossário solicitado.

Eis o resultado do que fiz mediante constatação oral. Cinco leram todo o livro: Isabelle, Jamylle, Keila, Luah e Francisco, mas apenas Isabelle não fizera completa a segunda tarefa; seis leram mais da metade da obra: Luana, Tamara, Adrian, Débora, Paulo Henrique e Breno Pereira; três leram até a metade da obra: Adrielly, Havana e Thomas; nove leram menos da metade: Pâmela, Nara, Matheus, Arthur, João Victor, Breno Caio, França, Thiago e Edson e, por fim, dois quase nada leram, no caso, Amanda e José Carlos, e também dois nada leram, mas nadinha mesmo, a saber, surpreendentemente, Daniel e Juliana.

²⁹ As perguntas expostas no mural permanente, um quadro de cortiça de 1,20 m² de área que adquiri para expor avisos e reportagens sobre ambiente, eram estas: O que significa a sigla IBAMA?; Qual o papel desta instituição governamental?; O que é biopirataria? Você conhece algum caso?; O que é extinção? Você conhece algum exemplo? As perguntas estavam ligadas à reportagem exposta na ocasião, tinha como título “Um crime que passa despercebido”. Com 10 páginas ricas em dados e imagens, o material jornalístico de Pablo Pereira trata do tráfico de animais silvestres que, no Brasil, mata e tortura, por ano, 12 milhões de espécimes e põe em perigo florestas e outros ecossistemas. Foi publicado na Revista Galileu, da Editora Globo, em fevereiro de 2002.

Ele me contou que o livro “desaparecera” de sua pasta, aparecendo somente hoje, um instante antes de eu começar a perguntar, bem no meio do caderno de um colega; ela me falou que, durante a semana, não tivera tempo para ler, tantas eram as coisas que tinha para fazer, visto que, em meio a um sorriso maroto, afirmou que era “uma menina muito ocupada”.

Como as alunas Joelma e Natasha faltaram, não foi possível computar o cumprimento da leitura destas duas alunas. Pelas minhas expectativas, em face do que conheço sobre os hábitos de estudo da Turma 507, o número de alunos e alunas que leram toda a obra foi muito bom (cinco, quando o esperado era cinco mesmo); o número de alunos e alunas que leram mais da metade ou até a metade da obra foi menor do que eu esperava (nove, quando o previsto era de quinze); dentre quem leu menos da metade, pouco e nada lera, por sua vez, o número foi maior do que o “ideal” (nove, dois e dois, quando o esperado por mim era, respectivamente, de seis, três e nenhum). Esperava mais de Adrianly, Adrielly, Amanda, Arthur, Breno Caio, Daniel, Edson, França, Havana, João Victor, José Carlos, Juliana, Matheus, Nara, Pâmela, Thiago e Thomas. Em compensação, superaram as minhas expectativas Breno Pereira, Débora, Isabelle, Janylle, Luana e Tamara, enquanto que Francisco, Keila, Luah e Paulo Henrique corresponderam a elas. (DIÁRIO DE CLASSE. 18 DE DEZEMBRO DE 2001)

Do mesmo encontro, outro momento foi a realização de um trabalho de equipe, composto de debate e avaliação do debate. Mais uma atividade que costurava no tecido pedagógico unitário, com a linha dos paradidáticos, o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Dela, os objetivos foram discutir o conteúdo do livro, isto é, dizer o que mais gostou e relacioná-lo à sua vida, e realizar e registrar a avaliação discente – auto-avaliação em grupo – do próprio debate. Já minhas expectativas miraram que o grupo respondesse satisfatoriamente as questões, mesmo de forma sintética, e que o entrosamento efetivo entre pares fosse bom ou pelo menos razoável.

O debate foi mediado, assim, por duas questões de respostas livres e caráter pessoal. Sobre o livro; nada de algo “consteudista”, como era esperado. Antes de apresentá-las, que fiz em uma folha entregue para cada estudante, houve quem indagasse se poderia consultar o livro para respondê-las. Não ouviram o que acabara de explicar! Vejamos as respostas dadas pela equipe de Nara, Breno Pereira, França, José Carlos e Luah, que foi a coordenadora dos trabalhos. Primeiro, às questões sobre o livro...

1. Qual a parte ou o assunto do livro que você mais gostou? Justifique.

França – Gostou do capítulo primeiro, porque achou interessante e educativo.

Nara – O capítulo 2, que fala como a vida se desenvolveu.

Luah – Gostei do capítulo 3, porque sabemos como o homem destrói a natureza.

Breno Pereira – Gostou do capítulo 2, porque achou o melhor.

José Carlos – Ele gostou do assunto “Uma lição importante”, porque ensina uma lição para viver melhor no meio ambiente.

2. Faça uma relação entre o que você leu e o ambiente em que vive (sua cidade, o lugar onde vive, a região amazônica, o Brasil...)

Nara – Em relação ao que leu, acha que o cidade em que mora não é tão suja.

Luah – Acho a minha [cidade] arrumadinha demais para ser igual ao que li.

França – A cidade em que mora é meio suja e meio limpa.

José Carlos – Com relação ao que leu, seu bairro não tem muito a ver com o livro.

Breno Pereira – A sua casa não tem nada a ver com o que leu.

O passo seguinte foi responder quatro questões que avaliaram o debate e a participação de cada componente. Uma avaliação do próprio do grupo, cujas vozes Luah assim registrou:

1. Você contribuiu para o debate? Como?

França – Sim. Dando respostas corretas.

José Carlos – sim. Dando as respostas e dialogando.

Breno Pereira – sim. Contribuiu respondendo.

Nara – Sim. Conversando e respondendo.

Luah – Sim. Fazendo respostas interessantes.

2. Como foi o entrosamento do grupo? Por quê?

França – Foi bacana e legal. Porque o grupo se ajudou.

José Carlos – Foi bom, porque todos ajudaram.

Breno Pereira – Bom, porque todos conversaram.

Nara – Sim. Porque o grupo tinha alunos mais ou menos legais.

Luah – Achei um pouco atrapalhado. Eles viviam fazendo palhaçadas.

3. O objetivo do trabalho foi atingido pelo grupo? Justifique.

França – Sim. Porque conversamos.

Breno Pereira – Foi, porque todo mundo fez.

Nara – Sim, porque as respostas foram legais.

José Carlos – Sim, porque todos deram as suas respostas.

Luah – Acho que sim.

4. Como foi a coordenação de seu / sua colega? Justifique.

Nara – Bom, porque a Luah é uma pessoa legal para coordenar.

José Carlos – Foi bom, porque ela incentivou e apressou.

França – Bacana. O que não entendeu, ela lhe explicou.

Breno Pereira – Foi bacana, porque ela escrevia o texto.

Luah – Não sei se coordenei bem.

O desempenho de cada equipe foi registrado em tabela. A forma dos comentários de certo modo “determinou” o seu preenchimento. Para ilustrar, dois fragmentos. O primeiro

(Figura 26) traz uma síntese das anotações sobre o que vi, li e corriji, do trabalho apresentado pela equipe coordenada por Luah. Na primeira subcoluna de cada questão, o sinal “+” indica que a questão foi respondida; os termos da segunda dizem da qualidade atribuída a cada uma. Ao lado da tabela, anotei estes juízos sobre o conjunto da atividade: AO (objetivo atingido) e APE (expectativas contempladas em parte) – que não reproduzi na Figura – e foram convertidos na “nota” 8,0.

Figura 26 – Desempenho da equipe coordenada por Luah no debate.

EQUIPE	DEBATE				AVALIAÇÃO							
	Questão 1		Questão 2		Questão 1		Questão 2		Questão 3		Questão 4	
Luah (coord.)	+	Resp. adeq.	+	Resp. adeq.	+	Sim	+	Atrapalhado	+	Acha q sim	+	Não sabe
Nara	+	Resp. adeq.	+	Resp. adeq.	+	Sim	+	± Legal	+	Sim	+	Bom
Breno Pereira	+	±	+	Resp. adeq.	+	Sim	+	Bom	+	Sim	+	Bacana
França	+	Resp. adeq.	+	Resp. adeq.	+	Sim	+	Bacana	+	Sim	+	Bacana
José Carlos	+	±	+	Resp. adeq.	+	Sim	+	Bom	+	Sim	+	Bom

O segundo fragmento (Figura 27) resgata as anotações do trabalho da equipe coordenada por Débora. Como a atividade foi entregue incompleta (por não concordância na hora e na forma de responder às questões), optei por registrar as respostas pessoais e vez de “condenar” qualquer uma delas. E, à parte, os juízos sintéticos: AP (objetivo atingido em parte) e EAP (expectativas contempladas em parte), posteriormente convertidos na “nota” 6,0.

Figura 27 – Desempenho da equipe coordenada por Débora no debate.

EQUIPE	DEBATE		AVALIAÇÃO			
	Q. 1	Q. 2	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4
Débora (coord.)	Dos participantes, não foram identificadas as respostas. Toda esta parte foi respondida apenas em parte. O que o grupo debateu não foi registrado apropriadamente.		Sim. Opinou e concordou com o grupo	Bom. Participou bem.	Não respondeu.	Não respondeu.
Breno Caio			Sim Deu idéias e discutiu bem	Bom. Só não esteve muito concentrado...	Sim. Porque se concentraram bem.	Boa. O avanço foi bom. Todos participaram.
Edson			Sim. Opinou e deu resposta.	Bom. Participou bastante.	Não respondeu.	Não respondeu.
Keila			Sim. Opinou.	Bom. Participou e apoiou.	Não respondeu.	Não respondeu.

Nenhuma atividade de ensino realizada em equipe foi tranqüila. Havia conflitos a resolver antes, durante e, algumas vezes, após o trabalho, para o bom termo dele. Da subseção em que relato como procedi para que o debate se tornasse um acontecimento, pode-se inferir o

grau elevado de dificuldade que enfrenta qualquer docente que decida revolucionar a sua sala de aula. Se, além de fundamentação teórica sólida, não tiver uma boa dose de sabedoria e tolerância, poucas serão as chances de permanecer crítico-ativo na práxis com que quer inovar.

Chamo atenção à subseção seguinte, em que descrevo as dificuldades que enfrentei para organizar o debate e regular a minha assistência no nível da sociointeração pertinente à cooperação entre pares. Nela, adianto uma avaliação da atividade desenvolvida em equipe, com os paradidáticos. O professorado não costuma ter paciência para lidar com os tempos da meninada. Refiro-me ao tempo do tempo do aprendizado, da apropriação do conhecimento. A tendência adulta é dirigir, tomar a direção, para não perdermos de vista do par professor-aluno o tempo do tempo do ensino. Não sabemos, *ignoramos*, que subtraímos assim a oportunidade do alunado construir as próprias decisões, em vez de “esperar” que um adulto o faça por ele.

6.3.4.2 As dificuldades para o debate sobre os paradidáticos

Iniciamos o segundo momento do plano com a formação das equipes, em número de seis, de acordo com o livro que cada aluno e aluna levava para ler em casa. Como de praxe, a desconstrução da ordem enfileirada das carteiras e, sob a minha batuta, a reorganização da sala, causou um tumulto que durou uns cinco minutos.

Como não houve uma combinação entre si para que, aqueles ou aquelas que se mantêm inseparáveis em trabalhos coletivos, foi uma surpresa quando muitos descobriram com quem sentariam em grupo. As exceções, é claro, ficaram com dois trios: o de Luana, Havana e Tamara e o de Adrian, Juliana e Isabelle.

A única dificuldade que encontrei na composição das equipes foi com Amanda. Muito tímida, percebendo que reuniria com Matheus, Thomas e Paulo Henrique, resistiu um pouco. Usualmente, ela prefere trabalhar com Adrielly, Adrian, Joelma, Nara e Luah. Conversei com ela. Com jeito, consegui que se juntasse aos colegas. Eu mesmo levei sua carteira até o canto onde estavam somente esperando por ela. Interessante notar o afastamento que ela colocou entre sua carteira e as duas ao seu lado. Para não melindrá-la, depois de uma volta para conversar com as outras cinco equipes, para ver como estavam se organizando, aproximei as carteiras dos garotos da dela. E, assim, ficaram até metade do tempo de duração do trabalho, ocasião em que começaram a perder a concentração, manifestada por meio de um senta-levanta, sem exceção para nenhum dos componentes. Num dado momento do debate, olhei na direção dela. Estava calada. Lia o livro, assim, não “precisava” falar ou prestar atenção ao que diziam os garotos. No grupo, coordenado por Matheus, Amanda limitou a sua participação às respostas que atendiam às questões dadas a cada grupo.

Formadas as equipes, era hora de escolher alguém que coordenasse o trabalho em cada uma. Seu papel era de zelar pelo bom andamento do debate e da avaliação. Devia registrar as falas de cada colega e

elaborar um relatório para entrega no final. Coordenadores e coordenadoras, dois foram eleitos por sorteio, por meio de papéis contendo os nomes de cada elemento do grupo, no caso, Luana e Pâmela; os quatro demais, a saber: Jamylle, Luah, Débora e Matheus, salvo alguma falha em minha observação, foram escolhidos verbalmente.

As equipes que fizeram eleição escrita foram aquelas que mais gastaram o tempo dedicado ao trabalho, chegando mesmo a perturbar a ordem da sala e a causar-me certo aborrecimento, tanto pela demora quanto pela indecisão dos escolhidos. A equipe de Daniel, Havana, Luana, Thiago e Tamara realizou três “eleições” para escolher Luana como a coordenadora do grupo. Com os mesmos problemas, a equipe de Arthur, Pâmela, Francisco e João Victor, por fim, “elegeu” Pâmela. Neste último grupo, ninguém, apontado ou sorteado, queria a função. Até Arthur que era o “meu” candidato, mesmo eleito não quis de jeito algum. No final, Pâmela, espontaneamente, com a sua docilidade conciliadora de sempre, aceitou a incumbência de dirigir os trabalhos de debate e avaliação, após toda uma sequência de desentendimentos.

Aquelas equipes posicionadas nas janelas foram as que mais se distraíram e, assim, exigiram mais do meu poder regulador de adulto. As coordenadoras eram Jamylle e Luana. A equipe de Jamylle, formada por Adriany, Adrielly, Isabelle e Juliana, foi a mais irrequieta durante todo o trabalho. Formadas somente por meninas, estavam sempre levantando da carteira, principalmente do meio para o fim do debate, antes mesmo de começarem o momento da avaliação, o que acabou por empobrecer tanto um como a outra. A equipe de Luana, formada por Daniel, Thiago, Havana e Tamara, talvez por conta dos ânimos desestabilizados pelas “eleições” conflituosas, acabou por interpretar erroneamente o *modus faciendi* do grupo ante as questões do debate e as da posterior avaliação. Cada um dos componentes, mesmo com a discordância de Daniel, responderam-nas por escrito, individualmente, sem passar por qualquer debate, na folha que eu dera a cada um apenas como guia.

Das equipes, aquela coordenada por Débora, que tinha como companheiros Keila, Edson e Breno Caio, foi a que mais se adiantou. Melhor dizendo, foi a única que concluiu as tarefas no tempo estabelecido. Somente não começou a atividade individual porque achei melhor esperar que todas terminassem (talvez começando a nova atividade em classe e concluindo-a em casa). Estando eu ocupado em “orquestrar” o bom andamento dos trabalhos das demais equipes, das quais três, naquele instante, ainda respondiam à primeira questão do debate, senti que não havia em sala condições favoráveis para tanto. Pedi-lhes, então, que revissem o que fizeram. Havia o que melhorar? Se sim, que o fizessem que já viria conversar com a equipe.

Ainda sobre as equipes de Jamylle e Luana. Aquela coordenada pela primeira foi a que mais se distraiu. Não chegou mesmo a fazer um trabalho de grupo. Faltou-lhe o necessário *espírito solidário* de grupo. Observando-o, não via uma colega ouvindo a outra. A próxima a falar estava sempre a olhar para um lado outro qualquer. Esperava assim a vez para responder. Quando falava, não era ouvida, igualmente. Ainda que tenha sido o segundo grupo a encerrar o debate e a avaliação, entregando o “relatório” antes das 15 h 30 min, logo após o relatório revisto da equipe de Débora, duvido da qualidade das respostas dadas por Jamylle, Adriany, Adrielly, Isabelle e Juliana às questões do debate. Duvido, sobretudo, daquelas dadas à avaliação, momento do trabalho realizado de forma corrida e, por isso, concluído em tempo recorde.

Da equipe coordenada por Luana, a distração de Tamara também me chamou a atenção. Em alguns momentos do “debate”, mascando chicletes, estava concentrada mesmo era em um estojo de maquiagem, que só guardou quando lhe pedi pela terceira vez. Notei ainda, no mesmo grupo, que Thiago, que tivera apenas quatro dias para ler o livro paradidático, pois faltara na última terça-feira (...), estava muito quieto, como que ausente, presente somente em corpo. Pessoas do seu grupo me contaram depois que ele estava mais brincando, distraíndo-os do que distraído. Fato que, para nós, representava que ele não estava levando a sério nem mesmo a sua, quanto mais a contribuição dos demais colegas ao debate, à avaliação...

Por conta do conflito da demorada escolha do coordenador ou coordenadora do grupo, também a equipe de Pâmela não foi bem. Faltou-lhes o entrosamento necessário para corresponder às minhas expectativas e os objetivos da atividade. Já na equipe de Matheus (a lembrar: Amanda, Thomas e Paulo Henrique), entretanto, parece que o resultado que eu espero foi atingido em boa parte. Apesar do silêncio de Amanda, quebrado apenas quando era a sua vez de falar; apesar dos risos e brincadeiras de menino feliz, danado, que sempre brotam quando meninos, jovens pré-adolescentes, agrupam-se; ainda que Matheus, o coordenador, como “coordenador”, tenha achado que ele não precisava responder nada, mas somente registrar as falas dos colegas (o que fez relativamente bem).

6.3.4.3 Uma avaliação reflexiva do debate

Não sei se o fato que contribuiu para o desempenho ainda-não-satisfatório foi o calor intenso, tanto dentro como fora da sala de aula. Talvez tenha sido a agitação, reinante em toda a escola, justificada pelo fato de que – como sabem alguns – as aulas serão suspensas após o terceiro horário. Assim, criar-se-á o tempo para realizar uma reunião para definir os membros da comissão eleitoral responsável pelos trabalhos de escolha da nova direção do NPI.

Considerando os fatores humanos, talvez tenha contribuído para o aproveitamento apenas razoável da atividade grupal realizada hoje, também a pouca vivência do alunado em trabalhos que envolvam tal grau de exigência, racionalidade, auto-regulação. Talvez mesmo, aconteceu o que (não) aconteceu, porque não sou suficientemente competente para “orquestrar” atividades de natureza relativamente abertas, com respostas pessoais para uma determinada leitura, um debate e uma avaliação. Além do mais com tão jovens alunos e alunas. Embora eu me autorize duvidar disto, a minha competência para dirigir trabalhos semelhantes não é tão grande assim, a ponto de influir negativamente no rendimento discente. Deve haver algo maior que não estou considerando que tenha efetivamente contribuído para o aproveitamento *apenas razoável* da atividade grupal realizada. (...)

Há de ter uma explicação mais plausível para minha satisfação apenas parcial em relação à tarefa desenvolvida pelas seis equipes. Com base nos registros doutras atividades realizadas em grupo, percebo uma reincidência. Eventos, desentrosamento, brincadeiras, pouca seriedade, desatenção, ninguém querendo assumir uma responsabilidade ante os demais elementos... Isso tudo já aconteceu. Não sabem mesmo a importância do trabalho em equipe. Nossa educação escolar, ainda que pregue a convivência, a solidariedade, a formação ou o desenvolvimento do espírito de grupo, em verdade, não chega a atingir os fins a que se propõe.

Por privilegiar a fixação de conteúdos informacionais como estratégia para desenvolver a capacidade cognitiva de jovens aprendentes, no lugar de promover a elevação do espírito humano, a vivência da cidadania já no momento presente e o exercício do pensamento crítico, criativo e autônomo do sujeito cognoscente, nesta ordem, a educação, como socialmente instituída, tem como resultado o individualismo. Não a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do psiquismo humano, em interação com o outro, com os outros...

Não consigo, no instante que elaboro esta crítica à educação escolar contemporânea, evitar a sua associação com um poema de João Cabral de Melo Neto, intitulado “A Educação pela pedra”. Para que você, leitor(a), possa experimentar algo semelhante ao sentimento estético-reflexivo que a minha razão tenta traduzir em palavras neste diário de campo, reproduzo apenas os primeiros versos do poema. Leia-os com o coração e tire suas conclusões. O poema faz parte da obra “Os Cem melhores poemas brasileiros do século” (MORICONI, 2001).³⁰

A EDUCAÇÃO PELA PEDRA

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Como entender uma educação que, em verdade, somente, existe nos papéis e em nossas cabeças, tal como no poema: “uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, freqüentá-la; (...) lições de pedra (de fora para dentro, cartilha muda)”?

No impasse pedagógico criado pela educação que dizemos fazer, mas, não fazemos, embora muitos de nós, educadores e educadoras do Brasil, sequer nos demos conta da gravidade desta contradição, uma luz para a sua compreensão obtive nas palavras de Carl Gustav Jung. A obra é uma publicação intitulada de “O Desenvolvimento da personalidade”, que contém o texto de oito conferências de quem foi uma das mentes mais brilhantes do século XX.

Para Carl Jung, a instituição escolar deve ser apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência. Afirmção que interpreto como “tomar posse de si”. Algo equivalente a passar da regulação do outro, em geral, um adulto, à auto-regulação, processo mais difundido na seara educacional como o de construção da autonomia. Tomar posse de si é passar da heteronomia para a autonomia.

³⁰ O poema pode também ser apreciado inteiro na obra “A educação pela pedra: 1962-1965”, de João Cabral de Melo Neto, originalmente publicada em 1966, e reimpressa pela Nova Fronteira, em 2001, pela sétima vez.

De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimentos a cabeça das crianças, mas sim contribuir para que elas possam tornar-se adultos de verdade. O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu ou não libertar o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem a consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros (JUNG, 199-, p. 83).

Na subseção seguinte, mais detalhes sobre a circulação dos paradidáticos. Começarei com o encerramento dos trabalhos de 18 de dezembro, e do ano de 2001, quando realizamos as trocas de quem lera por completo o livro emprestado uma semana antes. Depois disso, veio o recesso escolar. De modo que só voltamos a nos encontrar em 8 de janeiro de 2002.

Francisco, que lera “Vida na Terra”, recebeu “Lições da natureza”; Jamylle, que lera “Lições da natureza”, recebeu “Vida na Terra”; Isabelle, que também lera “Lições da natureza”, recebeu “Terra, uma incrível máquina de reciclagem”; Keila, que lera “Terra, uma incrível máquina de reciclagem”, levou para casa “Nós e o ambiente” e Luah, devolveu-me “Nós e o ambiente” e levou para casa “Lições da natureza”.

6.3.5 Novos detalhes da circulação dos paradidáticos

No primeiro encontro do novo ano, a tarefa inicial foi a montagem de um mural, objeto de descrição futura; outra foi a realização de exercícios compreensivos sobre os paradidáticos. No caso, o preenchimento das fichas que acompanham as obras e exercícios que eu preparara para os livros “Nós e o universo” e “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”, que não tinham o mesmo complemento. No diário de campo, porque envolvido com a rotina alterada em cima da hora, em relação ao planejara, acabei por esquecer de registrar nova troca de livros. Recordo que na identificação que fiz para saber quem lera ou não, a maioria declarou que brincou mais do que estudou durante o recesso. Isso, no nosso caso, significava que a leitura do paradidático ficou em suspenso durante o período, na prática. Uma só anotação eu fiz. Sobre uma menina que me preocupava, visto ter faltado alguns encontros semanais: Joelma foi a única da turma que, após vinte dias de posse do livro, não leu dele uma página sequer. Já na semana seguinte a circulação tomou um frenesi que desnor-teava meus estagiários: – “Aquilo” era aula?

Cerca de doze pessoas da classe me procuraram para dizer que aquele que levaram emprestados no último encontro, já haviam lido todo ou ultrapassaram metade de suas páginas. Os que leram por completo quiseram trocar de livro. Não me foi possível contar quantos pediram outro livro. Dada a

agitação do grupo, o que aconteceu nos primeiros momentos do encontro, em pouco tempo, cercado de alunos e alunas por todos os lados, acabei por virar uma “ilha docente”. Todos queriam a minha atenção, ao mesmo tempo. Todos me contando as suas aventuras literárias, ao mesmo tempo. Tentei multiplicar os ouvidos e, com a brevidade que o momento exigia, captei rápido o que estava acontecendo – ao mesmo tempo. Disse-lhes que continuassem com o livro por mais uma semana. Já que, no próximo encontro, teríamos nosso primeiro “teste”. E o assunto seria o do livro que tinham em mãos. Que o relessem, então. Além do mais, como forma de melhor nos prepararmos para a atividade, na quinta-feira, dia 17, eu lhes novos exercícios de fixação para serem feitos em casa e entregues no dia da atividade avaliativa. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

Para compor o panorama dos empréstimos, em 22 de janeiro, a colaboração de Mauro, um estagiário, foi indispensável. A tarefa para uma só pessoa é árdua. *Vide* o que relatei nos dois parágrafos anteriores. A circulação dos livros no 21º encontro semanal estava assim...

Em uma semana, um grupo maior de alunos e alunas leu completamente o livro que levou para casa. Onze pessoas ao todo. Comparando esse número com o resultado da leitura do primeiro livro, quando, em uma semana, apenas cinco o leram por inteiro, é inegável o incremento à qualidade. De onze, três quiseram receber outro livro, porque em apenas três dias leram o que levaram na terça-feira. Isso aconteceu sexta-feira passada [quando fui à Escola para resolver algumas pendências, que relato em seguida].

Eis uma evidência de que algo começa a acontecer com o hábito de leitura da meninada. Houve quem recebesse o terceiro; outros, o quarto livro. Das vinte e sete pessoas presentes, dez trocaram de livro hoje, a saber: Breno Caio, Daniel, João Victor, Thomas, Breno Pereira, Matheus, Jamylle, Keila, Pâmela e Débora. Nove leram mais da metade do último livro recebido: Juliana, Luana, Natasha, França, José Carlos, Paulo Henrique, Adrian, Isabelle e Adrielly. Duas, Luah e Amanda, segundo elas (insistiram nisso e provaram-me) leram a metade, exatamente, uma categoria que não registrara na ficha. Eis algo a comemorar também.

Merecem atenção dobrada da minha parte, os alunos e alunas: Edson e Thiago, porque faltaram hoje; Joelma, Tamara, Arthur e Francisco, porque leram menos da metade do livro, e Havana, porque nada leu em uma semana. Além de Nara, é claro que está defasada em relação à turma (por conta da viagem de fim de ano). Não bastasse isso, hoje, ela esqueceu o livro “Nós e o ambiente” em casa. Ainda é seu primeiro livro, visto que, na última troca, estava em viagem – demorada! – com a família. É a última colocada na corrida do empréstimo dos livros. Posição que pode (e penso eu, que deve) abandonar em poucos dias, graças às atividades de recuperação previstas para a semana que vem.

Conversei com Francisco. Ele é um aluno-leitor em franco desenvolvimento, como são também as meninas Keila, Adrian, Luah, Jamylle, Débora, Juliana e o garoto Daniel. Ele não leu o livro como era esperado. Contou-me que lera quase a metade antes do fim-de-semana. Depois, esqueceu-o, ora. Esquecera mesmo! Quis conversar com Havana, saber as suas razões para não ler o livro na semana que tivera. Não foi possível. Faltou o tempo. Melhor ainda: faltou mais Eugenio. Precisaria de um outro de mim (Agora é sério!) e mais um tempo de aula para resolver “problemas” como esses, detectados por uma

avaliação que busca reflexos de acontecimentos e não-acontecimentos nas atividades cotidianas de classe e de casa. Mas, teriam os meus alunos e as minhas alunas esse tempo adicional para mim?

Do jeito que a escola se organiza na atualidade, a fragmentação do dia letivo não nos permitiria a ação que, sem dúvida, seria positivíssima ao aprendizado e desenvolvimento do alunado. Se o tempo da permanência docente fosse maior junto da categoria discente, evitaríamos boa parte das ações – se não todas – que costumamos chamar de “estudos de recuperação”. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JANEIRO DE 2002)

Até o segundo encontro extra, em 25 de janeiro, os objetivos da leitura de cinco títulos de paradidáticos – como atividade de ensino para aprimorá-la como desenvolvimento psíquico – foram atingidos com um grau de resistência menor do que eu esperava. Na tarde daquele dia, precisei ir à Escola para resolver cinco pendências relacionadas ao círculo de empréstimo. Não puderam ser resolvidas no encontro passado ou não foram detectadas após a reorganização da ordem dos livros emprestados. Quatro diziam respeito à cessão de livro para Breno Caio, João Victor, Nara e Thiago. Resolvi o problema dos três primeiros, mas não o de Thiago. Estava no NPI, mas não em sala de aula...

Os meninos levaram para casa o título “Nós e o ambiente”. Aceitaram o desafio de lê-lo inteiro até o encontro seguinte, quatro dias depois. No instante em que registrava o empréstimo no mapa, fiz uma avaliação para João Victor do seu potencial como leitor. Fiz-lhe saber quão elevadas eram as minhas expectativas em relação a ele e sua tarefa. Nada foi tudo o que ele me disse. Encabulado, em silêncio, apenas sorriu para mim. Com Breno Caio, fui mais longe porque ele abriu a guarda. Indaguei-lhe quanto tempo levaria para ler o primeiro livro. Respondeu-me que mais de duas semanas. Demonstrando contentamento, acrescentou que lera o segundo em apenas três dias. Diante do fato, refiz a minha avaliação quanto à velocidade de sua leitura e, ali, à espera da professora que daria a terceira aula, à porta da sala de aula, expressei o que pensava. Ao final, prometeu (a mim ou a si?) que, com o novo livro, não seria diferente.

Agi do mesmo modo com Nara. Como leitora, avalio-a dois graus acima de João Victor. Fundei o meu julgamento no que observara em treze meses. Refiro-se ao seu desempenho nas atividades, sempre satisfatório, e à clareza de sua compreensão, expressa de forma escrita ou oral,. Para ela, foi cedido “Vida na Terra”. Como os garotos, também aceitou os três dias e algumas horas mais para ler completamente a obra. Acreditava – como aconteceu – que superaria a desvantagem do número de livros lidos. Era a “lanterna” da turma; depois, vinham Arthur, Edson, França, José Carlos, Paulo Henrique, Thiago, Adrian, Adrielly, Amanda, Havana, Joelma, Juliana, Luana, Natasha e Tamara, com o segundo livro. Todos com a perspectiva de receber o terceiro no encontro vindouro.

Dentre quem estava com a leitura no prazo, destaco Matheus. Estava no terceiro título. Isso constituiu, até para ele mesmo, uma grata surpresa. Superou as expectativas que tínhamos ele e eu, porque eram notórias as dificuldades que tinha com a palavra escrita. Dias antes, disse-me que estava terminando, mesmo sem entender muita coisa. A insistência do próprio menino mostrava a emergência do seu desejo de ler como efeito de uma tarefa docente. De acordo com Dinéia Muniz (2001), cabe ao professor fazer sempre, cada vez mais e mais, ofertas de leituras que atendam os interesses do estudante, um vez que o desejo de ler se inscreve entre a necessidade e a demanda. Matheus e eu, nesse aspecto, estávamos afinados. Para sustentar esse desejo da leitura a Escola deveria criar as condições para que seu desenvolvimento não sofresse solução de continuidade. Deveria! Mas tem feito isso precariamente, embora disponha uma biblioteca para o Ensino Fundamental. Tanto lhe falta pessoal especializado, quanto um programa contínuo para a formação do aluno-leitor.

Para encerrar esta subseção que detalha a circulação dos livros por empréstimo, e passar aos depoimentos discentes que dizem respeito ao impacto e aos objetivos pedagógicos da leitura como atividade de ensino – para aprimorá-la como desenvolvimento psíquico –, trago mais um trecho do meu diário de campo. Já era fevereiro. As impressões sobre a aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves, que acontecera três dias antes, deram o tom do 24º encontro...

O quinto momento do plano, o de distribuição dos livros paradidáticos para mais uma rodada de leitura, foi a segunda e última ação com que nos ocupamos depois que retornamos à sala de aula, naquele primeiro andar do pavilhão A, destinada à Turma 507. Com um mapa dos empréstimos anteriores sobre a mesa, apesar do aglomerado de meninas e meninas ao meu redor, ou melhor, ao redor dos livros, foi relativamente tranqüila a tarefa. Para mim, que estava no sufoco [e no calor], foi. Mesma opinião, por certo, não teria quem estivesse observando a minha sala naquele momento. Afinal, não “é” assim, sem ordem disciplinar de corpos, que as coisas devem “funcionar” na escola.

A primeira pessoa a quem emprestei o livro foi Keila. Isso porque o que levou para casa foi o seu sétimo livro – “O mundo das plantas”. Logo, ela tinha a preferência. Depois, emprestei os livros para quem deveria ler o quinto (para Janylle, somente) e o quarto (para Breno Caio, Breno Pereira, Francisco, Isabelle, João Victor, José Carlos, Luah, Matheus, Nara, Pâmela, Thomas e Débora). Daí para frente, era mais fácil administrar as escolhas do restante da turma. No caso, o terceiro o terceiro, para Adrian, Adrielly, Amanda, Arthur, Edson, França, Havana, Joelma, Juliana, Luana, Natasha, Paulo Henrique, Tamara e Thiago. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

O empréstimo regular foi até 26 de fevereiro, quando, trabalhando de forma individual, o alunado concluiu a elaboração de um teste com sete questões objetivas sobre um dos livros lido, e escolhido sem minha interferência. Mesmo sem o cuidadoso mapeamento, os livros

ficaram em circulação até 02 de abril, quando foram devolvidos os *penúltimos* exemplares. Houve ainda quem esquecera o livro em casa!

Era o fim do ano letivo. No último dia, recebi ainda os relatórios da aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi – que acontecera na manhã de 26 de março; fiz uma avaliação, breve e oral, do ano letivo de 2001; também apliquei os testes discentes e o que elaborei como “culminância”. Ambos, matéria do Capítulo 6, tinham o conteúdo dos paradidáticos como mote para as questões objetivas que os constituíam. Depois, uma confraternização. Breve, demorou o tempo que a meninada levou para consumir os salgados e os refrigerantes que eu trouxe para brindarmos o término da intervenção pedagógica.

6.3.6 Uma apreciação sobre a atividade de leitura

O texto em destaque nesta subseção foi registrado em 22 de janeiro de 2002, no meu diário de campo. Encerra um corpo de reflexões e avaliações feitas quando a circulação dos livros atingiu um terço dos quinze encontros semanais regulares, previstos para a leitura deles. Por todo esse tempo, a unidade “Ambiente” teve como principal fonte de referências conceituais as obras lidas e manuseadas pelos alunos e pelas alunas da Turma 507. Objeto de uma apropriação sobre a qual eu não tinha controle. Apenas a regulava. Ou tentava regulá-la. Para as atividades de ensino e avaliação, os paradidáticos também deram o tom do trabalho pedagógico até o derradeiro dia da segunda fase da pesquisa, como mostrarei após os recortes. Vejamos algumas apreciações que fiz sobre a leitura. É um exercício de avaliação reflexiva; mais, no próximo capítulo.

Embora não tenha elementos para apreciar o grau e a qualidade da apropriação das informações dos livros, nem o impacto em sua formação (seria necessário uma outra investigação que não cabe nos objetivos da presente pesquisa), no mínimo, ao menos quantitativamente, posso afirmar com relativa segurança que os objetivos do ensino-aprendizagem da unidade “Ambiente”, mediante a leitura de “um livro inteiro”, estão sendo atingidos satisfatoriamente. Os livros estão circulando. A meninada está lendo como ainda não fizera em alguma etapa de sua curta carreira de estudante. Quanto às minhas expectativas, ainda não tenho também uma opinião consistente. Embora, faltam-me dados para apreciar de forma adequada e criteriosa a qualidade do que fizeram os alunos e alunas da Turma 507 até a presente data, arriscaria dizer que caminham para serem contempladas em boa parte.

Queixas discentes, como “não entendi parte...” ou “não entendi muita coisa do livro”, existem. É natural e desejável que existam. O aprendizado se constrói na dúvida. Sei que não conseguirei responder nem 10% das perguntas que os vinte e nove alunos e alunas da Turma 507 teriam a me fazer a respeito de cada livro que leram. No entanto, acredito que, por terem que ler cinco livros até o final do mês de fevereiro, parte de suas dúvidas se dissiparão, ao mesmo tempo em que outras, muitas outras mais, hão de

surgir. Afinal, aprender é isso: ter dúvidas sempre. São elas que animam o aprendente a beber mais na fonte do conhecimento.

Em fevereiro, haverá um encontro específico para discutirmos os conteúdos de cada livro, de modo a integrarmos os conceitos relativos ao ambiente. Acontecerá quando o discente mais atrasado estiver lendo o terceiro livro paradidático (antes de qualquer crítica ao termo em *itálico*, veja a próxima seção). Na ocasião, sistematizaremos os saberes novos de que a garotada se apropriou durante o círculo de empréstimo. Parte das suas dúvidas é que animará os trabalho do encontro. Será um passar a limpo do que foi visto de dezembro até a data vindoura. Um acomodar de idéias para que o alunado possa ver melhor o túnel do conhecimento. Mais do que facilitar a apreensão do que já foi, a ocupação do encontro será com o que ainda virá. Quero que o conhecimento de cada livro lido sirva ao seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Quero, sobretudo, que seja significativo, relevante, útil, à vida de cada aprendente.

(...)

Não tenho dados para avaliar o nível de compreensão geral da turma. Essa é uma ação para um momento especial, mais adiante. Das compreensões em nível individual, não tenho - nem posso ter - certeza de sua extensão, noção de valor quanto à sua qualidade. Sequer me iludo com uma classificação necessária desse gênero. Menos ainda sofro com a sua inexistência.

Testagem alguma seria mais verdadeira do que os depoimentos espontâneos de alguns alunos e alunas da Turma 507, em relação à atividade em andamento. Externados tanto na sala de aula, como à sua porta, nos corredores, na cantina, no ônibus, na sala dos professores de Ciências, quando alguns vão me buscar ou conversar antes do toque da campainha. Externados também em momentos de encontros extras [como o do dia 25 de janeiro], para solução de pendências, que nem sempre tinham a ver com os livros. E não são apenas depoimentos, não.

São também sorrisos, brilhos nos olhos, afoiteza e pressa para levar dois livros para ler em casa. Como as de Arthur, Débora e Isabelle que me adularam, insistentemente, nessa terça-feira, apenas para citar o que está mais fresco em minha memória. Se não cedi aos apelos foi porque faltariam então livros para outros. (Existe esta palavra: afoiteza? Não sei. Mas, lembrando Forrester, confirmo que ela ficará aí mesmo).

Depoimentos registrados, tenho alguns. Como o que Daniel deu a Mauro, o estagiário, que o anotou na ficha de controle da leitura dos paradidáticos. O garoto disse que o livro “Lições da Natureza”, o segundo que leu, é “legal”, “principalmente, o capítulo 5”, que trata dos desequilíbrios ecológicos que acontecem no Brasil: devastação de enormes extensões de cobertura vegetal, matança indiscriminada de muitas espécies animais, problemas de erosão do solo e uso intensivo de substâncias tóxicas na agricultura.

Outro é o de França que leu mais da metade de “Vida na Terra” e se surpreendeu com a hipótese tão pouco divulgada pelos veículos de comunicação: que “o aumento da temperatura seria a causa do desaparecimento dos dinossauros”. Acreditava que havia somente uma explicação. A da queda do grande meteoro que encobriu a luz do Sol e que matou grande parte da cobertura vegetal, que, por sua vez, eliminou muitos animais herbívoros, alimento dos carnívoros... Já o garoto João Victor, de “Terra: uma

incrível máquina de reciclagem”, destaca como “melhor capítulo [aquele que explica] o ciclo do carbono”.

Encerro esta seção com o registro da opinião de Paulo Henrique, o menino que, neste ano, nem percebi o quanto crescera até caminhar ao seu lado quando me dirigia à sala para o encontro que relatei aqui. O rapaz Paulo Henrique disse a Mauro que o livro “Ecologia na cidade” é “um pouco difícil de entender”. Referia-se ao efeito estufa, doenças, poluição.

Não brindo você, que lê estas linhas, com mais depoimentos, porque não pude fazer o que o estagiário fizera. Ele tinha sob sua intervenção nove alunos, enquanto eu, dezessete. Assim, optei por concretizar as partes mais importantes dos momentos previstos que era animar o debate sobre o filme “Tainá: uma aventura na floresta”, apresentado na semana anterior e, em seguida, mapear os empréstimos. Deixei de ouvir, ou melhor, de anotar as opiniões sobre o livro e a atividade de leitura... (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JANEIRO DE 2002)

O trabalho com os paradidáticos, para além da apropriação dos conteúdos, tinha também o objetivo de resgatar o prazer da leitura. Na escola, a *aversão pela leitura* resulta de condições autoritárias geradas por dificuldades docentes oriundas de uma postura social repressora (CHIAVANI, 1994). Não polemizarei sobre esta inquietante percepção, com que concordo em parte. Salto-a. Não sem antes reconhecer na metodologia de ensino as condições autoritárias que não estimulam o hábito da leitura na escola. E, assim, vou às indicações que ela aponta da necessidade de recuperarmos o sentido de liberdade da criança arteira e da necessidade reativar o potencial criativo do professor, em nome da emergência – a autora usa a palavra “urgência” – de um novo paradigma para a educação.

Para atender as duas necessidades apontadas, o emprego dos paradidáticos quis ser, ao mesmo tempo, resgate do prazer de ler e espaço de liberdade e criação para o alunado. E para mim, como professor que, durante a criação de espaços singulares para a mediação pedagógica, otimizava a reinvenção das práticas, artesanalmente. Penso que logrei êxito com o alunado, em parte, como se pode depreender dos depoimentos discentes que constituem novas apreciações sobre a atividade de leitura como estratégia para um ensino diferenciado.

6.3.7 Depoimentos discentes sobre a leitura dos paradidáticos

Havia dificuldades? Sim, grandes! Admitiam alguns, sem rodeios. Havia preguiça de ler? De boa parte, sim. A meninada não negava. Havia compreensão que mal se completava na virada de uma página para outra? Sem dúvida. Houve quem leu apenas parte do texto? Adrianly contou que chegou a proceder assim. Outros, que não posso precisar quem nem quantos, também. Porém, o que considero mais importante e significativo à aprendizagem,

havia igualmente prazer da parte do alunado em descobrir um mundo de leitura de um modo talvez nunca experimentado em suas vidas de estudantes. Se experimentaram, não foi com a regularidade e a intensidade da que estava em jogo naquele ano. Veja os depoimentos de Luana, Pâmela, Francisco, Luah e Adrianly, que reforçam as opiniões citadas na subseção “5.2.4.2 A circulação de seis títulos de paradidáticos”. A primeira, ao responder sobre as atividades desenvolvidas durante o ensino, disse:

Luana: - As atividades, que eu me lembro, que foram mais “corridas” foram essas, do livro. Que o senhor dava livro pra gente, pra gente passar uma semana com o livro, Depois, a gente voltava, aí, o senhor passava a prova... Isso? Foram muitos, muitos livros, não foi?

Pelo contexto da própria fala, por *atividades mais “corridas”*, deve-se entender *atividades mais freqüentes*. Nelas, estavam presentes as alegrias culturais e intermediárias, como definidas por Georges Snyders (1996). Minha dedução tem como fonte o depoimento de Pâmela, quando destacou a leitura dos paradidáticos como uma das lembranças mais significativas do ensino de Ciências, ao lado das aulas-passeio. É explícito que experimentou um misto das duas alegrias durante a circulação dos livros.

Pâmela: - Os livros paradidáticos que o senhor nos deu, também, pra ler, pra conhecer, para aprender, o exercitamento foi bom. (...) O senhor fez com que a maioria aproveitasse o que o senhor estava dando. [As aulas] foram divertidas e também foram sérias. Havia uma parte divertida e uma parte séria, na qual a gente tinha tudo dividido. Nós tínhamos um tempo para nos divertirmos e um tempo para aprendermos, ou seja, levar tudo a sério, que foi sobre os livros. Ao mesmo tempo em que nós estávamos nos divertindo, aprendendo, conhecendo tudo aquilo, nós também tínhamos que levar... hum... a sério.

Já Francisco, após avaliar o ensino de Ciências como “ótimo”, por causa do planejamento com o alunado (porque a classe expôs as curiosidades que gostaria de ver satisfeitas), fundou um paralelo entre as curiosidades que tinha e os livros como fonte privilegiada de satisfação delas.

Francisco: - Com as curiosidades que nós queríamos saber, o senhor explicou tudinho. Estava nos livros. É melhor assim do que o professor ir lá e ficar ensinando toda hora. (...) Desse jeito, a gente aprende mais, melhor.

Pela opinião, os livros eram melhores até do que exposição docente. Parecendo estar desmotivado, pois “cheio” de aulas, Francisco indicava assim um aspecto do *ensino tradicional*, segundo Maria Isabel da Cunha (1998): que as atividades de ensino não situam o conhecimento como processo, mas como informação a ser reproduzida pelo estudante. Do depoimento, para mim é clara a materialização de uma característica para a sala de aula

transformada que, apoiado em uma idéia de Stephen Kanitz (2000), anunciei no Capítulo 3. Refiro-me à substituição do professor pelo livro como principal fonte de informação.

E quando lhe perguntei se aprendera mesmo, a resposta dele apontava para outro aspecto pensado para a intervenção: que a aprendizagem é um processo que o processo pode direcionar, regular, mas não dirigir...

Francisco: - Vamos dizer que eu [não] aprendi tudo, mas eu aprendi muita coisa. Assim, uns 70, 80%. E, para um ano inteiro, é muita coisa!

O mesmo princípio pedagógico pode ser deduzido destas falas de Luah, sobre o que ela aprendera comigo, e de Adrianly, sobre a participação da turma na escolha dos assuntos e das atividades de ensino.

Luah: - Aprendi sobre o Universo, várias coisas do Universo, relativos. Aprendi sobre o Ambiente, também. Só que eu não me lembro tudinho. Agora, se eu for lembrar, pegar o livro e ler tudinho, vou dizer assim: - Eu aprendi isso... Aprendi... Já sei tudo isso... *Sabe?* Eu não me lembro, assim, totalmente.

Adrianly: - Mas, assim, também dependia do interesse do aluno. Porque mesmo não “pegando” o assunto, o aluno podia [ler]... Porque, nos livros que o senhor entregava, tinha alguma coisa do assunto que não dava para fazer o ano [inteiro]. Então, se o aluno se interessasse, ele lia o livro. E, pelo menos, acho que entendia um pouquinho o que ele queria aprender, mas que não deu para aprender, por enquanto.

A prova de que o aprendizado foi construído pelo próprio alunado, mas com a assistência docente, foi dado também por Adrianly. No trecho que selecionei de sua entrevista, conta algo que aprendeu em Ciências e depois compartilhou... com a professora de Geografia. Ele comprova a função de transmissão de conhecimento pelos livros...

Adrianly: - Porque um dia eu dei umas coisinhas pra professora. Falei uns negocinhos; fiz umas perguntas; expliquei também umas coisinhas para ela, assim. Foi só porque ela estava conversando, lá, com a gente sobre animal. Aí, resolvi falar umas besteirinhas [risos] pra ela.

Eugenio: - Que animal? E quando aprendeu?

Adrianly: - Eu aprendi num livrinho aí. Um livrinho que o senhor deu pra gente [ler]. Que tinha, lá, sobre o coelho. Aí, ela falou dos animais. Aí, eu falei que tinha um coelho. Aí, ela disse que era para eu ter cuidado. Aí, eu falei as coisas para ela: que coelho... Eu expliquei um monte de coisas, para ela, sobre coelho.

6.3.8 Panorama final do círculo de empréstimos

Encerro, com esta subseção, não apenas a narração significativa da circulação dos livros paradidáticos, com a discriminação de quantos livros foram manuseados ou lidos por cada

aluno e cada aluna da Turma 407. Nem todos os livros tomado por empréstimo foram inteiramente lidos. Em 19 de fevereiro de 2002, durante a atividade de síntese do livro que levava duas semanas antes (atividade que descreverei na subseção sobre as produções de texto), na primeira parte da atividade, a meninada identificou que livro tinha em mãos e o que lera dele até aquela data, como também justificou. Citarei as justificativas dadas por um terço da turma, cujas produções de texto ilustram a próxima subseção.

Observe-se o nível de sinceridade. Revela o valor da confiança construída com a avaliação (reflexiva) que não apenas, mas chamava à atenção de cada aprendente para a responsabilidade que deveria ter para consigo mesmo, para com o próprio desempenho. Ainda que não seja significativo à leitura como estratégia de ensino-aprendizagem (não para aprender com o que “errei” e com o previsto que deixou de acontecer), do ponto de vista professoral, a perda do medo discente serviu à causa da reinvenção da avaliação. Ante uma avaliação documentada pelo alunado, que não seria usada contra ele, contra si, apenas a própria consciência reflexiva. Não o juízo de valor ou uma nota opressora. *Bingo!*

Daniel não leu nada do livro “Nós e o ambiente”. Disse não gostar muito de ler. Pelo que observei noutras ocasiões, lê com bom entendimento. O problema não era a leitura em si, mas problemas extra-escolares. Tanto que durante a unidade “Universo” foi um leitor voraz das obras que levei à classe. Francisco leu somente a capa (*sic*) do livro “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”. Esqueceu, porque fez várias coisas (que não especificou). Havana não sabe até em que parte leu. Viajou e esqueceu o livro “Lições da natureza” em casa. Luah, “porque estava ocupada”, leu até a página 4 e, na ocasião, relia a Apresentação de “Vida na Terra”. José Carlos leu até a página 11 do livro “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”. Escreveu que enjoava e tinha dor de cabeça (sinal de problema na visão que não interpretei assim; hoje ele usa óculos de grau). Pâmela leu somente até a página 15 de “O verde e a vida”. Motivo: preguiça! Palavra dela mesma (sem a exclamação). Amanda leu até a página 18 de “Vida na Terra”, porque “chegou um momento que não estava com vontade”. Luana leu até a página 24 de “Lições da natureza”. Porque viajou muito, *escreveu*, e não teve tempo suficiente (para a leitura). Já Keila, que leu inteiro o mesmo título, assim o fez “porque quis ler”.

Por esses registros, se o objetivo de manuseio de livro pela turma (originalmente uma idéia de Emília Pimenta, professora de Português e Francês da turma, que encampei na intervenção) foi plenamente atingido, não tive as minhas expectativas contempladas no mesmo patamar em relação à leitura efetiva das obras. Veja o número de obras por aluno. Nenhum leu os seis livros, como era a meta da atividade. Exceto Keila que leu – leu mesmo –

sete, enquanto. Jamylle tomou emprestado cinco. Com o manuseio de quatro livros, 12 alunos e alunas: Breno Caio, Breno Pereira, Débora, Francisco, Isabelle, João Victor, José Carlos, Luah, Matheus, Nara, Pâmela e Thomas. E com metade do que era a minha meta (mas não a da meninada), 50% da Turma 507, ao término do ano letivo: Adrianly, Adrielly, Amanda, Arthur, Edson, França, Havana, Joelma, Juliana, Luana, Natasha, Paulo Henrique, Tamara e Thiago.

Não apresentarei uma avaliação mais completa, sistemática ou sistematizada das leituras dos paradidáticos e do aprendizado construído pelo alunado durante a circulação. Isso porque, como professor que fazia pesquisa, dediquei mais tempo à reinvenção das práticas pedagógicas e também ao relacionamento professor-aluno, base positivada para realizá-la como previsto no projeto. Optei, teoricamente até, pelo aprimoramento do processo de avaliar reflexivamente o ensino e auto-aprendizagem, em vez da avaliação reduzida à mecânica verificação do que foi ensinado e supostamente aprendido. Noutras palavras, optei pela regulação do aprendizado para o desenvolvimento cognitivo. Optei pelo processo. Em vez do controle para classificar resultados parciais e produtos ao final dele.

Durante a intervenção, aprendi que eram duas tarefas hercúleas, complementares, mas distintas: reinventar as práticas e avaliar reflexivamente. Porque a primeira (o primeiro horizonte da pesquisa) era determinante para o empreendimento do segundo, que, pelo tempo de execução do projeto, foi contemplado apenas parcialmente. Como anunciei noutras partes da tese, iniciei o que deve, o que devo, prosseguir noutra pesquisa já agendada: o desenvolvimento do conceito, procedimentos, técnicas e instrumentos dessa modalidade de avaliação, em duas ou três turmas de 5ª série do NPI, com mais um ano de prorrogação, como se o regime curricular fosse os ciclos de formação, e não o seriado.

A interpretação para os dados apresentados: hábito de leitura escolar (intelectual), a Turma 507 demonstrou não ter, com apenas *uma* exceção. Por isso paga um tributo alto a hábitos formados nos mais tenros anos escolares que a condicionou a ler sem ter habilidades produtoras de leitura. O *bom leitor*, como caracterizou Délcio Salomon (2001), é uma realidade apenas para Keila. Das doze características apontadas, apenas duas não observei – o discutir freqüentemente o que lê com colegas e o saber quando deve ler um livro até o fim, quando interromper a leitura definitivamente ou periodicamente. Talvez tenha me faltado a oportunidade. Mas o mérito desse desenvolvimento intelectual é dela, unicamente. Não de qualquer trabalho escolar, exceto pela sua alfabetização. O que observei nas várias atividades de leitura como estratégia para aprender a pensar, confirma que há muitos estudantes que

“lêem” e poucos que “sabem ler” (CHIAVANI, 1994; SALOMON, 2001; CURI, 2002; PASCUAL; DIAS, 2003).

6.4 As atividades de produção de texto

Como atividade de ensino, a produção de texto foi uma constante durante a intervenção. Fosse não-planejada, como o resultado da pesquisa sobre a cidade de Hiroxima, sugerida no primeiro encontro do ano letivo de 2001; avaliativa, como a redação sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará, que adjectivei como *informal* para quebrar o impacto que tem para o alunado esse processo; introdutória, como no caso da unidade “Ambiente”, ou mesmo integrante de atividades maiores, como as sínteses dos livros paradidáticos que a classe lia em um determinado momento. Era uma extensão natural e inevitável da leitura como estratégia para estimular a capacidade de pensar. Foram essas as quatro produções que escolhi para representar a produção de texto como operação de ensino.

Porém, houve mais. A de maior expressão, sem dúvida, foram os relatórios das aulas-passeio. Praticamente uma produção que era uma verdadeira culminância das demais formas de texto. E todas levavam até as últimas consequências o que, para Paulo Freire, é ler para *tornar-se leitor(a)*: “Eu digo que ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar* sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 22. Grifos dos autores).

Todas as elaborações escritas convergiam dos objetivos educacionais implícitos na tipologia em que englobei as capacidades cognitivas, cujo desenvolvimento foi visado pelo ensino realizado no âmbito da Práxis Unitária. *Vide* subseção “6.4 Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas”, do Capítulo 3. Em particular, os níveis contemplados pelas produções de texto que citei foram o operacional (pela exposição do pensamento de forma escrita, avaliação com a expressão de um juízo de qualidade e crítica, com a expressão de um juízo de valor, sem elogio ou censura) e o conceitual (por precisar problematizar, explicar e propor). Outras produções, como as *avaliações reflexivas* realizadas ao longo das atividades de planejamento, ensino e avaliação mesmo, de forma oral e escrita, atingiam outros aspectos desses e outros níveis cognitivos.

Dada a complexidade da tarefa, que até mereceria outra tese, esta subseção se atém às produções de texto como atividades de ensino (e avaliação, é claro), isto é, como operações no processo de alteridade das rotinas e práticas discentes, no caso. Não entro no mérito das

avaliações do aprendizado discente que por certo patrocinaram ou que poderiam dar visibilidade para uma boa e pertinente apreciação. No entanto, avalio o desempenho discente em um terço delas, no Capítulo 6. Como já expliquei, aquele horizonte da pesquisa “sobrou” para a próxima investigação, na qual a intervenção pedagógica há de ser a principal técnica, há com as práticas alteradas consolidadas. Quiçá, seja o meu trabalho para depois do doutoramento!...

6.4.1 O resultado da pesquisa sobre Hiroxima

No Capítulo 4, nas cenas inaugurais do planejamento, apresentei o plano e também os acontecimentos do primeiro encontro pedagógico com a Turma 507, ocorrido em 13 de março de 2001. Para o terceiro momento dele, previ a interpretação do poema “A Rosa de Hiroxima”, de Vinicius de Moraes. O que aconteceu (*vide* subseção “4.2.3 As primeiras ações do encontro inaugurador”). Só não contava que o poeta fosse desconhecido por... todos, assim como sua obra. Durante a intervenção, procurei não desperdiçar o que se apresentava como circunstancial, com sabor de positividade para o ensino-aprendizagem em reinvenção.

Ao perceber que a classe ignorava o significado da cidade de Hiroxima para a história da humanidade, propus uma atividade individual, para ser feita em casa, que foi a primeira produção de texto. Para o trabalho, a ser entregue manuscrito no encontro seguinte, cada estudante deveria entrevistar adultos e, ou, pesquisar em livros, sobre o que ocorreu naquela localidade no Japão, que marcou o século XX. Com as informações obtidas, então, comporiam o texto. Eis um deles:

Hiroxima

Hiroxima uma cidade do Japão [que] foi atingida por uma bomba atômica, [lançada] de um avião americano no dia 6 de agosto de 1945 às 8 h e 45 min.

A Hiroxima foi uma cidade que sofreu muito naquela época e foi totalmente destruída, ocorrendo acidentes entre as pessoas. Essa guerra aconteceu por causa de uma briga política entre os EUA e Japão. Muitos foram mutilados, queimados e até mortos.

Neste mesmo século as bombas causaram transtornos em tornos, e morte inclusive nas crianças que morreram longe de seus pais, em fim acabou com todas as pessoas e com a cidade de Hiroxima.

Escrita por José Carlos no dia 19 de março de 201, a produção foi avaliada com o conceito “Bom”, no tocante à exposição das idéias. Portanto, o objetivo da atividade – elaborar um texto com informações sobre a cidade de Hiroxima, destruída durante a 2ª Guerra Mundial – foi atingido. No entanto, apesar de curto, continha mais de uma dezena de aspectos

relacionados à pontuação, acentuação, ortografia e concordância, que precisaria melhorar – e que corriji em boa parte ao reproduzi-lo. E melhorar muito. Esse foi o primeiro alerta para o aluno.

6.4.2 *Produções que também foram avaliação*

Desde as primeiras participações discentes no processo avaliativo, o alunado da Turma 507 atuou como *avaliador*, não como *avaliado*. Foi sujeito da atividade sobre outra atividade, em vez de objeto deajuizamento docente. Isso lhe foi estranho. Os textos da avaliação “informal” da aula-passeio ao Planetário do Pará que o alunado fez, a meu pedido, no encontro seguinte à excursão, em 3 de abril de 2001, mostram nas entrelinhas como lhe era incômoda – ao mesmo tempo que novidade – a posição que somente vira ocupada pelas professoras que tiveram de 1ª a 4ª série e, naquele ano, pelo professorado da 5ª série.

O texto da avaliação “informal” foi produzido em sala. E para a elaboração dele, escrevi no quadro-verde três instruções norteadoras do que era a atividade e como fazê-la, que deveriam ser copiadas na folha que os alunos e as alunas que foram ao Planetário me entregariam após a realização da tarefa. Estas foram as instruções:

- 1) A avaliação informal é aquela que você se expressa livremente sobre uma determinada atividade. Você dá a sua opinião. Faz a sua crítica. Aponta as falhas. Reforça os aspectos positivos. Oferece sugestões, etc.
- 2) Esta avaliação não tem o caráter somativo.
- 3) A avaliação informal diz respeito à aula-passeio que fizemos ao Planetário do Pará. Nela, você deve tratar dos seguintes elementos: avaliação de você mesmo(a); avaliação da turma; avaliação da aula-passeio; avaliação dos professores e organizadores.

Já na leitura das instruções transcritas do quadro, percebi a imensidão do trabalho a ser feito, não apenas por mim, mas por todo o professorado da turma, para que a conduzíssemos pelo caminho da apropriação da gramática inerente à linguagem escrita. A apreciação dos aspectos gramaticais dos textos entregues apenas reforçou o primeiro impacto, como também induziu a tomada de decisão para as tarefas seguintes: havia alunos e alunas que eu precisaria estar atento, em relação à norma culta, mas sem exagero. Afinal, aprender a escrever é processo. Que eu próprio vivenciei ao compor esta tese.

Das quatro redações com que ilustro esta subseção, a penúltima foi aquela que mais precisei corrigir pontuação, acentuação, ortografia e concordância, antes de reproduzi-la. À última, fiz apenas correções pequenas, duas de pontuação e uma de acentuação. Nas outras

duas, os problemas também eram de reduzidos número e gravidade. O mais importante, aqui, é observe que, ao tratarem dos aspectos identificados na terceira instrução, a principal referência dos alunos e das alunas é o comportamento discente – o seu, o de outrem, o da turma. Como se pedissem desculpas por procederem de uma forma que sabem desagradar o professorado.

O primeiro texto avaliativo é de Daniel. Mais sintético para o que deveria ser pequena uma dissertação, impossível. Recebeu a notação “atendeu em parte os objetivos” como conceito.

Eu me comportei bem.

A turma também se comportou bem.

A aula-passeio para mim foi boa.

Os professores organizadores foram legais. (DANIEL)

O segundo texto é de Havana. Ele diz do encantamento da turma pelo lugar. Já ela faltou em parte com a verdade em relação a si própria. Por isso, o texto mereceu este comentário da minha parte: Não entendi o “medrosa”. Quanto ao “educada”, incluía-se na avaliação que fez da turma, principalmente em relação ao “barulhenta” e “bagunceira”. (Foi a fórmula que utilizei para desabafar os aborrecimentos que ela, Thaís, Luana e Tamara, me causaram na ocasião. Mais até do que os meninos que, por definição do senso comum, são julgados como os mais irrequietos na pré-adolescência). A avaliação de Havana também atingiu em parte os objetivos da atividade. Em palavras, foi tão econômica quanto Daniel. E não havia um texto, apenas estas quatro frases:

Eu achei que fui educada, medrosa, curiosa e muito interessada.

Eu achei que a turma estava curiosa, perdida, barulhenta e bastante bagunceira.

Eu gostei muito da aula-passeio. Achei divertido, legal e interessante.

E os professores foram também muito legais. Ainda bem que tiveram esta idéia. (HAVANA)

Luana foi menos econômica com ao exprimir os comentários sobre os acontecimentos da aula-passeio ao Planetário. Mas, como Havana, não fez autocrítica. Não mencionou o trabalho que deu a Emília Pimenta e a mim, como organizadores do evento. Ainda assim, avalei seu texto com um “atendeu as expectativas”. Apesar da simplicidade, em relação à maioria das outras avaliações discentes, era uma das mais completas. Um grau acima, somente o texto de Keila, com que encerrarei esta subseção.

Bem, eu me achei no início um pouco tímida. Mas eu fui me soltando de pouquinho a pouquinho. Quando eu cheguei no Planetário, eu fiquei solta de uma vez. Eu gostei muito de meu sentir um máximo, quando eu cheguei no Planetário.

Bem, quando nós saímos do colégio e entramos no ônibus, teve uma colega nossa que tinha se esquecido da autorização dos pais dela e nós ficamos muito tristes por ela não ter ido. Mas depois estava parecendo que todo mundo tinha se esquecido porque a turma ficou na maior bagunça, que dava até vergonha.

Eu gostei muito. Foi muito legal. Como eu já disse, eu me senti um máximo. Eu gostei muito mesmo.

Eles organizaram muito bem. Foi ótimo. O professor foi muito gentil com a gente. Eu gostei muito mesmo. (LUANA)

O texto avaliativo de Keila superou as minhas expectativas. O mesmo registro era o que eu também esperava das avaliações de Daniel e Francisco, que chegou a ser tão sintético quanto o colega. O trio, pelo que já conhecia desde a 4ª série, era o que apresentava as redações mais bem desenvolvidas, com raros problemas gramaticais. Mas ambos não quiseram ser expor. *Era uma avaliação!* E, pelo que já acumularam de experiência escolar, ela poderia ser utilizada contra si.

De certo modo, Keila fez o mesmo ao evitar citar nomes de colegas cujo comportamento não foi, *digamos*, louvável para os padrões do lugar visitado. Porém, o que há de mais interessante no seu texto é a preocupação que teve em pontuar o comportamento dos participantes. Ora, não foi sempre assim que as professoras a avaliaram de 1ª a 4ª série? Não era assim que o professor e as professoras da 5ª série avaliavam cada aluno e cada aluna da Turma 507? Logo, sua concepção de avaliação, como ajuizamento mediante notação numérica do comportamento e da atividade, era factível com o que vivenciara em sua curta carreira escolar, até então.

Ao contrário de Luana e Havana, Keila foi crítica de si mesma. Os 9,9 que se atribuiu até parece um exagero. Não é. Suas atitudes são do tipo exemplar. Na minha avaliação, ela supera o conceito de *bom aluno* (GAMA, 1997. *Vide* nota de rodapé da subseção “3.2.1 A participação discente no ensino”, neste Capítulo). Tanto que, em relação aos parâmetros que tracei para a construção da autonomia discente, páginas atrás, situo-a no nível 5. Aquele em que a assistência docente se acha reduzida ao mínimo e o estudante tem no educador alguém com quem intercambia idéias, dúvidas, soluções, reflexões, comentários, na condição de *protagonista* do próprio desenvolvimento cognitivo.

Nesse passeio, eu mereço nota 9,9, porque uma hora eu fui com uma amiga olhar a sala de projeção (Obs.: Nós não entramos na sala, só ficamos olhando do lado de fora). Um grupo de alunos da nossa turma – dos quais eu prefiro não citar os nomes – entrou em uma parte da sala. Depois veio uma mulher e disse para sairmos de lá.

Um garoto da nossa turma – que também não vou dizer o nome – falou que eu e a minha amiga não deveríamos ter entrado na sala. Por outro lado admito que tive um pouquinho de culpa por ter ficado observando a sala.

A turma merece a nota 7,5, porque na hora do lanche um grupo de alunos – que não vou citar os nomes – ficaram correndo em uma parte do Planetário.

A aula-passeio merece nota 10, especialmente por causa da sala de projeção que é +QD+.

Os professores-organizadores merecem 1.000.000,0, porque além de não termos anotado nada, eles não nos deram bronca ou coisa parecida. (KEILA)

6.4.3 Redação sobre o conceito primitivo de ambiente

No terceiro momento do encontro de 21 de agosto de 2001, o alunado comporia um texto com as respostas dadas pela classe e anotei no quadro-verde. Realizada à guisa de produção de um conceito de ambiente em bases coletivas, a atividade era parte da introdução da unidade “Ambiente”, complementarmente à excursão interna pelas áreas construída e natural do NPI, realizada em 26 de junho de 2001, e relatada na seção sobre as aulas-passeio.

A introdução, eu a fiz por meio de duas perguntas dirigidas à turma: “o que é” e “o que tem” o ambiente. Primeiramente, para melhor captar os conceitos primitivos de cada um, as respostas foram dadas no caderno. Em seguida, dividi o quadro-verde em duas metades onde passei a anotar as respostas discentes, uma a uma até formar um mosaico de impressões. Esse material serviu para animar a interpretação e combinação das respostas, com vistas a elevar em complexidade as visões de cada aluno e aluna sobre o que é e o que tem o ambiente. Sem lhe dar qualquer conceito pronto, pelo contrário, propus-lhe que redigissem um texto, que intitulariam “Ambiente - o que é, o que tem”, com base no que discutimos, podendo se inspirar – e mesmo utilizar – as expressões escritas no quadro que tinham à frente.

Limitei a redação em dez linhas, no mínimo. Keila me indagou se poderia fazê-la em versos. Disse-lhe que sim e lancei a mesma proposta à turma. Quem desejasse poderia escrever um poema, desde que seus versos “respondessem” àquelas duas questões.

Os últimos a entregar foram França, Matheus, Janderson, Breno Pereira e Daniel – aquele que mais me preocupa atualmente. (...) Voltando aos garotos que mais demoraram a começar e terminar a redação, percebo que todos são aqueles que mais conversam e distraem-se em sala. Enquanto Daniel atravessa uma fase de baixo desempenho, Thiago, após a entrevista que teve com Jani Selma, orientadora educacional [a quem busquei apoio para ajudarmos o garoto], que era sempre o último (isso quando fazia a tarefa!), ainda não é o primeiro a entregá-la. No entanto, nem de longe é aquele mesmo displicente garoto do primeiro trimestre do ano. É outro aluno. Denota mais responsabilidade, capricho e atenção para consigo e suas tarefas escolares. Vivas ao Thiago! (DIÁRIO CAMPO. 21 DE AGOSTO DE 2001)

Vejamos dois textos como exemplo. Do primeiro, de Pâmela, corriji os conectivos “mas”, que a menina insistia escrever “mais”; “admira”, que escreveu “adimira” e acentuei o vocábulo “destrói”. O segundo, de Francisco, reproduzi-o sem correção alguma.

O meio ambiente: o que é, o que tem

O Brasil é grande pois tem muita gente. Gente para limpar e sujar. Mas há crianças abandonadas nos lixos ou em casas. O homem é burro na hora de limpar, mas inteligente na hora de poluir. O homem para a natureza é uma doença. Mas não se esqueça que um homem bom é um remédio. O homem polui rios, plantas e espalha pragas, uma coisa que toda natureza odeia.

O meio ambiente tem vida, tem harmonia, tem rios limpos, árvores preservadas, animais sorrindo. Mas toda natureza tem seu amigo e seu inimigo. O amigo ajuda, preserva, admira. O inimigo mata, polui, a destrói. O meio ambiente é meio limpo e meio sujo. (PÂMELA)

Ambiente: o que é, o que tem

O Ambiente era sempre bonito mas o homem vem destruindo com queimadas, derrubadas de árvores, poluição nos rios etc.

O universo é o maior Ambiente que existe, porque não tem começo e nem fim.

O Ambiente é um ecossistema, que é os seres vivos se relacionando entre si.

O Ambiente tem poluição nos rios, no solo, no ar.

O Ambiente tem animais e vegetais. (FRANCISCO)

6.4.4 Uma síntese sobre os livros paradidáticos

Datada de 19 de fevereiro de 2002, outra atividade de produção de texto foi a síntese sobre o paradidático que a classe tomara emprestado duas semanas antes. A atividade, manuscrita e desenvolvida em sala, feita em papel almaço, era também uma atividade de avaliação. Constituíam-se de quatro questões. A primeira indagava sobre o livro que o estudante leu ou estava lendo; a segunda queria saber se nas duas semanas em que esteve com o livro em casa, lera-o inteiro ou em parte; relacionada à anterior, a terceira procurava identificar até que parte leu; a quarta, a da produção propriamente dita, solicitava que o aluno fizesse um resumo. O texto deveria conter uma descrição do conteúdo do livro, bem como a compreensão sobre o que lera, no mínimo em 10 linhas. Por conta de avaliações sobre os agravos à norma culta, no comando da quarta questão, chamei à atenção o cuidado com os aspectos gramaticais – pontuação, acentuação, ortografia e concordância. Veja respostas e produções de duas alunas.

Luah, que emprestara “Vida na Terra”, disse que não leu o livro todo. Justificou que “estava ocupada”, sem maiores explicações. Sobre até que parte o leu, escreveu que “até a quarta página”. “Eu li até a primeira parte e estava relendo a Apresentação”. Eis a sua

produção, que mereceu de esta apreciação: “Muito pouca coisa para o tempo que você esteve com o livro nas mãos. Por isso, o objetivo da atividade foi atingido em parte”.

No livro fala que: Os primeiros seres vivos surgiram do mar.

Consegui saber que no Universo, só a Terra possui condições que permite a vida na forma que conhecemos. Aprendi que o Planeta a muito tempo atrás não existia qualquer forma de vida.

Os cientistas dizem que os gases que envolviam a Terra foram tão bombardeados que pouco a pouco, formaram novas substâncias. Essas substância foram para o mar e assim formaram novos seres vivos. (LUAH)

Amanda também emprestara “Vida na Terra”. De um total de sete partes da obra, chegou a ler quatro. Terminou “Terra, nossa morada no espaço”. O que leu corresponde a um terço do número de páginas do livro. Isso porque “chegou um momento em que não estava com vontade”. Seu resumo, atingiu o objetivo proposto. Redigido com letras graúdas, texto claro, eis que o reproduzo com correções mínimas. Nessas alturas, a turma já estava mais atenta aos aspectos gramaticais do que na produção sobre Hiroxima. Amanda, inclusive.

A primeira parte que eu li, eu achei legal muito legal, fala sobre a vida na Terra, os gases que envolvem a Terra. Fala como nós vivemos, os gases que respiramos e também que os outros seres respiram.

Tem também uma outra parte bem interessante que fala sobre os animais e como eles convivem. Tem uma outra parte que fala mais de nós, os seres humanos.

De uma maneira geral fala sobre a natureza, o ambiente, os seres que habitam na Terra. Eu compreendi que se deve preservar nosso ambiente. (AMANDA)

Mesmo em bases diferenciadas, um *bom ensino* não despreza atividades clássicas, típicas da rotina que se convencionou chamar de “tradicional”. Durante o trabalho com a Turma 507, não dispensei os *exercícios de fixação*, aplicados ao final de unidades de estudo. Só não foi uma atividade freqüente como é usual. Mas localizada, restrita a momentos específicos e com uma função que ultrapassava sobremaneira à simples ocupação do tempo discente até o encerramento das aulas. Refiro-me ao diagnóstico das atitudes discentes durante operações de ensino, com menor carga de formalidade, que realizei por meio da atividade de fixação dos conteúdos dos livros paradidáticos, temática que predominou na composição do segundo ato das cenas do ensino.

6.5 Exercícios de fixação como atividade de diagnóstico

Trechos do encontro de 8 de janeiro de 2002 ilustraram mais de uma seção da tese. Esta subseção traz mais para contar como estabeleci uma relação entre uma corriqueira atividade

de ensino e um momento de avaliação para aprendizado meu, principalmente. Deveria ter acontecido naquele dia um trabalho sobre o problema de vegetação na Terra Firme, bairro em que se situa o NPI. Não foi assim porque esqueci em casa o material didático que utilizaria, como relatei no Capítulo 4, ao explicar por que certos planos de ensino não davam “certo”. E o plano, *com* cinco momentos, foi reduzido a dois. O quarto foi matéria da subseção sobre a montagem do primeiro mural. Já do terceiro, a realização de exercícios compreensivos sobre os livros paradidáticos, a que dediquei a metade final daquele encontro, os registros foram utilizados para explicitar as implicações do resultado da avaliação que fiz do grau de autonomia e desenvolvimento da classe ao analisar a realização de uma *simples* atividade de fixação...

Distribui as folhas da atividade. Eram as fichas que as editoras costumam acrescentar às obras paradidáticas, exceto para “Nós e o universo” e “Terra: uma incrível máquina de reciclagem” que não tais complementos. Para o primeiro livro, elaborei o exercício à semelhança das fichas; para o segundo, propus a elaboração de um desenho livre que representasse o seu conteúdo ou parte dele, mais uma redação sobre o desenho, com dez linhas, no mínimo. Durante a realização, Arthur, Isabelle, Amanda, Luana, Matheus, João Victor, Pâmela, Breno Pereira, Breno Caio, Thomas e José Carlos foram os alunos e as alunas que mais requereram a minha assistência. Perguntaram muito; com frequência alta, e como!

Para mim, as perguntas e a frequência das perguntas são uma expressão de insegurança em relação ao que leram no livro paradidático e o que lêem nos exercícios de fixação. É como se entre as duas leituras surgisse um hiato cognitivo.³¹ Uma medida indireta do grau de autonomia intelectual, já que as perguntas muitas vezes nem são dúvidas. “Querem” apenas ouvir a minha voz lendo o que leram e que disseram não ter entendido. Essa manifestação de heteronomia, já observara quando a turma ainda estava na 4ª série...

(...)

A relação citada perfaz mais de um terço da Turma 507. No entanto, o número de alunos e alunas com dúvidas em exercícios que abrem lacunas em seus pensamentos, como o de hoje, que gostariam de ter maior a minha assistência, é maior. Talvez chegue a mais de uma vintena. Isso é perceptível quando há estagiários em sala de aula, pelas vezes com que lhes solicitam ajuda. Se não o fazem mais é por timidez ou porque desistem de esperar a vez de serem atendidos. Quando chego às suas carteiras, acontece de nem

³¹ Conceituo *hiato cognitivo* como a dificuldade apresentada pelo aprendente aquando do desenvolvimento de uma tarefa, similar e complementar à outra já realizada, mas, sem grande interferência presencial ou oculta do ensinante. O exemplo melhor – e único até o momento em que consigo pensar ao escrever esta nota de rodapé – é a compreensão declarada difícil pelo aprendente na resolução dos exercícios sobre o conteúdo do livro paradidático, cuja leitura foi efetuada sem grandes problemas, como declarara antes. “Não foi difícil ler, não”. Hipotetizo a existência de outro hiato cognitivo entre a decodificação das palavras e a significação do texto. Apropriar-se do conhecimento e desenvolver as capacidades cognitivas para aprendentes e ensinantes seria então um embate ininterrupto para minimizar ou suprimir esses hiatos. Uma ferramenta teórica que julgo apropriada para investigar o aprendizado por esse caminho é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Lev. S. Vygotsky. Eis uma porta que deixo aberta, mas, passo a frente. Ainda não tive despertado o meu interesse pela psicologia dos problemas de aprendizagem, sua compreensão e soluções possíveis. As *coisas* da avaliação são envolventes demais. Ocupar-me-ão por muito tempo. Minha meta é estudá-las por mais uma dezena de anos.

lembrarem o que queriam me perguntar. Ou então resolveram a questão, ou dela desistiram, deixando-a em branco.

Há qualquer coisa de “preguiça mental” na resolução da atividade. Criada pelo hiato cognitivo entre as leituras do livro e das questões do exercício compreensivo, observei várias na sala. Vou comentar uma, a de Arthur, que foi quem usou a expressão “preguiça mental” quando lhe perguntei por que ele me chama tanto. A cada pergunta que lê, eis ele me chamando para dizer que não entendeu nada. E pergunta e pede que eu explique, isto é, diga o que é para ele responder. Não respondo. Faço a leitura oral do que me aponta, com a entonação correta da frase. Após, sem nada mais querer sabe, diz:

– Ah, sim. Agora entendi!

Então, faz sozinho o que “não estava entendendo”. Que é o que fala para mim quando em afastamento para atender outra pessoa. Saio de perto com a impressão de que já sabia a resposta. Mas, como ele perde muito tempo na indecisão de respondê-la, momentos em que espera por mim, acaba criando um hiato apenas virtual. No jogo do certo e errado aprendido por ele e outros, por meio de uma avaliação que mais serve para punir do que aprender, o “ganho” é o do medo de errar. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE JANEIRO DE 2002)

Errar significaria “perder ponto”, “receber uma nota menor”. O ganho também é o da insegurança na solução de quaisquer problemas, mesmo que sejam simples questões de exercícios de fixação. Noutros termos, o ganho é a deformação da heteronomia original, em lugar da conquista gradual da autonomia intelectual. Essa deformação é o que se costuma chamar de “preguiça mental”. A pré-ocupação dos garotos e garotas em atividade é com o fazer tudo. Ocupação prévia que tem a forte característica de preocupação. É que sabem que o exercício, como atividade de ensino, comporá a “avaliação” do bimestre. Há muito vivenciam essa prática no NPI. Logo, o raciocínio dominante na classe é da lógica de avaliação a que mais estiveram assujeitados durante sua (ainda) curta carreira estudantil. “Perderão ponto”; “eu tiraria ponto caso apresentassem algumas questões erradas”; “teriam uma nota menor caso apresentassem a tarefa incompleta”. Por causa desses temores é que deram a sugestão – e vários apartes em apoio – de que a atividade fosse terminada em casa, para entrega, completa, no encontro vindouro.

Era muito forte, na minha disciplina, apesar do trabalho avaliativo diferenciado que realizava, o sentimento de quantidade que o alunado tinha em relação às atividades que servirão à configuração sintética do desempenho de cada um. Em sete meses, nada apreenderam sobre o que anunciava a cada novo trabalho: que, para mim, os aspectos qualitativos, que enumerava em todos os que recebia, corrigia e devolvia, eram preponderantes sobre os quantitativos.

Será preciso muito tempo ainda e muitas experiências mais para que o alunado internalize essa mensagem. Sozinho, sei que não terei êxito pleno. No reino da avaliação, uma

andorinha só não faz verão de jeito algum, tal qual na vida real. Será necessário uma revoada. Sozinho, coloco a avaliação da aprendizagem apenas em xeque. Sei que inovações promovidas por experiências de “grande carga simbólica” (NÓVOA, 1999), como a minha, abalam imperceptivelmente as velhas estruturas da escola. Tanto quanto um único cupim a corroer uma árvore.

Entretanto, a criação, execução e multiplicação de experiências de efeito simbólico, mesmo que atinjam poucas pessoas, tornam-se um exemplo a todo profissional da educação insatisfeito com a atual lógica de avaliar. “Críticos, alguns começam a acreditar que as mudanças que todos acham imprescindíveis são também possíveis” (BITTENCOURT, E., 2000, p. 179). Portanto, um xeque-mate na avaliação que impede o crescimento da autonomia discente é tarefa para outros trabalhos práticos assemelhados ao meu e de outros pesquisadores e pesquisadoras, como os de Jussara Hoffmann (1995a, 1995b), Neide Bittencourt (2001a) e Edmar Rabelo (1998).

7 TERCEIRO ATO DAS CENAS DO ENSINO

Para ampliar a visão do que foi a intervenção pedagógica na Turma 507, o terceiro ato trata da descrição, reflexão e significados do que foi alvo da pesquisa: as atividades de ensino – e as respectivas práticas docentes e discentes. Aqui completo a seqüência de atividades apresentada no segundo ato, com a mesma dinâmica, aspectos e acontecimentos típicos e atípicos das operações que constituíram: a confecção dos murais de culminância das unidades “Universo” e “Ambiente”; as aulas-passeio ao Planetário do Pará, nas dependências naturais do NPI, ao Bosque Rodrigues Alves e ao Museu Emílio Goeldi; além do teste elaborado pelos alunos com a minha assistência, aplicado e corrigido pela classe no último encontro do ano letivo de 2001.

7.1 Os murais de culminância das unidades de ensino

Esta subseção contém mais do que a descrição mecânica da montagem dos murais que marcaram os momentos de culminância das unidades de ensino – Universo e Ambiente. Diz da dinâmica do processo, desde os fatos que o precederam, passa pelos problemas ocorridos durante a sua realização e chega até a avaliação. Com mais propriedade do que na apresentação de outras atividades de ensino com que illustrei as cenas do ensino, que também foram objeto de apreciação, aqui mostro os resultados da máxima que afirma que avaliar é

comparar, levada às últimas conseqüências. Porque avaliamos? Para ajuizar a qualidade e tomar uma decisão favorável ao que pretendemos. Assim, utilizei as lições que aprendi da preparação à montagem do primeiro mural para preparar o segundo, nos moldes do trabalho co-operativo previsto na intervenção.

7.1.1 O primeiro mural

Os preparativos para o mural em que confluíram os temas “Universo” e “Ambiente”, para fechar um e inaugurar o outro, datam de 21 de agosto de 2001. Do segundo encontro do segundo semestre, o quarto momento foi a seleção de textos e imagens para o mural. Com a classe dividida em grupos, distribui trinta exemplares da Revista Veja para seleção de reportagens que tratassem sobre os temas. A distribuição das revistas começou quando uma fração mínima da turma ainda terminava a produção de texto com que introduzi também a unidade “Ambiente”. Faltavam pouco mais de trinta minutos para o encerramento do encontro. Era preciso correr para que o alunado identificasse e recortasse o material do mural.

7.1.1.1 Organização, avaliação e reflexão sobre os preparativos

O *motivo* da atividade era o mural. Da montagem, o objetivo era propiciar várias e variadas oportunidades de leitura e análise de textos e imagens sobre os dois temas, mediante o recurso mediático que há de mais público, depois da televisão, em matéria de informação democratizada. Naquela ocasião, o idealizado era organizar dois painéis que ficariam expostos na sala de aula para que a turma lesse, olhasse, criticasse, comentasse, comparasse. Sempre que quisessem, sendo ou não ser aula de Ciências. Meu intento era observar o impacto das informações na ampliação de seus conceitos e concepções sobre “Ambiente” e “Universo”, pois teriam os painéis diante de si por duas ou mais semanas, dependendo da conservação. Havia outros intentos...

O aprofundamento sobre as problemáticas de agressão, conservação e exploração, relativas à unidade “Ambiente”, terá como matéria-prima parte das impressões causadas por aquelas reportagens. O painel sobre “Universo” terá por intenção manter acesa a chama do interesse despertado no primeiro trimestre, trazendo-lhes novas e bem recentes informações sobre os avanços da Astronomia, de modo a alimentar a curiosidade, a capacidade de questionar sempre, independentemente do que estivermos estudando.

Quero que compreendam que não é porque estamos estudando a segunda unidade que a primeira deve ser ignorada, esquecida ou colocada em segundo plano. Por trás disso, o que tenho em mente é que descubram pontos em comum entre uma e outra unidade, tal como acontecerá com a terceira, que é sobre

“Saúde”, quando então tentaremos uma síntese integradora, de modo a dar visão de sentido e de utilidade ao conhecimento “ensinado” e aprendido neste ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO. 21 DE AGOSTO DE 2001)

Para mim, a montagem dos painéis era uma atividade formal impingida de informalidade. Para a turma, o inverso. Se não mesmo só informalidade com ludicidade. O que nem parecia estudo, como costumava afirmar Francisco em operações assim, foi um momento ímpar de avaliação e reflexão sobre a quantas andava a habilidade de leitura – de textos e de imagens – dos alunos e das alunas da Turma 507.

Um fato que me chamou a atenção foi, a despeito das orientações dadas, cerca de 2/5 da turma mostrou não saber diferenciar reportagens de material de propaganda. Ao depararem com quaisquer imagens de animais, plantas, paisagens usadas em propagandas, perguntavam-me se era “aquilo” era matéria jornalística. Sem ler nada, com atenção apenas nas figuras, perguntavam-me se “aquilo” se tratava de reportagem sobre meio ambiente. Todas as vezes que fui questionado, mostrei-lhes outra vez a diferença, que para mim era óbvia. Quando terminou a aula, com a ajuda de algumas alunas, recolhi as reportagens recortadas. Elas servirão para a montagem de um mural, a segunda etapa da atividade que ficou, agora, para quando a greve acabar. (DIÁRIO DE CAMPO. 21 DE AGOSTO DE 2001)

Aos adultos instruídos, as invenções que os rodeiam são tão naturais, tão óbvias, que até parece absurdo o desconhecimento demonstrado por uma parcela (não medida) da Turma 507 que, em plena Era da Informação, não distinguia “propaganda” de “reportagem”. Apenas aquela parcela (indefinida) que, em casa, tem acesso às revistas semanais aprendeu a diferenciar uma coisa da outra. Como a outra parece não manusear jornais e revistas, como a Veja, Isto é, Época, etc., como é que pode o nosso pequeno alunado utilizar a seu favor as diferentes formas que a humanidade utiliza para informar e também informar-se?

Meses mais tarde, após a greve que iniciou no dia seguinte após a seleção do material para montagem do primeiro mural, pude conferir a informação de que apenas um, dentre 29 estudantes, tinha a assinatura da revista Superinteressante, que utilizo – e utilizei na época – com frequência em meus encontros com o alunado. Eis, então, uma lacuna na formação do aluno-cidadão que a escola precisa pensar em preencher. Identificado o fenômeno, por que não utilizar esses meios de comunicação como matéria para compreender o mundo em que vivemos?

7.1.1.2 Os acontecimentos da montagem

A montagem dos “painéis” constituintes do mural aconteceu no encontro de 8 de janeiro de 2002, quatro e meio meses depois da seleção dos textos e imagens. A greve dos servidores

a responsável por esse longo hiato de tempo. Com isso, claro, houve perda de motivação para com a atividade. Da minha parte pelo menos, foi grande. Tanto que somente a realizei após mais de uma cobrança da turma, quando já estávamos no terceiro encontro após o encerramento da longa paralisação das atividades professorais e estudantis, no *campus* da UFPA e no NPI.

Raspei fundo o pote das minhas utopias pedagógicas para resgatar algo do inicialmente idealizado, naquela altura pálido e mortiço. Como relatei páginas atrás, o 19º encontro começou pelo quarto momento do plano, porque esqueci de trazer uma reportagem sobre a falta de verde no bairro onde se localiza a Escola e uma fotografia de uma cidade do interior paraense, que utilizaria no primeiro momento do encontro (*Vide* subseção “7.3.3 Explicando por que os planos não davam ‘certo’, concretamente”, do Capítulo 4). E o que aconteceu quando começamos a trabalhar me surpreendeu sobremaneira. Surpreenderia também Gicelle e Adriano, licenciandos de Biologia que acompanharam a turma até os instantes dos preparativos. Não pelo visual nada atrativo dos “painéis” montados, mas pelas atitudes da classe, como mostra este recorte sobre os registros dos acontecimentos do trabalho, coletivizado por inspiração de última hora.

A classe não foi dividida em grupo [como idealizara nos preparativos]. Dispus sobre quatro mesas que juntei no meio da sala o material selecionado. Perguntaram-me se cada equipe formada aquando da seleção deveria pegar o que era seu, “porque fulano pegou aquela figura que fui eu que achei”. Disse que não. Tentaríamos fazer um trabalho só. Já não havia equipes. Havia a turma inteira. Queria eu brincar com fogo. Mas, apostava mesmo num avanço da disciplina da turma. [E acertei]

A montagem do mural foi tranqüila. Muito mais do que eu esperava. Se estivessem aqui os meus antigos estagiários Adriano e Gicelle, ambos teriam notado o avanço dos comportamentos (em termos behavioristas mesmo) discentes – e os meus também – no tocante à disciplina durante a execução de uma atividade dinâmica como esta que fizemos hoje. Todos em pé, circulando pela sala, procurando o que recortar em meio a uma série de papéis, recortando e pregando na parede de fundo da sala o material assim preparado.

Os alunos e as alunas recortaram as bordas das reportagens e fotografias, colando-as na parede do fundo da sala com fita engomada. Sem correrias, gritinhos, falas elevadas e, desse modo, sem perturbar o que poderia estar se passando além de onde estávamos. A não ser quando ajeitavam os recortes na parede. É que os pressionavam e depois batiam com a mão para melhor fixar o papel no lugar.

A parede em que foi montado o mural é uma divisória feita de fórmica dupla recheada de isopor, assim, o som produzido de um lado repercute ampliado do outro. Como havia aula na sala ao lado, isso acabou por incomodar a professora – de Português, que não sei o nome – que veio até a porta da minha sala para olhar e chamar a atenção do alunado. E agiu de um modo sem sequer me dirigir o olhar. Em milésimos de segundo, com poucas palavras, chamou a tenção da minha garotada. Pronunciou as suas

palavras em um tom que não ouvi, pois estava no outro extremo da mesma diagonal que ela. Lá fora também, chovia forte.

Notei pela expressão facial da professora que não estava gostando daquilo, não. Estava aborrecida. Quando se afastou, outra vez solicitei à classe que evitasse bater naquela parede, visto que, por ser fina, causava barulhos que atrapalhavam quem estava do outro lado tendo *aula normal*. Depois disso, não mais se repetiram as batidas. No entanto, no terceiro tempo do encontro, quando a professora não estava mais presente, o barulho na parede passou a vir em sentido contrário. Não sei o que a turma ao lado estava fazendo. Muito menos que professor ou professora estava com ela, se é que a meninada não estava só. Foi quando eu fiz a turma perceber o quanto perturba o som abafado que começa do outro lado. Logo, era de bom tom evitar qualquer perturbação da nossa sala para a outra.

Fotografei a movimentação discente (Figura 28). Durante a movimentação dos alunos e alunas, tratei de administrar a zoeira e as ações, bem como os conflitos pela “posse” de um ou outro recorte e pela prevalência de idéias competidoras sobre o melhor lugar para tal e tal reportagem ou figura. Fotografei o produto da movimentação discente. Por certo que ver a imagem congelada do trabalho produzido não dirá que “aquilo” mereça a denominação de “mural”. O que discordo. Os registros dizem mais da classe do que da assimilação dos conteúdos, sobre ambiente, e dos textos afixados na parede.

Figura 28 – Cenas da montagem do primeiro mural – e o próprio.



Tudo bem que a estética da “coisa” impressione não pela beleza, mas pela caótica exposição de recortes, que “diz” ao observador o quanto a coordenação motora fina da classe precisa ser mais melhor exercitada. Tudo bem que o mural mais pareça um amontoado mal-ajambrado de reportagens, gravuras e gráficos, que mais enfeia e suja a sala de paredes nuas e sujas também. Mas, foi o que a turma – num esforço coletivo, único, ordeiro até – pôde fazer, conseguiu produzir com um mínimo de assistência da minha parte. Foi o que a turma – num esforço coletivo, único, e ordeiro até – pôde fazer conseguiu produzir com um mínimo de assistência. Era um dos objetivos da atividade: conhecer a forma de produzir da Turma 507 como um todo.

Após a colocação do último recorte, era hora de avaliar outro aspecto da atividade coletiva. Quem tinha, na prática consciência dos cuidados com o ambiente? Era hora de deixar a sala tal como estava no início dos trabalhos. Os instrumentos que dispúnhamos era, somente nossas mãos, pés e dois cestos de lixo. Isabelle e Breno Pereira foram os destaques no momento da limpeza da sala. Ele, com toda as brincadeiras que lhe caracteriza o comportamento, que não raras vezes atrapalham sobretudo a si próprio, e ela, mesmo com o pé levemente machucado por conta de uma carteira escolar que caíra em cima,

levaram mais a sério que o restante da classe a parte da tarefa final da montagem do mural que era desmontar a sujeita que fizemos. Colocar “o lixo no lixo”, como ouvi alguém dizer naquele momento.

Os outros também trabalharam. Fizeram a sua parte, sua pequena e local parte. Alguns e algumas nada fizeram mesmo. Sentaram-se e esperaram o fim da limpeza. Encabularam-se com o pedido (que fazia parte do fazer feito) ou, porque não havia tanto lixo assim para ocupar todo mundo, acharam melhor esperar o fim do trabalho de quem ocorreu a cumprir o objetivo último daquela ação que deveria ser coletiva até o último minuto. O interessante foi Isabelle e Breno Pereira se preocuparem com a limpeza da sala inteira, permanecendo comigo até a recolha dos últimos fragmentos de papel. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE JANEIRO DE 2002)

Para encerrar a descrição da ambiência em que se deu a montagem do mural, relato como resolvi o desentendimento entre duas opiniões fortes quando o assunto é qualidade em tarefas em que o aspecto cognitivo é central. Keila e Francisco disputavam o uso de certa página. Para ele, era mais significativo expor a *reportagem completa* sobre a tragédia plataforma da Petrobrás, do que a *imagem*, no lado oposto, que ela achava ilustrativa sobre os agravos ao ambiente...

7.1.1.3 Um impasse pela qualidade e a sua resolução

Na primeira negociação entre ambos, feita sem a minha presença, pois estava a orientar outra parte do alunado, Francisco impôs o seu ponto de vista, sem nenhuma cortesia ou delicadeza. Foi o procedimento do colega que fez Keila me chamar para mediar a solução do impasse. Na ocasião, ele foi quem me contou o que acontecera desde o momento em que recolheram da mesa aquelas páginas de revista. Keila, ali, ao lado, nada satisfeita, esperava um posicionamento meu... a seu favor, pareceu-me. Quanto à face do material a expor, concordei com o garoto. E expliquei a ela o porquê. Era mais significativa ao trabalho em montagem, que queria chamar a atenção para notícias sobre o meio ambiente mais do que apresentar belas figuras sobre o tema. Mostrei-lhe que o número de figuras era superior ao de reportagens completas. E aquela era uma das poucas.

No entanto, dirigindo-me também a quem estava ao nosso redor, disse que Keila tinha razão em um ponto muito caro ao trabalho: a sua indignação para com o modo como o colega “resolveu” o impasse, decidindo-o a seu favor. Ele foi descortês e autoritário, se não machista mesmo. Eu lhe disse isso. Calado ouviu; nada retrucou.

Espero que tenham aprendido a lição. Quando há um impasse é preciso que um lado ouça as ponderações do outro, para, após a discussão, sem demonstração de força, chegar-se a um acordo. É preciso que saibam que, à solução, alguém precisa ceder. Uma e outra coisa falei para eles. Afinal, estávamos em uma atividade de grupo. É preciso escutar e às vezes aceitar opiniões contrárias. Mas também é preciso não perder a elegância, a cortesia, a educação no decorrer das atividades, em seus momentos mais polêmicos e problemáticos. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE JANEIRO DE 2002)

7.1.2 O segundo mural

Para o ano letivo, o tema “Saúde” era a terceira unidade do ensino. Não aconteceu porque o tempo dedicado às unidades “Universo” e “Ambiente” foi maior do que o que julgava sensato em março de 2001. Após a pré-intervenção, tinha em mente um trimestre ao desenvolvimento de cada unidade. Os três temas, *riquíssimos*, constituem sozinhos matéria para um ano escolar inteiro. E até mais! Como a saúde humana era assunto dos livros paradidáticos “Ecologia da cidade”, “Lições da natureza” e “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”, manuseados por 50%, 60% e 60%, respectivamente, não hesitei em ignorá-la como uma unidade específica. Assim, o segundo mural teve sua proposta ampliada. Seria “Saúde e Ambiente”, em vez de “Ambiente”. Foi, portanto, a atividade que idealizei para apreciar o impacto das leituras dessas obras, enquanto o tema dominante – Ambiente – era desenvolvido ao longo do segundo semestre.

7.1.2.1 Pré-idéias, metas e objetivos para a atividade

O segundo mural tinha dois objetivos: o cumprimento satisfatório da atividade (coletiva) de forma eficiente e o encontro de aprendentes que não estavam acostumados a trabalhar juntos. Aparentemente díspares, esperava que um objetivo influenciasse o outro, o que foi confirmado aquando da montagem. O mural “Saúde e Ambiente”, entre as razões de ser, tinha esta meta desafiadora: avaliar toda a operação com o maior número de critérios, de modo a praticar o que eu criara à avaliação reflexiva, ao longo da intervenção.

Porque avaliar é comparar, a montagem do mural sobre “Saúde e Ambiente” me permitirá uma reavaliação. A dinâmica, a produção de cada equipe, a turma em atividade, a responsabilidade e o envolvimento de cada aluno e aluna, bem como a mim mesmo, serão os tópicos a emitir um juízo de valor. Como atividade somativa, atribuirei ao conjunto da obra discente o valor de dez pontos. No entanto, como de hábito, somente repetirei essa informação se alguém me fizer a pergunta, célebre na boca de quem tem uma relação comercial com as tarefas escolares: - Professor, quanto vale? (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

Para tanto, no 29º encontro pedagógico da intervenção, em 19 de março de 2002, a classe, já com maior autonomia, dividiu-se em cinco equipes, sem grandes perturbações da ordem. Cada uma tinha a missão de compor o próprio mural nas duas folhas de papel *craft* que forneci. Contava também com a colaboração de Teresinha e Mauro, licenciandos em Biologia que estagiavam na turma.

7.1.2.2 Preparativos para a montagem

No encontro anterior, solicitei a cada aluno e cada aluna que trouxessem de casa revistas, jornais e tesoura. O que realmente trouxeram foi muito pouco. O esquecimento foi alto. Assim, principalmente das revistas que levei para a sala, recortou-se imagens e textos que vieram a fazer parte de um mural [maior], montado por todos, que, convenhamos, nem devia assim ser chamado [como explicarei adiante, embora, esteticamente, fosse superior ao primeiro].

(...)

Para a montagem do mural, adquirei folhas de papel *craft* e frascos de cola plástica. Para cada equipe cedi duas unidades de papel e cola. Cheguei cedo. Precisava arrumar a segunda sala-ambiente de Ciências, lugar do encontro de hoje. Como o isolamento acústico é maior do que na sala de aula, além de maior ser a sua área, julguei o lugar ideal para a dinâmica. Assim, não perturbaríamos as aulas da turma ao lado como aconteceu na primeira vez. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

A formação das equipes foi espontânea. A única ordem dada foi o limite de seis pessoas em cada equipe. Por causa das ausências de Breno Caio e Pâmela, formaram-se três equipes com seis componentes, uma com cinco e outra com quatro. Eu esperava quatro equipes com seis e a outra com apenas cinco, uma vez que a turma contava com vinte e nove pessoas. As equipes foram assim designadas: Equipe A, formada por Adrielly, Isabelle, Amanda, Joelma e João Victor; Equipe B, por Jamylle, Nara, Juliana, Adrianly, Débora e Luah; Equipe C, por José Carlos, Matheus, França, Paulo Henrique, Edson e Thiago; Equipe D, por Natasha, Luana, Tamara e Havana; Equipe E, por Francisco, Thomas, Arthur, Daniel, Breno Pereira e Keila.

Salvo poucas divergências entre algumas alunas (problema inexistente no naipe masculino da turma), cuja base são simpatias e antipatias passageiras (contadas a mim em confissões com sabor de fofoca), a formação das equipes eram um belo mosaico sobre as afinidades estabelecidas na classe. Via-as como construção após um sem-número conflitos e contratempos vividos pela classe; em Ciências, por vezes, resolvido pelo próprio alunado em trabalhos em equipe tão diversos como diversificados, ao longo da 5ª série, num exercício de socioafetividade que, como pesquisador, mapeei e ensejei teoricamente, mas que me propus apenas regular e administrar, sem nunca querer controlar ou enquadrar segundo o que julgava ideal. *Bingo para a proposta!*

As equipes foram compostas pela aproximação de iguais. Em desenvolvimento cognitivo, apresentavam um equilíbrio de forças entre as lideranças de cada equipe. Pelo dinamismo que demonstraram noutros trabalhos, Jamylle e Débora, França e Paulo Henrique, Isabelle, Luana e Havana, Francisco, Daniel e Keila, em seus grupos, foram responsáveis

diretos pelo bom sucesso da obra produzida. Suas “coordenações”, articuladas e tranquilas, foram desenvolvidas sem maiores *stress*, que não aquele requerido por toda obra coletiva, orientada para ser bem feita, *muito bem feita*, embora eu não tenha sugerido a necessidade de coordenação alguma.

Recordo que das vezes que elegi um líder ou orientei para escolhessem um, o resultado do trabalho em equipe nem sempre foi satisfatório, tanto para a equipe como para mim, que tinha mais trabalho para coordenar os conflitos do que regular as operações que nem sempre andavam como era esperado. O que mais acontecia era que o líder era autoritário ou não sabia coordenar a realização das tarefas parciais. Com a nova experiência de montagem de mural pelo coletivo, no estágio de desenvolvimento em que a Turma 507 se encontrava como grupo, percebi que o mais apropriado era a formação espontânea das equipes, com a ascensão do líder natural presente em cada uma. Foi mais rápido, menos estressante e bem mais proveitoso, em relação aos objetivos da atividade e às minhas expectativas. De tabela, atendeu ainda às expectativas discentes, em grande parte – de mínima interferência do professor, ou seja, de maior autonomia.

7.1.2.3 A dinâmica e os primeiros dados da avaliação

Formadas as equipes, passei a anotar no quadro-branco as orientações para a montagem do mural e os critérios de avaliação da atividade. Fiz uma breve exposição sobre aquelas notas. A tarefa de cada equipe é montar uma parte do grande mural da turma, a ser fixado na sala de aula. De tal modo deve ser a obra de cada equipe que ela, por si só, seja também um mural. Esforcei-me para que as equipes estivessem atentas à minha fala. As orientações eram em número de quatro. Tentei evitar que, no desenvolvimento do trabalho, uma qualquer deixasse de ser atendida. O que ainda aconteceu – e com a Equipe C – que ignorou como e onde escrever as frases.

O momento seguinte foi o de conferência do material solicitado no encontro anterior. No geral, o esquecimento ficou na casa dos 60%, apesar do lembrete que dei ontem à tarde. Em quantidade de material trazido pelas equipes, no caso, revistas, livros e jornais, a equipe que mais se destacou foi a Equipe B. Em seguida, diria que foi a Equipe E. Com material em quantidade apenas razoável, as Equipes A e D e com pouquíssimo material mesmo a Equipe C. Examinado o que cada equipe trouxe para pesquisa e recorte, pedi que Mauro distribuisse cinco pacotes, contendo cada um sete revistas “Veja”. Outro material que cedi às equipes foi cinco jornais “O Liberal”, completos, que obtive com o professor Ailton Miranda e que, pessoalmente, distribui. Não fosse esse material extra, a Equipe C não teria condições de montar o seu mural particular. Não fosse o material que a Equipe B cedeu, mais a parte que dela foi tomada por três dos componentes da Equipe C, essa não teria condições de montar a sua parte do grande mural.

A movimentação da sala foi muito tranqüila até a primeira metade do encontro. Entre as regras da avaliação da atividade um critério era dedicar-se ao seu trabalho e perturbar quase nada a produção das demais equipes. À medida que se aproximava o final do encontro, que a seleção das figuras e dos textos deu lugar à colagem e essa passou a dar corpo ao mural, crescia também a agitação. Como ensina um mestre da Seicho-No-Iê, não existe construção sem barulho. No entanto, porque elevei em um ponto o meu controle de autoridade, deixando-o em meia escala entre o autoritarismo e o autoritativo, a atmosfera de trabalho foi a melhor que obtive no ano em curso.

(...)

Isabelle chorou. A colega Joelma achou de fazer uma cercadura colorida e ondulada, com caneta Hidrocor, em torno das ilustrações coladas no papel. Isabelle não gostou nada. Em lágrimas, disse que ficou feio. Chegou a se indispor com Adrianly, pensando que tinha sido ela a autora daquela “barbaridade”. Teresinha, que estava por perto quando o problema aconteceu, conversou com a equipe. Não ouvi o teor da conversa. Mas, parece que foi sobre as dificuldades de fazer trabalho coletivo e o interesse de cada pessoa querer dar o melhor de si.

Serenados os ânimos, a colagem continuou. Ainda bem que Adrielly não se aborreceu com a colega. A zanga de Isabelle foi resultou de frustração pessoal. A menina, em trabalhos assim, é de uma dedicação extremada. No afã de apresentar o melhor trabalho, independentemente de nota, toma a frente mesmo e, pelo que tenho observado, parece se sentir a “dona” das principais ações. Liderança tem. Falta-lhe aprender a liderar de forma coordenada. Porque foi quem mais perguntou, analisou, recortou, colou, escreveu, quando algo saiu do seu controle, chateou-se... e chorou.

Keila foi outra menina que também se aborreceu, bem no finalzinho do encontro. Quando a sua equipe já terminava a elaboração das frases sobre o mural recém-acabado. Porém, não chorou. A causa foi uma crase que Francisco insistiu em colocar em uma das frases. Ao chamar-me para mediar o impasse, após ouvir as partes, ler a frase, analisar o caso da crase, disse que a razão estava com Keila. Ela, derramando sua zanga sobre o colega, disse com um tom forte: - Eu não disse? Logo em seguida, citou a regra que sabia de cor. Seus olhos faiscavam enquanto falava. Depois disso, não quis mais se manifestar. Nem quando lhe solicitei no momento da avaliação que fiz para a equipe.

Como Isabelle, Keila também se empenha bastante em suas atividades escolares. Com uma diferença: isso ocorre sempre. Já Isabelle, ao longo do ano, deu mostras de que, certas vezes, não se empenhava como era esperado. Simplesmente porque “achava a tarefa muito difícil”, às vezes. Outras, quase nada fazia em sala. Alegava que estava com preguiça mesmo. E, nessas ocasiões, pedia-me para fazê-la em casa. O que somente acontecia quando a atividade se estendia por um tempo maior do que o previsto e, por isso, uma parte significativa da turma não a entregaria mesmo antes do final do encontro.

Keila, em qualquer grupo formado espontaneamente, tem uma posição forte. Não quero dizer com isso que, na montagem do mural, os seus colegas de equipe se empenharam menos do que ela. Muito pelo contrário, a Equipe E que, exceto por Breno Pereira, repete a formação de outros projetos coletivos, nunca foi tão unida quanto hoje. Não despendi maiores esforços do que os de orientação e manutenção do ritmo ordeiro durante a atividade. Em disciplina, a Equipe E, de Keila, Francisco, Arthur, Daniel e Breno Pereira, foi nota 11!

Se entre Francisco, Arthur e Daniel, outras presenças fortes em quaisquer grupos, não houver nenhuma discordância mais séria na execução da atividade, é certo, ao final, ver os esforços de todos atingirem os objetivos do encontro. Cheguei a esperar algum desentendimento no momento da execução. Não aconteceu. Quando pensei que o choque das lideranças não produziria atrito algum, aconteceu o problema daquela crase.

Na hora da avaliação, no fechamento da atividade de montagem do mural, cada garoto da Equipe E exprimiu uma opinião acerca dos itens que listei no quadro. Somente Keila não quis falar nada. Quando lhe perguntei da sua, ela me respondeu com vigor: – *Sem comentários!* E para não encompridar a conversa, calou-se. Por duas outras vezes ela me repetiu a mesma resposta quando as perguntas eram outras. Teresinha procurou conversar com ela, com intuito de ouvir a sua avaliação da obra que ajudou a produzir. Argumentou que em trabalhos de grupo há também discordância entre as pessoas. O que não pode haver é aborrecimento, *stress*. Se houver, que seja passageiro, que sua energia seja utilizada em proveito da qualidade das ações do grupo. Como eu, não obtive sucesso algum. Concluído sem a voz dela o momento de avaliação, a equipe foi liberada. (...)

Uma grata surpresa na Equipe E foi a presença e a atuação de Breno Pereira. Não sei se pelo empenho da colega e dos colegas, não sei se por efeito da conversa que tive com ele, durante o encontro extra da semana passada, Breno se harmonizou muito bem na equipe. Nem de longe, lembrava-se o Breno de outros trabalhos, em outras equipes, com outros colegas, entre os quais os risos e as brincadeiras era o que melhor sabia fazer.

A Equipe C, formada por José Carlos, Matheus, França, Paulo Henrique, Edson e Thiago, teve pouca concentração do começo ao fim do encontro. Não houve manifestação de espírito de equipe. Durante a avaliação, eles reconheceram (sorrindo!) que, no quesito ordem e organização, foram mal, segundo palavras de Edson. E no tocante à cooperação e união entre si, afirmaram que foram mal e bem, ao mesmo tempo, haja vista que concluíram o mural. A auto-avaliação retrata muito bem o quanto o trabalho da equipe foi confuso, disperso, individualista e como me deu “trabalho”. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

Figura 29 – Imagens do mural “Saúde e Ambiente”.



Mais detalhes sobre a avaliação das equipes, no Capítulo 6, inclusive apresentação da ficha que utilizei para *mapear* os desempenhos coletivos. A Figura 29 mostra o painel que organizei no princípio da tarde de 22 de janeiro de 2002, quando fui à Escola para ultimar os preparativos para a aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi, que ocorreria na semana seguinte. Quando a meninada entrou, pouco mais de 13 h, estava eu terminando de pregar na parede as frases elaboradas como parte dos murais. Ao terminar, deixei-me ficar ali apreciando a curiosidade com que observavam e criticavam os trabalhos expostos, de uma forma inesperada para a classe.

Esteticamente, o segundo mural parece superior ao primeiro. A própria turma chegou a essa conclusão. Mas, visto de perto, essa impressão sofreria um revés. Cada parte do painel ainda era um amontoado de papéis mal cortados, alguns rasgados mesmo, com figuras e reportagens incompletas. Diferia do primeiro, mais por ter como fundo as folhas de papel *craft*, que nem foram todas utilizadas. Era algo ainda distante do que fora orientado. E com uma estética aquém do capricho esperado, pois suscitado durante a montagem por Teresinha, Mauro e eu. Grosso modo, da análise do produto exposto, somente, posso dizer que o objetivo da atividade foi atingido apenas em parte. Minhas expectativas, também, ficaram no mesmo patamar. Ficou um gosto na boca de quero-mais. Da orientação em classe à exposição final, a Turma 507 e eu precisaríamos da montagem de dois novos murais de culminância, pelo menos, para chegarmos a um nível de qualidade maior.

7.2 As aulas-passeio

Esta seção apresenta aquela que foi a atividade considerada mais marcantes para o alunado: as aulas-passeio. Na subseção “4.2.8 O plano discente para a unidade O Universo”, discriminei as atividades para o ensino-aprendizagem citadas pelo alunado da Turma 507, aquando do macroplanejamento da unidade. Àquelas (teatrinho, livro, música, mural, pesquisa bibliográfica, maquete e filme), acresci o que depois chamei de *aulas-passeio*, um misto de desejo de ação e aventura pelo mundo do conhecimento em sua forma concreta, expresso pela classe ainda na 4ª série, durante a fase da pré-intervenção.

Como afirmei ali, as aulas-passeio não tiveram inspiração freinetiana. As excursões por ambientes pedagógicos não-convencionais, para dentro e fora dos muros do NPI, para mim, eram mais um momento de “aula”, uma aula especial; para a meninada, eram “passeio” mesmo.

O termo “aula-passeio” foi cunhado após a excursão ao Planetário do Pará “Sebastião Sodré da Gama”, instituição mantida pelo Governo do Estado, no âmbito da Universidade Estadual do Pará (UEPA). No entanto, por conta das sucessivas revisões que fiz no diário de campo apareça registrado antes. A excursão ao Planetário aconteceu na tarde de 27 de março de 2001. Foi realizada com as formalidades reduzidas ao nível mínimo, afinal, era para ser mais passeio do que aula, como mostrarei na próxima subseção.

O duplo caráter definidor das excursões aos espaços não-convencionais de aprendizagem apenas em inúmeras falas discentes. Como ilustração, recortei um trecho da minha conversa com Luana. Na ocasião, durante a fase individual das entrevistas, perguntara à menina que atividades foram desenvolvidas durante o nosso ensino. Ela respondeu:

Luana: - O senhor procurou fazer atividades que a gente fosse para o ar livre. (...) Nem todos os professores fazem isso. O único professor que fez essas atividades, na 5ª série, foi o senhor. (...) E eu acho muito essencial, por causa que, incentiva mais o aluno para aprender, fazer passeios, assim, ao ar livre. Mas não passeio pra gente avacalhar, brincar, não. Passeios pra gente aprender, e tal. Porque também o passeio não tem que ser só coisa séria, né? Ali e aqui, vai ter que ter uma brincadeira. E era assim que era o seu passe... Era assim que era a atividade que o senhor passava.

Na fase coletiva das entrevistas, indaguei a Francisco se considerava aula o que fazíamos. O que ele respondeu, que reproduzo em seguida, complemento com uma fala de Jamylle, quando insistiu em dizer que apreciara sobremaneira as nossas aulas fora dos muros do NPI. Em especial, referia-se à aula-passeio ao Planetário, onde afirmou ter aprendido coisas que não sabia sobre as estrelas, sobre as constelações.

Francisco: - É. Porque do mesmo jeito que a gente aprende na sala de aula, aprende desse jeito. E até mais fácil!

Jamylle: - Também porque foi, assim, eu acho, o único ano que os alunos se divertiram mais. (...) Não teve só aula, sala de aula. Teve passeios pro Museu, pro Bosque, pro Planetário. Teve várias aulas-passeio. Ficou mais, mais fácil. É, vamos dizer assim, mais, mais fácil. Mais à vontade para a atividade. [A visita ao Planetário] foi uma aula. Só que foi assim: uma aula sem ser na sala de aula, e sim uma aula-passeio, como o senhor falava. Aí, ficou assim, uma atividade muito fácil. Porque, como eu lhe disse, os alunos nunca tinham feito atividade assim, em passeio. Não era só em sala de aula. A gente fez essa aula-passeio, mas também quando nós chegamos em sala de aula, nós fizemos atividades sobre aquele passeio.

7.2.1 Das aula-passeio – o valor que se revela

Durante os encontros pedagógicos, o que causou estranheza nos estagiários e estagiárias, no alunado da Turma 507, até em mim mesmo (não poucas vezes), foram as

atitudes discentes que, em classe, eram opostas àquelas *determinadas* pelo que é comum em sala de aula, mais ainda, em aulas comuns. Em ambas, “o ‘interior’ obriga o habitante a adquirir o máximo possível de hábitos, que se ajustam melhor a esse interior que a ele próprio” (BENJAMIN, 1994a, p. 118). Urgia experimentar outros espaços. Por isso, os encontros em locais não-convencionais acabaram conhecidos como aulas-passeio. Na subseção “8.2 Da necessidade à transformação dos espaços e os tempos”, do Capítulo 3, baseado em Antonio Frago e Agustín Escolano (2001), mostrei que arquitetura física e histórica dos espaços e dos tempos escolares *sobredeterminam* o comportamento social e psicológico do alunado.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores, do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Espaços e tempos constituídos para assujeitar mentes e domesticar corpos. Lugar para alunos e alunas dóceis, capazes de cumprir obrigações escolares sem maiores preocupações para a categoria docente, a não ser aquela relativa à transmissão dos conteúdos convertidos em programa de ensino. Negar esse modelo, ao tempo mesmo de recuperar dele as positivities, era crucial à efetiva ressignificação das micropráticas escolares – aquelas que se desenvolvem no espaço micro das salas de aula e nos tempos da limitadas horas-aulas.

O que se revela do outro lado das aulas-passeio não é uma concepção de currículo como programa de ensino, mas sim uma possibilidade aberta de conhecimento, também uma concepção de ensino-aprendizagem, como cara e jeito de educação, em lugar de inculcação. Assim, em vez do recebimento de conhecimentos científicos prontos, acabados, encestados em disciplinas escolares, as aulas-passeio trazem a incerteza do conhecimento em evolução. Aquele que promove o resgate ou o avanço da curiosidade dos aprendentes e também das inquietações dos ensinantes. Viver cada aula-passeio é abandonar a idéia de que há dois tipos de atividades: as atividades feitas em classe e as atividades extraclasse. É abandonar também a idéia de que a sala de aula, como espaço compreendido entre quatro paredes, é o locus privilegiado de formação e recebimento de informação.

Mais ainda, é ver, ter, querer ter alteradas as concepções: de currículo como programa de ensino; de aula como unidade de aprendizagem; de sala de aula, como espaço de disciplinamento e aquisição de conhecimento escolar; de observação, para o estranhamento da realidade próxima; de aprendizagem, como processo aberto, impossível de controle, mas não

de regular; de aula como unidade de aprendizagem para momento de referência para outras aulas, haja vista que do empírico se partirá para os aprofundamentos requeridos, para a pesquisa de relações entre os aspectos alvo de observação e curiosidade, para outras leituras de mundo, de pessoas, de ambiente, de realidade...

Do ponto de vista curricular, o principal aspecto que vejo como positivo às aulas-passeio é que, por serem estratégia de um tema de estudo, elas não limitam o que deve ou não deve ser observado, investigado, registrado. Ao ampliar o leque à seleção de tópicos curriculares, a abertura também cria um preço de risco, uma vez que dependerá do fluxo das atitudes discentes para alcançar os seus objetivos. Para não inflacioná-lo, a co-operação, mais do que a colaboração discente, é imprescindível.

Com isso, libertam-se docentes e discentes da opressão dos programas de ensino “sugeridos” pelos livros didáticos ou elaborados por especialistas. Para não perder o sentido pedagógico, os objetivos conceituais e procedimentais, como também as metas, as tarefas gerais e particulares, enfim, o contrato didático precisa ter os seus termos claros para todos. Não como amarras limitantes, mas para perder o horizonte, onde todos devem ser encontrar no crepúsculo da atividade.

7.2.2 A aula-passeio ao Planetário do Pará

A aula-passeio ao Planetário do Pará, na verdade, estava combinada com a turma desde o final da pré-intervenção. Com Emília Pimenta, professora de Português e Francês da Turma 507, construí a possibilidade de fazê-la como atividade de duas disciplinas, pelo menos. No final da tarde de 16 de março, optamos em realizá-la onze dias depois, na terça-feira, dia das nossas aulas. Eu, nos três primeiros horários; ela, nos dois últimos. A professora aproveitou a atividade para incrementar a parte do programa relativa à Descrição e Narração. Assim, usufruímos a ida da garotada para imprimir mais significância aos objetos de estudo de nossas disciplinas.

Como preparativos, no começo da semana seguinte, agendei a visita com o Sr. Carlos Marcondes, Coordenador de Astronomia do Planetário, a quem me apresentei como professor de Ciências, lotado no NPI, e doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará que, naquele momento, naquela turma, estava desenvolvendo uma intervenção pedagógica que, fundada na função reflexiva da avaliação, devia resultar em uma tese – Esta!

Na tarde do mesmo dia, fui ao NPI para obter informações sobre como compor o comunicado que os alunos deveriam levar aos pais e responsáveis, visto que é imprescindível a autorização deles para que o aluno possa deixar a segurança dos muros da escola, aquando da realização de atividades extraclasse. Porque os desencontros desse momento preparatório foram relatados quando abordei os problemas que enfrentei durante o ensino, na subseção “5.3.1 Os jogos da burocracia ora a favor ora contra”, neste Capítulo, passo à descrição dos acontecimentos da minha primeira aula-passeio.

Antes, vejamos nas palavras emocionadas de Luana a expressão realizada do misto de desejo de ação e aventura pelo mundo do conhecimento, durante aquela que foi a nossa primeira incursão fora dos muros do NPI.

Eugenio: – Teve algum fato que marcou o ensino de Ciências fora da sala de aula?

Luana: – Teve. O Planetário. Eu nunca mais vou me esquecer! Porque, na hora que o homem falou assim: – *Aperte o cinto*. Aí, eu olhei, assim, pra trás, pensei [risos]... Eu pensei que a gente ia pular da cadeira. Olhei, assim, pra trás, eu não tinha [cinto]. (...) Eu pensei que todo mundo tivesse com cinto. Que eu ouvi um barulho, né? Aí, falei: – *Meu Deus, a minha cadeira é a única que não está com cinto! E se eu voar lá pra cima?* Eu começava a pensar em cada coisa! [Risos]. Aí: – *Apertem os... 5, 4, 3, 2, 1...* Eu gritei. Acho que só eu. Acho que o meu grito foi o maior. Eu pensei que ia voar lá pra cima. Égua, nunca eu vou me esquecer! Foi lindo, lindo!!!

Eugenio: – Por que foi pedido para apertar o cinto?

Luana: – Ele falou lá, aquele homem. A gente olhava pra cima... “Para entrar no mundo universal”, uma coisa assim, “...2, 1, ehhehh!!!” Ai, foi lindo! Nunca eu vou esquecer, professor [emocionada]. No Bosque, [no Museu], o senhor tirando fotos lá, da gente [risos], foi uma graça também! Ai, professor, são esses três passeios. Eu nunca vou me esquecer. Mas, do Planetário, do primeiro, *eras*, não! Esse não teve pra barrar. Foi lindo! Ai, professor!

7.2.2.1 Os acontecimentos da primeira aula-passeio

Emília e eu combinamos, ainda no dia 16 de março, que esta primeira saída dos alunos, em uma atividade conjunto das disciplinas Português e Ciências, não teria o rigor pedagógico que costuma ser a característica das atividades extraclases. Não preparamos um roteiro de observação para a visita. Também não foi dada qualquer orientação com vistas a trabalhos futuros, como os usuais relatórios.

Enquanto aguardava a chegada da professora Emília Pimenta e reunia duas outras pessoas ligadas à Coordenação Pedagógica, [a professora] D. Jandira Valente e Noemi Ribeiro [estagiária de Pedagogia], que nos acompanhariam ao Planetário, os ansiosos alunos e alunas se concentraram na própria sala de aula. (...) Após a chegada de Emília e, ao mesmo tempo, contando com a colaboração da professora Amarildes, tentamos resolver o problema de quem não trouxera a autorização assinada, porque a esquecera em casa. No caso, Tamara, Pâmela, Edson, França, Thiago e Natasha, que não viera na sexta-

feira, dia em que o comunicado foi finalmente entregue à turma. Adrianly foi autorizada oralmente pela mãe, à porta da sala.

Uma vez mais Joelma atrasou. Não estava conosco quando nos dirigimos ao ônibus. Nós a encontramos sentada na calçada, do lado de fora, esperando tocar o sinal que marca o início da segunda aula. Foi a única pessoa da turma que não foi ao Planetário. Não tinha a autorização assinada pela mãe, professora da Educação Infantil do NPI no turno da manhã. Nem mesmo aceitou o convite de Emília que, temerariamente (eu não faria nunca o que ela fez), se propôs a levá-la, assumindo todos os riscos e responsabilidades advindos daquele gesto.

Saímos da Escola quando faltavam cinco minutos para as 14 h. Joelma ficou ali, no mesmo lugar onde a encontramos. Um grupo de colegas reforçou o pedido da professora Emília e insistiu para que ela entrasse no ônibus. O que não aconteceu. Partimos. De cabeça baixa, sem dúvida desolada e desorientada, mal olhou na direção em que partiam os gritos da turma para que ela nos acompanhasse. Que fosse conosco ao Planetário.

O percurso entre o NPI e o Planetário foi feito em exatos vinte minutos. A alegria que marcou os momentos da aula-passeio foi registrada por mim em alguns instantâneos feitos no ônibus. Ao chegarmos, antes da entrada no salão em que os visitantes são recepcionados, pedi que todos sentassem na escadaria para uma conversa ligeira sobre o que viemos fazer e o que esperávamos do comportamento de cada estudante enquanto lá permanecêssemos. Aproveitei o momento para retratar os presentes naquele momento ímpar de comunhão entre ciência e prazer (uma vez que pretendo registrar ao menos alguns momentos dos meus encontros com a Turma 507, ao longo de todo este ano letivo). [Figura 30]

Figura 30 – A Turma 507 e colaboradores no Planetário do Pará.



Assim que entraram, a maioria dos alunos e alunas foi logo procurando os bebedouros. Estávamos sedentos. Fazia muito calor em Belém. O tempo nublado e o ar muito úmido elevavam às alturas o desconforto térmico no interior do veículo que contratei para nosso transporte. Um grupo menor, cerca de oito ou nove pessoas, talvez porque havia gente demais à espera da sua vez para beber água, se concentraram em torno de dois computadores que, ao comando do usuário, exibem a imagem e o canto de um pássaro brasileiro.

Penso que foi a fórmula encontrada pelos dirigentes do Planetário do Pará tanto para a divulgação de um livro intitulado “500 Aves do Brasil”, exposto em algumas mesas próximas, como para o oferecimento aos visitantes de algo que o atraia e o distraia, enquanto esperam a hora de entrar na cúpula. Ah, o programa que a ser exibido é “Os gigantes do céu”. Trata-se de uma viagem panorâmica, que tem a Terra como ponto de partida e chegada, pelos planetas e satélites do nosso Sistema Solar.

Não vi um aluno sequer se deter em frente à placa que retratava o rosto e um resumo da vida e obra do astrônomo paraense, Sebastião Sodré da Gama, que por mais de duas décadas dirigiu o Observatório Nacional, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. Também não vi um aluno olhando o conjunto de fotografias de corpos celestes, como nebulosas e galáxias, exposto no *hall*, cada uma contendo nome do astro, uma breve explicação sobre sua localização no espaço sideral e a autoria da imagem.

A maquete do Planetário atraiu bem mais a atenção dos alunos, assim como a sua biblioteca, especialmente porque mostra, em seus jardins, um labirinto verde ainda não existente. Não sei ainda o que levou alguns alunos a se interessarem pela pequena biblioteca do lugar. Igualmente, alguns manifestaram interesse pela ludoteca, que não estava aberta ao público. Somente poucos atentaram para a existência de um conjunto de quatro telescópios, três de lentes e um de espelho, em uma sala de vidro localizada na posição oposta aos dois computadores.

Como a capacidade da cúpula é de 105 espectadores, havia uma outra turma de 5ª série da Escola Estadual “Deodoro de Mendonça”. De imediato, era visível a diferença de tamanho – logo, de idade – entre uma turma e outra. São crianças os nossos alunos e alunas, à exceção de Thiago, Jamylle e Natasha, que me parecem ser os mais velhos da turma. Todos os visitantes entraram na cúpula às 15 h. Após a sessão, cuja duração é de quarenta e cinco minutos, voltamos ao salão. Quem podia merendou na cantina, da qual eu não sabia da existência. Outra vez, os alunos se aglomeraram em torno dos computadores. Alguns “descobriram” o livro “500 Aves do Brasil”; outros, os telescópios e dois ou três foram novamente à biblioteca.

O momento seguinte, após este recreio, foi o da oficina em uma das salas-ambiente. Na sala em que ficaram reunidos os alunos do NPI que, à entrada contém uma móbile do Sistema Solar, os monitores, em número de três, convidaram-nos a descalçar os pés e a subir nos tablados de madeira que recobrem o piso, a fim de ficarmos mais à vontade. Uma monitora, aluna de Pedagogia, expôs de modo sucinto duas ou três teorias de criação do Universo, uma das quais de uma tribo indígena que não gravei o nome. Em seguida, contando com o apoio dos outros monitores, um de Educação Física e uma de Psicologia, a turma foi orientada para expressar de forma gráfica o que mais gostaram e apreenderam durante sua permanência no Planetário. Concluída esta etapa, restou agradecermos, despedirmo-nos, reunir a garotada, tomar o ônibus e retornar ao NPI, aonde chegamos às 17 h 10 min. A volta à Escola foi ainda mais animada. Estavam todos eufóricos e bastante agitados. Por isso, deram mais trabalho a mim e à Emília do que na ida. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2001)

No quesito comportamento, mais atenção precisou ser dada aos garotos da Turma 507 do que às garotas. Salvo as exceções – Thaís, Havana e Jamylle. Entenda-se por comportamento: não correr pelo salão; não ser autor ou participar de brincadeiras grosseiras

com os colegas; não falar em tom elevado; não demonstrar agitação apropriada mais a um parque de diversões do que a um órgão da natureza do Planetário. Foi durante o intervalo entre a saída da cúpula e a entrada na sala da oficina e, sobretudo, quando terminou a atividade de natureza pedagógica desenvolvida naquele ambiente, que observei o comportamento inadequado de alguns alunos. Nada que tenha me preocupado ou que compromettesse o brilho daquela aula prevista para ser (também) passeio – prazer com o conhecimento vindo a reboque, e não o contrário.

Em escala de 0 a 10, pelo que observei, atribui a menção 8 ao comportamento geral da turma durante a ida ao Planetário, de maneira informal; 9 aos momentos que antecederam o intervalo; 6 ao que observei durante a oficina; 7 ao que ocorreu após a oficina e 6, também, ao retorno. Para um evento em que o alunado tinha como única obrigação satisfazer ao máximo suas curiosidades, e nada o anotar, o envolvimento do alunado se deu muito mais como criança, jovem e visitante do que como estudante.

A excursão foi planejada para ser assim. Por isso, os aspectos lúdicos superaram os cognoscitivos em número, volume e qualidade. A menção geral apropriada ao encontro foi algo como 7, se não mesmo 8. Isso, quando da avaliação oral da primeira aula-passeio, informei à classe, quando decidimos que voltaríamos ao Planetário antes do final do semestre. E para um visita formal, inclusive com elaboração de relatório.

Eu tinha a perspectiva de propiciar a participação dos alunos e das alunas em todas as fases da nova aula-passeio, do planejamento à avaliação, como previa a condição de sujeito do alunado em meu projeto de pesquisa. Porém, isso não aconteceu. Os acontecimentos dos encontros seguintes deram outro norte ao futuro. A primeira excursão formal aconteceu meses mais tarde, quando fomos ao Bosque Rodrigues Alves, em 2 de fevereiro do ano seguinte. Portanto, depois da greve dos servidores, que já citei como uma das principais causas da alteração de alguns procedimentos da pesquisa e do próprio ensino, ao lado do acaso, das surpresas e da satisfação dos interesses da meninada.

7.2.2.2 Análise e impressões discentes sobre as aulas-passeio

Luana: - O passeio ao Planetário foi o nosso primeiro passeio. Eu achei muito bacana, porque a gente ficou observando a maquete; ficou perturbando o senhor para saber se tinha o labirinto; a gente mexeu nos computadores... E também, quando a gente entrou na cúpula, e assistiu aquele vídeo (Sei lá o que era aquilo!), parecia que a gente estava no Universo mesmo! Sei lá. Foi muito marcante. Eu nunca vou me esquecer desse dia. Gostei pra caramba!

Das dez entrevistas individuais com o alunado, selecionei dezoito trechos a respeito de fatos marcantes durante o ensino, relacionados às atividades de ensino. Ao fazer a pergunta, frisei que tanto podia ser negativo quanto positivo. Das vinte e seis menções, apenas duas foram citadas como aspecto negativo. A grande diferença é uma forte evidência de que o prazer e a alegria, pilares da intervenção no âmbito do tecido pedagógico unitário, cumpriram a contento o seu papel de catalisador da motivação e da curiosidade discentes, durante o ensino-aprendizagem diferenciado, fundado na socioafetividade entre as pessoas envolvidas.

Em que medida, não posso precisar. Não era objetivo fazer nenhuma medida nesse sentido. A não ser de forma indireta, qualitativa. Como o fato das aulas passeios, de forma separada ou agrupadas em duas ou três, serem destacadas como atividade marcante por nove dos dez entrevistados, individualmente. A mais “votada” foi a aula-passeio ao Planetário, com sete menções, depois, a aula-passeio ao Bosque, com seis menções; por fim, a aula-passeio ao Museu, com cinco. E nenhuma à excursão interna pelo NPI, que narrarei adiante.

Pâmela: - O interesse [da turma], assim, era conhecer o Universo. Primeiro, porque eu estava curiosa para saber o que era aquela cúpula. Achava que aquela cúpula, a ação dela, ia se dividir ao meio. E aquele aparelhinho [o planetário] ia pegar as imagens do universo e ia transmitir para um quadro grande e negro. Eu pensava que era assim. Só que foi diferente, né?

Francisco: - Parecia ser real o jeito que vinha [a imagem]. Quando eles disseram que a gente ia viajar, o jeito...

Pâmela: - Quando eu vi, assim: é uma [viagem]! Aí, eu...

Francisco: - Aí, quando ia dobrando, parecia que era real!

Aquele número sobe de novo para dez, ou seja, todo o alunado entrevistado, quando se considera o destaque dado por Pâmela na entrevista coletiva que me deu, junto com Luana e Francisco, dias mais tarde. Para a menina, a atividade marcante foi o teste elaborado pelos alunos e pelas alunas, sobre um dos livros paradidáticos, no terço final do ano letivo. Essa também foi segunda menção de Keila. Outra atividade marcante foi a roda dos livros.

A leitura dos paradidáticos por meio dos empréstimos mereceu duas menções. Parece pouco frente às aulas passeio. Mas, face às exigências – até pessoais – que ambas exigiam, eis um dado significativo quando comparado com outras ações de ensino até muito mais lúdicas. A meninada, na escola, quer mais do que “comida, diversão e arte”, como diz o verso da canção da Banda Titãs. Quer trabalhos que lhe estimule a capacidade de pensar. Afinal, aprender para aprender a pensar é a função do ensino significativa à formação humana (REZENDE, 1990; FREITAS, 1991a; LALANDA; ABRANTES, 1996; VASCONCELLOS, 1998a; MORIN, 2000).

As confecções da maquete, juntamente com as leituras em grupo, os trabalhos em grupo, o planejamento discente, as auto-avaliações, as fotografias que tirei, os estudos de recuperação de final (para Luana, que precisou participar para ver-se promovida à 6ª série) e os registros feitos durante a permanência no Bosque e no Museu (para Adrianly, embora ela não gostasse de ter que elaborar o relatório da excursão), foram citadas apenas uma vez pelo alunado que entrevistei. E quanto às marcas negativas, duas foram citadas por Adrianly e Francisco. E diziam respeito ao mesmo foco: as brigas internas nos grupos, das quais tomaram parte ativa, para o bem e para o mal da equipe.

7.2.2.3 E o que foi marcante para o professor

Para mim, o que foi marcante na aula-passeio ao Planetário do Pará foi o aprendizado dos elementos para a auto-regulação – do planejamento à avaliação – das próximas aulas-passeio. A conversa com Emília Pimenta, minha companheira na aventura, antes, durante e após, foram decisivas na configuração do que empreguei mais tarde, como parte da responsabilidade discente para o sucesso das excursões. Antevi com maior clareza a elaboração do plano da visita como tarefa da própria turma, inclusive com acerto da data, contratação do ônibus, organização do lanche e roteiro de observação e registro, para posterior redação do relatório individual.

Isso aconteceu em parte. Dividi com a classe parte da tarefa quando planejam as aulas-passeio ao Bosque Rodrigues Alves e Museu Emílio Goeldi. Também refinei o exercício da auto-regulação no que diz respeito ao processo avaliativo seu e do outro. O que equivale a dizer: que teríamos um código de conduta, escrito em acordo com as regras do local visitado, O objetivo dessa ação atenderia tanto a emissão de um juízo de qualidade para o *envolvimento* discente, e não apenas para o *comportamento* da turma, como fora feito e que apresentei parágrafos atrás, como para o desenvolvimento conceito de avaliação reflexiva, cuja dinâmica estava em invenção. Os efeitos de uma e outra ação podem ser sentidas nos relatos seguintes, como também nos Capítulo 4 e 6, que tratam do planejamento e da avaliação como atividades discentes, também.

7.2.3 Uma aula-passeio pelas dependências do NPI

Aqui, relatarei parte dos acontecidos e dos não-acontecidos da “aula-passeio” que fizemos pelas dependências do NPI, como introdução ao estudo do ambiente. Foi a segunda

atividade fora do ambiente formal entre quatro paredes. E realizou-se no último encontro do primeiro semestre, em 26 de junho. Seu plano foi elaborado por Gicelle e Adriano e o roteiro de observação, por mim. *Vide* subseção “8.2 Os planos dos estagiários”, do Capítulo 4.

7.2.3.1 A previsão otimista para os acontecimentos

No primeiro momento do encontro, apresentamos a divisão da turma em quatro equipes. A Equipe 01, sob a responsabilidade de Adriano, foi formada por Arthur, Jamylle, João Victor, José Carlos, Luah, Thiago, Francisco e França. A Equipe 02, sob a responsabilidade de Gicelle, por Breno Caio, Daniel, Isabelle, Joelma, Juliana, Luana e Amanda. A Equipe 03, sob a responsabilidade de Ricardo, por Adrianly, Breno Pereira, Edson, Matheus, Thaís, Pâmela e Paulo Henrique. Por fim, a Equipe 04, sob minha responsabilidade, era composta por Adrielly, Havana, Janderson, Keila, Nara, Natasha, Tamara e Thomas. Não era bem o que a meninada queria. Ouvimos as queixas discentes, mas não as aceitamos. Perderíamos muito tempo para reagrupar. Além de estarmos atrasados, eu não queria interferir no agrupamento feito por Gicelle e Adriano, com base no conhecimento que tinham da turma. Serenados os ânimos, deslocamo-nos em bloco para as áreas de observação previamente designadas.

Para a parte anterior do pavilhão do Ensino Médio, área da horta e do bambuzal, foi Adriano. Para o pavilhão do Ensino Fundamental e suas redondezas, foi Gicelle. Para o ginásio de esportes e área do campo de futebol, foi Mauro. E para a parte posterior do pavilhão do Ensino Médio e o aningal, a minha equipe e eu. A tarefa era observar e analisar o meio ambiente, segundo o roteiro dado. Foi o primeiro exercício de registro em campo feito pela classe. Uma preparação para o que viria com as aulas-passeio ao Bosque e ao Museu. A *sala de aula*, assim, passou a ser a *escola inteira*, com os seus 35 mil m², divididos em quatro zonas. O objetivo era observar, dos ambientes construído e natural, o seu estado de conservação (ou degradação), como também apontar agravos e soluções possíveis para os problemas diagnosticados.

Esgotado o tempo previsto, era hora de beber água e retornar à sala para a discussão da realidade observada. Momento em que as equipes, juntamente com os responsáveis das equipes, exporiam os aspectos que mais chamou a atenção durante a pesquisa, com sugestões para se preservar ou melhorar o ambiente analisado. O encontro seria fechado com as instruções para a elaboração do relatório do estudo. Que era individual e devia apresentar as seguintes partes: *Cabeçalho*, *Introdução* (o objetivo do trabalho, a área visitada, a indicação das partes do relatório, a pessoa que a orientou e como foi a orientação), *Desenvolvimento* (no

caso, as anotações do que foi observado em relação à sala de aula, ao prédio onde fica a sala, ao solo, à vida vegetal e à vida animal) e *Conclusão* (dizer como o objetivo do estudo foi alcançado e por quê; criticar o estado do ambiente escolar e apresentar sugestões para preservar ou melhorar o ambiente estudado).

7.2.3.2 Breve relato dos acontecimentos e não-acontecimentos

Comecei a aula propriamente dita com a entrega e leitura do roteiro de observação. Ao término do primeiro tempo escolar, os alunos e alunas já efetuaram o registro do que notaram a respeito da sua sala de aula. Uns listaram os aspectos e anotavam ao lado um conceito verbal; outros preferiram descrever o que notavam. Dentre aquelas que pude ler, ver e ouvir, as descrições se mostraram bem mais interessantes do que as listagens...

O momento seguinte, da divisão da turma em equipe, quando isso não é espontâneo, foi problemático. Há sempre quem não queira “este grupo”, por preferir “aquele outro”. Entre os insatisfeitos, mais meninas do que meninos. Dentre quem falou comigo e expôs o seu desejo, recordo de: Luana, Adrielly, Nara, Tamara, Havana e Isabelle; contra Francisco e Janderson. Isso porque, ao agruparem os estudantes, Adriano e Gicelle cuidaram de separar as “panelinhas”, mais comuns entre as meninas, e “os focos de competição”, mais acirradas entre os meninos, que mais atrapalham do que ajudam, pelo que foi até ali observado.

Ouvidas as queixas, como já relatei, a única alteração aceita foi a inclusão de Francisco em minha equipe, visto que Natasha faltara ao encontro de hoje. No mais, dentre as pessoas que estavam comigo e que preferiam estar em outra equipe, como Havana e Adrielly, acabaram por apreciar bastante a excursão interna que fizemos pela parte posterior do prédio do Ensino Médio do NPI, onde fica o aningal e encontramos árvores frutíferas plantadas por antigos invasores do local. Elas não imaginavam que a atividade seria tão interessante e instrutiva como foi, mesmo a despeito do forte calor da tarde, do mato e da lama que enfrentamos na investigação daquele ambiente meio. No retorno à sala, pelo que me relataram os estagiários, Ricardo, Adriano e Gicelle, e os alunos e as alunas, o mesmo aconteceu com as demais equipes. Como prova do sucesso da atividade, apresentarei dois registros das impressões, de outros diários de aula. Pena que Ricardo não escreveu as suas, como solicitei.

O primeiro registro. De Gicelle.

Esta aula já havia sido planejada por mim e pelo Adriano no dia 12/06/2001, pois o professor estava viajando e nos incumbiu desta tarefa. O tema a ser trabalhado era o Meio Ambiente. Dividimos a turma em quatro equipes, que ficariam sobre a responsabilidade do Adriano, Ricardo, o professor e eu. No

primeiro momento os alunos faziam uma descrição detalhada da sala de aula (o estado das paredes, das carteiras, mesas, iluminação, instalação elétrica, etc.) seguindo um roteiro de observação previamente preparado pelo professor Eugênio, depois eles passariam para a observação do prédio onde ficava a sala e finalmente no terceiro momento cada equipe se deslocaria para o seu local de observação do NPI. A equipe faria observações sobre o solo, vida vegetal, vida animal da área designada.

Eu e minha equipe ficamos com o Pavilhão do Ensino Fundamental e suas redondezas. Os componentes da minha equipe estavam bem interessados, anotavam tudo o que viam de interessante, questionavam a respeito do lixo na escola, da falta de consciência dos próprios alunos, me perguntavam de tudo, o que era plantas parasitas, plantas epífitas, artrópodes, musgos, etc. A Luana foi a que mais se destacou, pois se mostrou muito interessada na atividade, e outros estavam em um mesmo nível de interesse, se tivesse que dar uma nota para a equipe daria 9,5, pois achei que eles tiveram grande aproveitamento. (GICELLE)

O segundo registro. De Adriano.

Na aula passada, [Gicelle, o professor e eu] havíamos combinado iniciar as atividades do novo assunto, o Meio Ambiente, uma vez que já terminamos as atividades do tema Universo. Planejamos dividir a escola em quatro regiões, e a turma, em quatro grupos. Cada um de nós ficaria pela exploração de uma região com um determinado grupo. [Nós três] fizemos um passeio pela escola para identificarmos as estruturas do meio ambiente que constituía a escola. Daí, *bolamos* algumas atividades que poderiam ser feitas com as equipes. O professor pediu para que colocássemos as idéias no papel e elaborássemos a aula, dividindo as equipes e determinando as áreas de estudo. Essa atividade de elaboração da aula foi feita na terça-feira passada, quando não houve aula. Quando concluímos o plano de aula, o enviamos para o professor via *e-mail*.

No dia da aula, chegamos um pouco atrasados e os alunos já estavam na sala juntamente com o professor. Nos sentamos e percebemos um clima um pouco pesado, pois quando o professor pediu as atividades que havia deixado para serem feitas, poucos alunos haviam entregado. Duas alunas estavam chorando. Mas, o motivo, eu não sei.

O professor apresentou à turma a atividade que seria feita e nos disse que, no plano de aula que preparamos, fez pequenas alterações, como: acrescentou dois alunos que estavam faltando e preparou o roteiro de aula com instruções do que deveria ser observado e anotado. A princípio, as anotações deveriam ser feitas sobre a sala de aula, o estado de conservação em que se encontrava. Após esse início, dividimos a turma e fomos cada um para o seu lado, apesar de muitas queixas dos alunos que queriam formar os grupos por conta própria.

Quando chegamos ao local (a área da frente do pavilhão de Ensino Médio, com o bambuzal e a horta) chamei a atenção para as características do ambiente embaixo do bambuzal, como solo, luz e umidade, comparando com áreas onde o sol batia direto. A primeira observação feita pelos alunos é que o mato (eles diziam que não eram plantas, mas sim, mato) crescia muito no local descoberto. A partir daí, fui brincando de perguntar o que deveria estar ocorrendo para que essa diferença existisse. Os próprios alunos discutiram entre si e concluíram que deveria ser a luz do sol o fator que promovia esta diferença. Achei isso o máximo, pois não foi preciso eu dizer o que estava acontecendo. Eles mesmos, buscando os

conhecimentos que já possuíam, tiraram a suas conclusões. Depois, confirmei a hipótese deles falando um pouco nas condições ideais para o crescimento dos vegetais.

Continuamos andando e parávamos de vez em quando para analisar alguma coisa, seja uma árvore, um monte de ferro velho ou um lagarto. As árvores foram classificadas pelos próprios alunos, quando eles sabiam o nome do seu fruto. Quando havia dúvidas, eu os ajudava.

Quando chegamos no camburão de coleta de lixo, tive uma agradável surpresa. Vimos que havia muito lixo dentro e ao redor. Quando perguntei porque o lixo não estava todo dentro, o Artur começou a falar que isso era um problema social muito grande, e que as pessoas deveriam ser conscientes do lixo que produziam, que tudo dependia de uma educação sanitária adequada, senão haveria disseminação de doenças... Fiquei espantado com o discurso, e ele não parava de falar, tanto que seus colegas disseram: – *Tá bom, tá bom. Já chega...*

Continuamos a nossa jornada rumo à horta. A caminhada até lá era um pouco complicada, pois tínhamos que dar uma volta muito grande. Quando chegamos ao local que planejei, observamos a horta de longe, muito longe por sinal. Os alunos ficaram insatisfeitos, pois esperaram tanto para vê-la, e estavam vendo só de longe. Insistiram tanto, que resolvi entrar no mato para nos aproximarmos mais. Estava com medo de nos depararmos com alguma cobra, e acontecer algum acidente com os alunos. Quando chegamos, eles logo disseram que a horta não pertencia à escola e que o terreno foi invadido pelos moradores da invasão. Voltamos o mais rápido possível, pois percebi que uma moradora, quando nos viu próximos à horta, correu para chamar alguém que suponho ser “dono” do local. (ADRIANO)

7.2.3.3 E o principal não-acontecimento da excursão interna

Terminadas as observações, os alunos voltaram para sala, onde um representante de cada equipe iria expor à turma os aspectos mais importantes observados. E, além disso, ficariam encarregados de trazer um relatório para o professor na próxima aula que seria somente em agosto. Porém o tempo de aula não foi suficiente para terminar a atividade e tudo ficou para agosto. Feitas as despedidas, pois além de ser fim do semestre eu e o Adriano não voltaríamos mais, pois estaríamos formados. Fiquei triste. Tinha pegado amor pela turma, mas me consolei porque minha vida como professora está só começando e novas turmas viram. (GICELLE)

O quarto momento do plano, o da discussão, quando as equipes, juntamente com os responsáveis das equipes, reencontram-se na sala para expor às demais os aspectos que mais lhe chamaram a atenção durante a pesquisa, bem como para apresentar sugestões para preservar ou melhorar o ambiente visitado, acabou não acontecendo. Bem que tentamos!

Fomos para a sala de aula esperar as outras equipes que ainda estavam no campo. A equipe do professor foi a última a chegar. Quando todos estavam na sala, começou a apresentação do que cada equipe viu de mais importante. Porém não houve tempo suficiente para isto, ficando esta e a atividade de preparo do relatório para agosto, quando votarem as aulas. (ADRIANO)

Da minha equipe, Havana, Tamara e Francisco falaram, mas foram ouvidos por uma fração mínima da turma; da equipe de Adriano, manifestaram-se Jamylle e Arthur, mas também não conseguiram atingir a platéia. Não havia clima! Todos estavam ainda muito excitados. O calor e a sede eram grandes. Também minha equipe e eu fomos os últimos a retornar à sala. Isto quando faltavam apenas quinze minutos para o encerramento do encontro. Acredito que o tempo planejado por Gicelle e Adriano para este momento era bem maior. Antes de sairmos, combinamos que estaríamos de volta às 15 h, tanto para o momento de discussão como do momento de elaboração do relatório, atividade que idealizei para ser feita em classe, como forma de combater o baixo nível de responsabilidade para com as tarefas feitas em casa. Porém, tal não aconteceu. A campainha soou anunciando o final da aula, que Adriano assim avaliou:

Achei esta aula mais proveitosa do que a anterior [A do jogo, que não deu certo.], pois pude melhorar a maneira como abordar os alunos com perguntas e como chegarmos à conclusão sem que professor precise dizê-la. Atribuo ainda o sucesso da aula ao fato do assunto abordado ser de mais fácil compreensão do que as Teorias do Universo. Por fim, quando terminou a aula e a minha obrigação acadêmica de orientar a turma, conversamos eu, a Gicelle e o professor. Falei o que havia achado da experiência de ser professor por alguns instantes. (ADRIANO)

Melhor ama e cuida quem mais conhece. As aulas-passeio ao Bosque Rodrigues Alves e ao Museu Emílio Goeldi, sobre as quais discorrerei em seguida, mais do que atividades de ensino, foram uma complexidade de momentos de aprendizagem com tratei de imprimir lazer à cognição e afetividade à sociointeração que vivenciávamos o alunado e eu. E de forma intencional. Para imprimir ao reinvento da prática escolar de ensino a alegria verdadeira da vida, e com aprendizado, para o desenvolvimento intelectual, científico, ecológico e humano de cada aluno e cada aluna da Turma 507. Alegria que fosse um misto das alegrias cultural e intermediárias – aquelas relativas às coisas do cotidiano – de que falou Georges Snyders (1996), além de materialização do princípio pedagógico, com esse teor, que anunciei como próprio da práxis intervencionista, no Capítulo 3. Vejamos uma parte dos acontecimento e também dos não-acontecimentos da aula-passeio ao Bosque. Não descreverei todos. Apenas os mais significativos. Economizarei para detalhar a aula-passeio ao Museu, em seguida, na qual apliquei o que aprendi no segundo encontro fora dos muros do NPI, realizado na manhã nublada de sábado, do dia 2 de fevereiro de 2002.

A próxima subseção complementa outra, do Capítulo 4, “6.3 O microplanejamento de duas aulas-passeio”, na qual expus como o alunado da Turma 507 e eu preparamos a aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves.

7.2.4 A aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves

Relembro que escrevi na subseção do microplanejamento: que o maior objetivo da segunda aula-passeio foi a identificação de espécimes da flora tropical mediante observação e registro. Pretendia aguçar a curiosidade discente no tocante à diversidade da flora amazônica, da qual o Bosque é uma área preservada há mais de 120 anos, de 15 ha, no perímetro urbano da capital paraense, com 4.987 árvores de diferentes espécies.

Foi idealizado por José Coelho da Gama Abreu, presidente da Província do Pará, de 1879 a 1881, como réplica do Bois de Bologne, de Paris. Seu objetivo era preservar o ambiente natural na área urbana da cidade de Belém e sua criação data de 25 de agosto de 1883. Ali existem maçaranduba, acariquara, andiroba acapu, seringueira, etc. A fauna, uma parte livre, outra em cativeiro, é representada pelas araras, macacos, tucanos, jandaias, garças, periquitos asa branca, jabutis, tracajás, muçuãs, jacarés, papagaios, ararajubas, cutias, macacos-de-cheiro, preguiças, peixe-boi, pirarucus, dentre outros vertebrados. Destacam-se ainda as estátuas dos guardiões da floresta – o Mapinguari e o Curupira. Além de lugares pitorescos, como: o Monumento aos Intendentes; lagos, grutas e cascatas artificiais; o chalé de ferro, onde funciona a Administração do parque; orquidário; aquário; as ruínas do castelo; a cabana de Ceci e Peri e o coreto. Recentemente, ganhou o certificado de Jardim Botânico, o primeiro da Amazônia, dado pela Comissão Nacional de Jardins Botânicos, entidade ligada ao Ministério do Meio Ambiente.

Com tantos atrativos, mais o teor educativo próprio da atividade, a aula-passeio quis ser a busca do ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como ela é: criança. Como escreveu Snyders, que fosse feliz em suas qualidades de jovem, no seu presente de jovem, a começar pelo presente que vivíamos a Turma 507 e eu. Por isso, a minha finalidade era realizar um trabalho centrado nas alegrias cultural e intermediárias, numa “sala de aula” ampla, onde o alunado desse vazão à curiosidade com todos os sentidos – e sentimentos – humanos, a fim de “criar um espaço pleno, na escola, para as alegrias do presente” (SNYDERS, 1996, p. 29).

Para contemplar de forma plena a identificação de espécimes da flora tropical, cheio das melhores intenções (pedagógicas), cheguei até pensar em levar um aparelho de som portátil para o local, para utilizá-lo em uma interpretação da música, “As baleias”, de Roberto e Erasmo Carlos. Desisti quando percebi que, como tema de estudo ambiental, “baleia” não tinha nada em comum com “flora amazônica”. Eis a programação que redigi para o encontro; adiante a Figura 31 apresenta algumas cenas que eternizaram o que fora programado.

- No NPI – distribuição do material (pranchetas e papel); recolhimento da quantia para o pagamento do ônibus; orientações sobre o início e o fim da aula-passeio, bem como atenção às atitudes durante a viagem e no interior do Bosque;
- No Bosque – proposição do problema matemático: calcular o perímetro e a área do Bosque utilizando apenas uma fita métrica de 1,5 m de comprimento;
- Leitura e discussão do roteiro da aula-passeio;
- Observação da flora amazônica – a aula-passeio propriamente dita;
- Dinâmica de grupo – construção, oral e coletiva, de história inspirada no local, no Coreto;
- Momento livre para o lanche – na cantina do Bosque;
- Observação da flora amazônica – continuidade;
- Segunda dinâmica de grupo;
- Avaliação da atividade e auto-avaliação – no Coreto;
- Retorno ao NPI.

Figura 31 – Cenas da aula-passeio no Bosque Rodrigues Alves.



A programação da aula-passeio e o roteiro de observação foram fornecidos junto com as folhas de papel sulfite, em cada prancheta, ainda no NPI. Também os cuidados que educadores e educandos precisavam ter enquanto estivessem no local, entre os quais inclui as instruções normativas que recebi ao agendar a excursão. Antes de adentrarmos no ônibus, lemos e comentamos as seguintes regras do contrato didático para a aula-passeio: participar das atividades propostas; observar cada detalhe da flora existente; questionar o professor a cada dúvida; anotar as dúvidas que ficam sem respostas; registrar as impressões pessoais, suas e de outrem; escrever sobre cada momento da aula-passeio; colaborar para a manutenção da disciplina; manter-se sempre junto do grupo; atender às orientações dos coordenadores; por fim, seguir as regras de preservação das áreas do Bosque. A décima regra, por sua vez, desdobrava-se em: cuidar do próprio lixo; cuidar também do lixo de todos; respeitar as áreas de recomposição vegetal; não arrancar plantas ou partes delas; não perturbar qualquer animal – alguns dos quais, como as cutias, vivem em liberdade no parque.

As dinâmicas não aconteceram como previsto. Ísis, a segunda estagiária de Pedagogia com quem combinei esse momento da aula-passeio, não foi ao NPI. Conteí apenas com Mírian para, no bom linguajar nordestino, pastorar a meninada. A avaliação da atividade foi outro momento que transferi. Não havia “clima”. Andar devagar cansa! A turma, sem exceção, estava exausta após três horas de caminhada. Mírian e eu, mais ainda! Para não perder por inteiro o momento da avaliação, solicitei que a fizessem por escrito, em casa, para que, na terça-feira, tendo em mãos os registros feitos durante o passeio, elaborássemos em sala de aula o relatório da atividade. Para impedir também a realização do momento formal que toda avaliação dirigida requer, houve ainda a excitação geral dos vinte e dois garotos e garotas presentes. No ambiente rico do mais puro e cobiçado ar do Planeta Terra, era algo que eu deveria ter esperado. Esqueci doutras aulas de Ciências que tive. Embriagados de oxigênio, nossos organismos não acostumados se rendiam a um bom banco, para recuperação do fôlego a cada parada do percurso traçado.

As palavras estavam faltando para mim também. Notei quando nos reunimos, às 11 h 40 min, no local de onde partíramos três horas antes. Para que lhes cansar os jovens espíritos? Mais sábio era deixá-los absortos às lembranças daquela manhã diferente em nossas vidas escolares. Para mim, era a primeira vez que estava como professor. Como pai, conheço cada recanto do Bosque “Rodrigues Alves”, alguns dos quais evitados, porque, distraíndo mais que o prudente, serviria para desviar as atenções do objetivo que no levou àquele local. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE FEVEREIRO DE 2002)

Encerro com eventos do primeiro momento. O trecho do diário traz a constatação de que a curiosidade com *as coisas* da natureza parece sofrer influência dos papéis socialmente atribuídos ao menino e à mesma. Achei o fato tão estranho quanto curioso. Se o cito é porque quero abrir – e manter aberta – uma janela para estudos vindouros *noutras* aulas de Ciências.

Às 8 h 40 min, conduzi os alunos e alunas da Turma 507 até o coreto, onde conversamos sobre o roteiro da aula-passeio por cerca de quinze minutos. Dali mesmo, começou o trabalho de observação. Breno Pereira, sempre atento às coisas que fogem ao estabelecido, notou que, no roteiro, havia uma solicitação para registro do nome, classe e características de animais observados durante a caminhada.

– Professor, não era só as plantas pra observar? – foi o que Breno Pereira indagou naquele momento. Disse-lhe que sim; e que não também. No Bosque, habitam alguns animais, uns enjaulados, outros vivem soltos mesmo, como a cutia, que avistamos por duas vezes seguidas, procurando comida nas proximidades do coreto onde nos reunimos. Vivem também macacos, répteis e artrópodes diversos. Se estavam ao alcance das nossas vistas, por que não registrar em nossas anotações? Ainda que a ênfase da observação fosse a flora, a fauna não deveria ser esquecida. (...) A caminhada toda foi tranqüila. (...) Afora uma ou outra distração – difícil não se distrair naquele belo lugar – de dois, duas ou três, demorando-se na anotação dos nomes popular e científico de cada árvore do caminho. Mais de cinco

vezes alertei para não anotarem tudo o que viam de nome vegetal. Ou ignoravam algumas árvores ou passaríamos uma semana listando a denominação de mais dois milhares de espécimes vegetais.

Distração maior aconteceu durante a pausa de trinta minutos que fizemos para descansar, lancha, brincar, conversar, sem qualquer obrigação que não fosse além dessas. Era a distração necessária. Alguns alunos e alunas, especialmente as alunas, mostraram-se cansadas. Lembro bem que Jamylle e Adrielly se declararam exaustas. Andar devagar cansa mesmo, dizia para todas elas, ao mesmo tempo em que procurava animá-las apontando detalhes da vida vegetal (e animal) a cada passo dado. Apesar de andarmos o tempo todo sob a sombra do arvoredo, num clima bastante agradável, Jamylle estava suada. Já o cansaço de Adrielly era mais visual do que físico. Depois de hora e meia ela me disse que não tinha nada para ver ali, “era tudo árvore”. Para ela, os caminhos eram todos iguais, onde passávamos víamos “sempre as mesmas coisas”. A essa altura, quase nada lhe aguçava a curiosidade.

Veja, leitor(a), o que faz uma educação que mostra o mundo apenas do ângulo estreito das salas de aula. Talvez por conta de uma educação social que autoriza ao homem maior liberdade no mundo (mais tempo para ir e vir às coisas da rua, enquanto destina os tempos da casa mais às meninas), foram os garotos que sustentaram a curiosidade pela flora até o fim da aula-passeio, mesmo distraído-se com a pequena fauna do lugar.

Na maioria das vezes, eram os cinco garotos do grupo – Arthur, Breno Pereira, Thomas, Daniel e Edson – que descobriam e me mostravam algo que lhes interessava, e não as meninas, em número três vezes maior. Como o matá-matá, uma espécie de tartaruga, meio escondido num tanque mal visto entre a mata. Como uma aranha, vista por poucos, cujo abdômen era esculpido e vivamente colorido, estática em sua teia, no meio a flores e tinhorões que enfeitam o monumento comemorativo da restauração do Bosque feita nos primeiros anos do século passado, pelo então Governador do Estado do Pará, Sr. Augusto Montenegro.

Esta marca do gênero na educação das nossas crianças é antiga. Para ilustrar o quanto é milenar os lugares de meninos e meninas no mundo, que por certo influenciam o modo como o olharão, encerro esta subseção com um trecho da tragédia “Édipo Rei”, de Sófocles, representada pela primeira vez por volta de 425 a.C., em Atenas. Ao reconhecer-se como assassino do próprio pai, o rei Laio, e esposo de Jocasta, sua mãe, com quem teve numerosa prole, o herói recomenda ao amigo, cunhado (e tio):

– Não te preocupes com meus filhos varões, Creonte: são homens e, onde quer que estejam, não lhe faltarão meios de subsistência. Quanto, porém, às minhas duas infelizes filhas,³² tão dignas de compaixão, que nunca sentavam à mesa sem ter o pai a seu lado e que se serviam de tudo quanto ele saboreava, cuide sempre delas com amor. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE FEVEREIRO DE 2002)

7.2.5 A aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi

No final do século XIX, Belém vivia o auge da exploração da borracha culminando com a expansão dos investimentos culturais e no enriquecimento de uma classe privilegiada que

ansiava pelo desenvolvimento científico. Nesse contexto, surgiu o Museu Paraense de História Natural e Etnografia, instalado oficialmente pelo Governo do Estado em 25 de março de 1861. Com o fim do Império, em 1888, foi fechado e só reaberto três anos mais tarde sob o comando de três ilustres republicanos: Justo Chermont, José Veríssimo e Lauro Sodré. Entre 1890 e 1910, o Pará viveu uma época áurea. Era o maior exportador de borracha do mundo.

Foi nesse cenário político-econômico que naturalista e zoólogo suíço Emílio Goeldi assumiu a direção do Museu com apoio do Governo do Estado, que desejava transformá-lo num centro de pesquisa de renome internacional. Em 1895, o Governo criaria o Parque Zoobotânico, um espaço privilegiado nos arredores da Belém antiga, reunindo espécies animais e vegetais da Amazônia e lugar privilegiado para educação e lazer da população. Aquele antigo desejo de naturalistas e governantes, há muito, é realidade! O Museu Paraense Emílio Goeldi tem o reconhecimento da comunidade científica internacional como centro de pesquisas sobre a fauna e a flora regionais e sobre os povos da floresta. Estruturalmente, é formado por um parque zoobotânico e museus de arqueologia, botânica, geologia e zoologia.

Para descrever a aula-passeio que se fez acontecimento no mais antigo parque zoobotânico do Pará, que fez a vez de sala de aula, no penúltimo encontro da intervenção na Turma 507, utilizei os registros de 22 de março de 2002, sobre os preparativos para a atividade, e as anotações firmadas em 27 de março de 2002, o dia seguinte após a excursão. Aqui, apresento a carta à família, os preparativos no dia da aula-passeio, o acesso ao Museu Paraense, o objetivo da atividade, a divisão da classe em dois grupos, o reencontro na área do quiosque para o almoço, a reunião orientadora para elaboração do relatório e o retorno ao NPI, cinco horas após a partida de frente de seus portões.

7.2.5.1 Intermediações para a aula-passeio

A aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi foi uma atividade que pensei que não fosse acontecer, por motivos variados, como planejáramos a Turma 507 e eu no encontro extra de 13 de março de 2002, como relatei na subseção “6.3 O microplanejamento de duas aulas-passeio em”. O primeiro motivo para suspender a aula-passeio seria o meu próprio cansaço. Naquela altura de tão longo ano letivo, meus corpo e espírito me pediam atividades mais amenas, realizadas entre as paredes da sala de aula. O segundo motivo seria um

³² *Infelizes*, porque frutos de incesto (SÓFOCLES, 2000, p. 150-1). As filhas de Édipo com a própria mãe, Jocasta, chamavam-se Antígona e Ismene; os filhos. Etéoclo e Polínice. Da tragédia “Édipo Rei”, do poeta grego Sófocles, que viveu de 496 a 406 a.C., autor de 123 peças, das quais restam apenas sete tragédias completas.

movimento pessoal de resistência, com o professorado todo à frente, contra o tempo para vencer os programas de ensino e realizar tarefas e provas, tanto quanto necessárias para “fechar” a nota do bimestre. Esse fenômeno se tornou comum em todo final de período no NPI. Como uma epidemia, o alunado é todo contagiado, a ponto de perder a concentração para atividades fora dessa dinâmica. O terceiro motivo seria em nome de um encerramento outro que pretendia dar ao círculo de leitura que não fosse o que estava para acontecer. Pressentia que acabaríamos quando ainda estávamos na metade do percurso. O que aconteceu em parte, uma vez que 50% da Turma 507 leu apenas três dos seis títulos, que era a meta da atividade de leitura dos paradidáticos.

Meu compromisso foi maior do que a inércia para desacelerar a rotina e entrar em repouso. Por isso, na quarta-feira, dia 20 de março, às 10 h da manhã, sai de casa com destino ao Museu Goeldi, com o objetivo de agendar a visita. Sem detalhar, apenas registro que a tarefa não foi breve como eu esperava. Mas muito burocratizada. Mais do que no Bosque e no Planetário. Antes de ir embora, fui ao restaurante que atende os funcionários, pesquisadores e visitantes do Museu. Apresentei-me ao gerente, “Seu” Jorge, para combinar uma hora para o almoço de cerca de trinta pessoas, entre jovens e adultos. Pediu-me para confirmar a nossa presença na véspera. Na rua, vi quase realizado o desejo de uma parcela do alunado que me pedira para que ficássemos mais tempo do que ficamos no Bosque e até almoçássemos no Museu. Penso que, desse modo, ficou caracterizado para os solicitantes o caráter de passeio daquela aula.

Os passos seguintes foram: comunicar o evento à Coordenação do Ensino Fundamental; combinar horário e pagamento do ônibus da Cooperativa de Transporte Escolar; apresentar essas ações à anuência da classe. Na manhã de 22 de março, contatei a direção da Cooperativa que faz o transporte de parte do alunado do NPI. Da sede, por telefone, falei com D. Sônia, mulher do presidente, “Seu” Manoel. Mas, a certeza do contrato, ela somente me deu na tarde de domingo. Contatei também a professora Edna Lima, Coordenadora do Ensino de 5ª a 8ª Série. Apresentei-lhe a autorização de visita ao Museu, pedi-lhe um ofício da Escola, o que obtive com brevidade. À tarde, reuni com o alunado, num momento cedido pela professora Maria Helena Cordeiro, de Estudos Regionais. Acertamos a quantia de R\$ 5,00 como o mínimo para cada pessoa confirmar sua presença na aula-passeio. Dois reais iriam para o ônibus; o restante pagaria o almoço, cujo quilograma custou R\$ 6,50 para nós, em vez dos R\$ 7,50 usuais. O passo final foi a redação da carta-comunicado às famílias sobre a atividade extraclasse, o que fiz em casa. Entreguei à classe, no primeiro dia da semana seguinte, a carta que continha estes termos:

Os alunos e alunas da 5ª série do Ensino Fundamental, do Núcleo Pedagógico Integrado, Turma 507, no dia 26 de março de 2002, terça-feira, de 9 h 30 min às 14 h 30 min, participarão de uma aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), uma atividade da disciplina Ciências. Como a aula-passeio anterior, esta também foi decidida durante o planejamento da unidade “Ambiente” pelo próprio alunado. Coordenada pelo professor Eugenio Bittencourt, o objetivo da atividade é estimular a curiosidade discente em relação ao tema estudado (meio ambiente), mediante a observação da fauna amazônica, muito bem representada nesse logradouro. A aula-passeio há de servir para que o alunado obtenha informações que contribua para o seu aprendizado, enriquecendo as demais atividades que desenvolve em casa, na escola e no mundo social do qual participa. Este é um momento para ver, ao vivo, o que viram no filme “Tainá” e leram nos livros paradidáticos, com que se ocuparam os últimos três meses, em Ciências.

Para o encontro, cada estudante deve se dirigir ao NPI trinta minutos antes da partida da condução escolar, já contatada. Deve estar de uniforme completo. Para melhor segurança do alunado, bem como para a sua tranquilidade, o NPI será o ponto de partida e também o de chegada da aula-passeio. Como aconteceu no encontro anterior, porque a escola não dispõe de verbas para essas atividades, é imprescindível a colaboração de R\$ 2,00, quantia que servirá para o pagamento do ônibus que nos conduzirá.

A visita acontecerá na parte final da manhã e início da parte da tarde, porque o setor de educação do MPEG, neste período de chuva, não agenda excursões no turno vespertino. Não será sábado, porque, um terço do alunado, como aconteceu na excursão ao Bosque, pode faltar, por motivos religiosos e familiares, sobretudo às vésperas de feriado. Por isso, recomenda-se que o alunado leve de casa um lanche nutritivo e reforçado para agüentar o esforço (passear, cansa; aprender, também) ou uma quantia para o almoço, já que há um restaurante - simples, higiênico, barato - na área do Museu, que atende visitantes, funcionários e pesquisadores da instituição.

7.2.5.2 Finalmente, o dia da aula-passeio

Faltavam dez minutos para às 9 h quando entrei [no NPI]. Ali, um grupo de alunos e alunas estava à minha espera. Havia quem chegara antes das 8 h. Achavam que a saída seria nessa hora. Não leram com atenção a carta. Cumprimentei, Luah, Nara, Natasha, Adrianly – que parecia não estar bem – e outros que chegaram assim que me viram. Passei direto para o laboratório de Ciências, onde o professor Ailton Miranda já tomara a iniciativa de arrumar as pranchetas que seriam distribuídas a cada aluno e aluna como apoio para os seus registros. Em cada prancheta, colocamos o roteiro da aula-passeio, duas fichas para registro dos nomes comuns e científicos, classe e características de animais a serem observados e uma folha de papel sulfite em branco. Ailton abriu a primeira sala-ambiente, enquanto eu solicitava aos alunos e alunas presentes que fossem chamar quem estava na escola para recebimento do material. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2002)

Contei com o auxílio do professor Ailton Miranda, da Equipe de Ciências, que aceitara o convite para orientar a classe ao longo da trilha que seguiríamos no parque zoológico.

Com a classe na sala-ambiente de Ciências, já com a presença da estagiária, Teresinha Cabral, solicitei que lessem os aspectos com que deveriam, depois, compor o relatório (o que foi feito entre murmúrios de desagrado). Eram os mesmos da aula-passeio ao Bosque, com a diferença de que os animais é que seriam observados. Assim, deveriam registrar os seus nomes populares e científicos, bem como a classe que pertenciam e principais características – dados presentes em cada viveiro ou habitat. Refinei ainda a orientação sobre a parte dos comentários sobre as próprias impressões acerca do que observou, sentiu, gostou, viu, aprendeu, etc.

Lemos os cuidados que o estudante precisava ter durante a aula-visita. Os “mandamentos”, em número de dez, eram conhecidos da classe e foram postos nestes termos: (1º) Participar das atividades propostas; (2º) Observar cada detalhe da fauna existente; (3º) Questionar os professores a cada dúvida; (4º) Anotar as dúvidas que ficaram sem respostas; (5º) Registrar as suas impressões pessoais; (6º) Escrever sobre cada momento da aula-passeio; (7º) Colaborar para a manutenção da disciplina; (8º) Manter-se sempre junto do grupo; (9º) Atender às orientações dos professores e (10º) Seguir as regras do Museu – em número de cinco recomendações. O décimo falei com endereço certo. Olhando nos olhos de quem, durante a última aula-passeio, desobedeceram três das cinco recomendações que reproduzo agora (as que estão em *itálico*): jogar o lixo em local apropriado; *não subir nos canteiros*; *não avançar as grades de segurança*; não causar danos na vegetação; *não perturbar ou alimentar qualquer animal*.

A saída se deu às 9 h 45 min. As últimas a subir ao ônibus foram Tamara e Luana, que estavam fazendo não-sei-o-quê, não-sei-onde nem-porquê. Nosso motorista foi o “Seu” Haroldo, um velho conhecido da meninada. Meus acompanhantes, o professor Ailton Miranda e a minha estagiária Teresinha Cabral. Juntos, cuidamos desta turma: Amanda; Arthur; Breno Pereira; Daniel; Edson; Francisco; França; Havana; Isabelle; Keila; Jamylle; João Victor; José Carlos; Joelma; Juliana; Luana; Luah; Matheus, Nara; Natasha; Pâmela; Paulo Henrique; Tamara e Thomas. Thiago e Breno Caio não foram. Faltaram. Adrianly, também não. Foi à Escola naquela manhã, mas passou mal; ficou nos Serviços Médicos até o nosso retorno.

Em 15 min, chegamos. Na portaria, Adrielly, Débora e Juliana estavam à nossa espera. Completou-se o grupo de 30 pessoas. Com o lema “Preserva melhor aquele que mais conhece”, a aula-passeio pretendeu ser o conjunto de múltiplos momentos de alegria cultural verdadeira durante a prática escolar para a formação científica, ecológica e humana de estudante presente. Para isso, o motivo principal da atividade foi a observação de espécimes da fauna amazônica, de modo a manter aguçada a curiosidade juvenil no tocante à

biodiversidade amazônica. Assim, as atividades foram desenvolvidas como momento de aprendizagem que reuniu prazer, cognição, afetividade, socialização, lazer...

Enquanto fui à Administração para acertar a entrada da meninada, Ailton, Teresinha e a meninada permaneceram na passarela de entrada, sob uma árvore ornada pela mais bela orquídea em flor que já vira. Vinte minutos mais tarde, entramos. Expus o plano de trabalho. Reafirmei o objetivo da aula-passeio e os cuidados que deveriam ter. Aspectos, aliás, que a agente da portaria me repetiu do modo tão impessoal que parecia uma máquina. Por onde começaríamos? Pelo que era mais próximo: o Aquário. Mas para isso era preciso dividir a turma em dois grupos...

7.2.5.3 No Aquário, a primeira hora do passeio-aula

À espera da vez de entrar no Aquário, ensaiamos uma divisão. Que não deu certo. A demora de quem ali já estava fez com que fôssemos observar os tanques dos tambaquis, dos pirarucus e dos poraquês, ali ao redor. Quando já admirávamos a onça pintada, o Aquário esvaziou. Rápido, enviei um grupo de cinco alunos e sete alunas que, na companhia de Ailton e Teresinha, lá permaneceram trinta minutos. Com os demais, fui ver as onças e ao viveiro das garças, marrecos e – o seu habitante mais ilustre – o cauauã, uma ave da família das cegonhas. Foi a oportunidade que tive para orientar os primeiros registros. Depois, num abrigo de chuva sentamos e ficamos a conversar, enquanto esperávamos a nossa vez. A Figura 32 mostra uma série instantâneos de eventos já narrados, como doutros que destacarei logo adiante.

Figura 32 – Cenas da aula-passeio no Museu Paraense Emílio Goeldi.



Na vez de entrar, um problema: a prancheta de José Carlos caiu no cercado do tatu. Enquanto orientava o ingresso da minha subturma, acertava com Ailton e Teresinha onde nos reencontraríamos dali a trinta minutos, já que pelo tempo – eram 11 h – não haveria condição e nem tempo para visitarmos o salão da Exposição Permanente. José Carlos, que queria pular a amurada que, internamente, tinha uns dois metros de altura, orientei para que procurasse uma vigilante do Museu para pedir-lhe ajuda na solução do problema que, num misto de descuido e brincadeira, causou a si mesmo. França e Matheus que estavam no grupo do Ailton foram solidários com o colega. Não fizeram isso. Contaram-me depois que um pulou enquanto dois ajudavam-no a sair. Cinco minutos depois, José Carlos entrou sorrindo no Aquário, enquanto os dois saíram correndo para se juntar ao seu grupo.

No Aquário há também terrários, animais empalhados e conservados em solução, jogos, uma caixa-surpresa sobre problemas do cotidiano do Museu, além de instalações artísticas com o fito de promover reflexões sobre o meio ambiente. Por falar em ambiente, o do da sala dos aquários, que deve ter uns 120 m², é mal iluminado. Segue as *modernosas* tendências de claridade de museus, ou melhor, de penumbra e silêncio de igreja que até dificulta a leitura dos textos explicativos e inibe a troca de idéias com os acompanhantes.

Logo na entrada, o visitante se depara com uma instalação em forma de vitrine que retrata de forma objetiva o impacto da vida urbana, seus lixos e esgotos nas águas costeiras. À direita e em baixo, ao longo da parede, entre a barra de proteção e as paredes, uma coleção de lixo humano, dispostos artisticamente para dar a impressão de casualidade. As meninas soltaram gritinhos ao virem sob seus pés uma sucuri de dois metros... empalhada. Depois disso, não mais se assustaram com o jacaré, com um grande peixe cascudo (que eu não conhecia) e com pequenos outros animais igualmente empalhados, ao alcance das mãos.

As perguntas eram muitas. A satisfação de estar ali era palpável. Havia muito o que ver e ler em tão pequeno espaço. Pareciam até que tinham esquecido o restante do Museu. Como já tinham começado as anotações, aproveitaram a existência de tartarugas, inclusive o curioso matá-matá, filhotes de jacaré e pirarucu, arraías e um número significativo de pequenos peixes e crustáceos, para enriquecer os seus registros sobre os animais da fauna amazônica.

Junto dos aquários propriamente ditos, detive-me com Edson a observar uma instalação que representava o Planeta Terra recebendo por finos tubos plásticos, de cinco frascos de soro, “paz”, “felicidade”, “ética”, “verde” e “água”. Perguntei ao garoto qual a sua compreensão sobre a instalação. Surpreso com a pergunta, respondeu que não a entendia. Porém, instigado a observar cada parte, logo descreveu o conteúdo de ensino impresso naquele recurso didático. E sorriu ao concluir a sua leitura. Sorriu contente. Notei que, naquele instante, ele construiu um sentido em seu longo processo de educação sobre as coisas do meio ambiente.

No meio do salão, existe um jogo, cujo objetivo era sair de uma fonte e alcançar o rio para tomar banho, passando por uma série de obstáculos em forma de peixes. Um pequeno grupo de alunos e eu tentamos brincar. Sob o comando de Daniel, iniciamos o jogo, relemos as regras, mas logo desistimos.

Elas eram tão obscuras quanto o ambiente visitado, onde predominava o jogo da sombra e da penumbra. Depois de cinco tentativas, a atividade ficou chata e a abandonamos sem nenhum sentimento de culpa.

Meu papel, enquanto permanecemos no Aquário, foi manter acesa a chama da curiosidade discente. Tarefa fácil. Trabalhoso foi juntar todos para nos juntarmos ao restante da turma. Precisei entrar e sair do Aquário três vezes até recompor o grupo que estava sob a minha supervisão. Como espaço para aprendizagens sobre a fauna regional, o local é um museu vivo – um zoológico, de fato – dentro de outro museu, no qual pulsa a vida, o verde e a magia das águas, terras e animais amazônicos. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2002)

7.2.5.4 O reencontro, a chuva, o almoço e o peixe-boi

Sugeri que Ailton e Teresinha conduzissem o outro grupo pelos caminhos que percorrera com o meu e que nos reencontrássemos na área dos quiosques, onde o visitante pode encontrar postais, cerâmica, camisetas, artesanato indígena, além de obras produzidas por pesquisadores da instituição. A meninada estava cansada, com fome e sede. Para os adultos, as sensações físicas não eram diferentes. Andar devagar cansa. Ar puro e uma boa caminhada “não fazem bem” para quem tem vida sedentária. *Pastorar* vinte e sete meninos e meninas é uma tarefa que exige muito do corpo, e mais ainda do espírito. Por isso, cansa duas vezes qualquer ser humano.

A hora do reencontro foi de liberdade. Mas, mesmo na hora do descanso, a turma em pequenos grupos observou o viveiro das tartarugas, o tanque da vitória-régia, o jacaré-açu, o bambuzal, existentes ao redor dos quiosques. Parte do meu grupo revisitou os jacarés, as corujas, as tartarugas, enquanto esperávamos a hora do almoço. Houve quem brincasse de correr, como Joelma e Daniel; outros se aventuraram mais além, visitando outros viveiros, como José Carlos, França, Matheus e Breno Pereira. Nesse estágio, fui ao restaurante para confirmar o horário. O gerente, “Seu” Jorge, um senhor alto, magro, distinto, solicitou que fôssemos depois das 12 h 45 min, quando os funcionários do Museu já começavam a sair. Como estávamos todos com sede, comprei quatorze garrafinhas de água mineral. Uma garrafinha para matar a sede de duas pessoas. Foi pouco. Eu mesmo fiquei sem beber. Matei minha sede comendo a maçã que levava de casa. Mais prevenida do que todos, Adrielly levou sua própria garrafa de 500 ml, com gelo!

A chuva que caiu às 12 h 30 min ajudou a nos esquecer um pouco a fome. Precisamos correr até um abrigo situado a uns cinquenta metros de onde descansávamos. Um efeito da corrida foi o maior incômodo provocado pelo mormaço que se faz maior quando chove em uma área ricamente arborizada como é o Museu. Em meu peito, em minha testa, o suor escorria enquanto a chuva caía amazônica: um temporal forte, mas breve, deixando no ar um cheiro de mato e terra molhada. Sem falar no calor quase

palpável. Quando passou um pouco a chuva, uma parte do alunado, aproveitou para observar os canteiros de aves ao nosso redor. Ainda chovia fino, quando um grupo foi até o tanque da fêmea de peixe-boi que há 35 anos habita aquele lugar. Não foi difícil reunir a turma. A fome era a melhor disciplina. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2002)

O almoço foi uma experiência singular para parte da turma. Procurar um lugar para sentar, pegar um prato, servir-se, pesar a comida posta e saciar a fome, tudo era excitante. Afinal, era primeira vez em serviço de *self-service* sem a presença dos pais, com um grupo numeroso, não-familiar. Isso marcou. Significou caminhar com as próprias pernas como poucas vezes fizeram na vida. Tanto que alguns alunos e alunas, mesmo acostumados aos *shoppings* estranharam a dinâmica do lugar. Com uma orientação aqui, uma palavra acolá, uma resposta a perguntas que estavam penduradas no ar, a meninada foi se encontrando. A paciência do gerente do restaurante com cada estudante foi crucial para a ordem no recinto.

Quem dispunha de pouco dinheiro, avaliava o peso do prato e achava que não teriam tantos reais para pagar o que colocassem sobre ele. “Seu” Jorge, o gerente, explicava como funcionava a pesagem. Eu mesmo cheguei a mostrar para José Carlos e outros garotos que eles não estavam pagando o peso do prato. Por isso, não precisavam economizar antes da hora. Que se servissem à vontade, sem exagero. Poucos foram aqueles que pagaram além de três reais pelo prato feito.

[Realmente, a comida era barata. Veja este trecho da entrevista coletiva com Jamylle e Breno Pereira. Ao indagar à menina que parte da aula-passeio havia apreciado mais, respondeu-me assim:

Jamylle: – Na hora de comer. Na hora de comer, professor. Que todo mundo já estava com fome! [Risos] De tanto andar naquele Museu...

Breno Pereira: – O (almoço)da Jamylle foi noventa e seis “contos”...

Jamylle: – Noventa e seis centavos, tá!]

Quem fez beicinho na hora do almoço foi Havana. Não queria comer comida, como disse. Preferia os “nutritivos” sanduíches encontráveis em qualquer lanchonete. Enquanto a turma se servia, ela ficou ali na porta emburrada. Disse não ia comer. Teresinha conversou com ela sobre o que ela comia em casa. A menina contou que era carne, peixe, salada, etc., ou seja, o mesmo tipo de alimentação que estava posto para nós. Com jeito, Ailton conseguiu que ela fizesse o seu prato. O que aconteceu e, com alegria, ela se sentou e comeu com vontade. Afinal, depois de tanto reclamar que estava com fome, nem poderia ser diferente.

A hora do almoço serviu para eu fazer uma avaliação sobre como andavam os registros discentes. Ainda havia o que completar. Pelo que notei, considere real a possibilidade de alguns não chegarem a completar as duas fichas que receberam, cada um para registrar onze animais, com o nome comum, o nome científico, a classe e algumas características. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2002)

Após o almoço, cada um pagou a própria conta. Paguei a minha e a de duas alunas que alegaram dificuldade financeira. Para participar da aula-passeio, inclusive. Também completei a coleta da mesa de Edson, França, José Carlos, Matheus e Paulo Henrique, que pretenderam

fazer um prato só para todos, visto que dispunham de pouco dinheiro. Saímos e, sem pressa, fomos ao tanque da Kelly, a fêmea de peixe-boi. Como estava límpida a água! Mas, o único espécime de “peixe-vaca” do Museu, como insistia Débora em chamá-la, dormitava numa das curvas que levam à piscina maior do seu *habitat*. Logo, não deu o show com que brinda quem a visita em horário de sol mais ameno. Era quase 14 h. Às 15 h deveríamos estar de volta ao NPI.

Prosseguimos. Era hora de cumprir uma promessa que fiz no restaurante – de lazer, na aula. Conduzi a meninada ao Castelinho, construção que já abrigou as corujas. Numa das laterais, há uma escada de cimento e pedra que eleva o visitante a 6 m do solo. Ali, é possível circular por um estreito corredor em forma de quadrado. Por isso, é a área preferida da garotada. E dos enamorados também. Porque é isolado e, embaixo, é sombrio, escuro e, na época da aula-passeio, tinha até banco. Para namorar, numa tarde de chuva, não existe melhor lugar em Belém. Ao lado do Castelinho, nos meus tempos de menino, havia uma área para jacarés e jabutis. Foi aterrada. A pequena praça que é hoje foi o palco da nossa última reunião, no lugar. Para as orientações sobre o relatório da excursão, que relato adiante. É uma das imagens da Figura 32.

7.2.5.5 A última hora do passeio em aula

Ali mesmo foi que a meninada mais se soltou, sobretudo os garotos e algumas meninas, como Luana, Havana e Tamara. Aliás, ali fui alertado por Isabelle, sempre vigilante ao cumprimento das regras estabelecidas, de que Luana e Tamara estavam no ponto mais alto do Castelinho, um lugar perigoso, não recomendável para ninguém, sobretudo para quem fora tantas vezes alertada. Esse foi o momento do meu único aborrecimento em todo o encontro. E não foi por falta de pedidos, o primeiro feito diretamente, olho no olho, quando ainda estávamos na escola.

Também ali tive a minha maior alegria, alegria de ordem cultural, alegria mesmo de menino grande. Foi quando Paulo Henrique descobriu um grande caracol a rastejar pela folhagem. Nunca tinha visto igual. Em verdade, conhecia somente a sua concha. Viva, ela é de cor parda escura, como parda é a massa corporal. Tenho uma parecida, embora duas vezes menor, com a daquele espécime que peguei na mão e coloquei em um tronco, à meia altura, para melhor observação pela meninada. Trouxe-a do sítio do pai de meu amigo Dorivaldo, quando fui pela primeira vez a Puxinanã, no Estado da Paraíba, em 25 de junho de 1999. Assim está anotado na concha que guardo entre minhas lembranças de viagens pelo Nordeste brasileiro.

Paulo Henrique queria levar o caracol para casa. O menino que ainda sou queria também. Mas o professor Eugenio precisava usar a razão para justificar a permanência do pequeno grande invertebrado no habitat em que nascera, crescera e certamente viveria o resto de seus dias. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2002)

Sob o arvoredado, ao lado do Castelinho, comandeí a última reunião com a turma presente, agora com a pressa de quem havia contratado o retorno para 14 h. Imaginava o ônibus à espera, quando havia tanto a ver, ainda. O motivo da reunião foi a entrega das instruções para a produção do relatório sobre a aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi. E o relatório da aula-passeio deveria conter as seguintes partes:

- uma capa (como sugestão, dei um modelo que se assemelha às capas de trabalhos acadêmicos);
- a apresentação (uma redação sobre o objetivo da aula-passeio, o nome dos participantes, como a atividade foi organizada, o conjunto das recomendações gerais dadas à turma); a caracterização do Museu Paraense Emílio Goeldi (mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o Museu);
- a descrição dos acontecimentos (um relato detalhado desde a primeira reunião da turma no NPI, a saída de ônibus, a chegada ao Museu, o que foi observado durante a aula-passeio, a hora do almoço, o que foi feito depois do almoço, o retorno ao NPI, a chegada à escola, o que cada aluno e aluna aprendeu nesse dia, etc.);
- a relação dos animais observados (uma listagem com, pelo menos, vinte tipos diferentes de animais, citando nomes comum e científico, classe e características);
- por fim, a avaliação da aula-passeio (na forma de texto com a opinião discente sobre a aula-passeio, o local e a organização do encontro pedagógico, a coordenação do professor e demais acompanhantes adultos, as atividades desenvolvidas no Museu, as próprias atitudes durante a visita, as atitudes da turma, os aspectos positivos e os negativos, as críticas e as sugestões para encontro vindouros).

Deveria ainda o relatório ser apresentado de forma manuscrita, em folha de papel almaço. Cada seção começaria em uma página diferente. E, para atingir plenamente seu objetivo, deveria atentar aos aspectos gramaticais. Quando já não havia dúvidas, rumamos à portaria. No meio do caminho, paramos para o registro fotográfico do grupo que participou da aula-passeio no parque zoológico de Belém. Fomos ainda ao restaurante. Desta vez para beber água, à vontade.

Faltavam quinze minutos para 15 h quando “Seu” Haroldo ligou o motor. Dez minutos mais tarde, junto do canal da Cipriano Santos, a algumas centenas de metros do NPI, desceu o garoto João Victor por estar perto de sua casa. Seguimos adiante. Às 15 em ponto, chegamos à escola. Descemos, fomos ao laboratório, recolhemos e guardamos as pranchetas. Agradei a todos e pedi que alguém manifestasse qualquer forma de agradecimento aos acompanhantes, professor Ailton Miranda e a estagiária Teresinha Cabral. Espirituosa, Janylle avaliou que ambos se comportaram bem, não deram trabalho e que, por isso, já estavam convidados a ir conosco em outras oportunidades.

E assim, entre risos, dei por encerrada mais uma aula-passeio, a terceira e última do ano letivo. Agora, era voltar para casa, descansar, concluir a leitura do livro distribuído na parte da manhã, preparar-se para

o teste da próxima terça-feira, quando, então, deve-se apresentar também o relatório, cujas instruções foram alvo de novos lembretes. É coisa à beça para o alunado fazer durante o santo feriado da Semana Santa. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE MARÇO DE 2002)

7.2.6 Significados para as aulas-passeio

As subseções seguintes são compostas por reflexões elaboradas quando ainda não me abandonara o calor e o cansaço da aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi. No entanto, foram atualizadas para a tese. Dizem respeito a análises, abstrações, significados e sistematizações sobre a mais querida das atividades de ensino para o meu pequeno alunado.

Na primeira subseção, apresento uma leitura reflexiva sobre os preparativos para que uma excursão desse porte se torne realidade e seja bem sucedida – como *aula* e *passeio*. Na segunda, exponho a base para uma tipologia para as atividades de ensino, com a caracterização da aula-passeio como uma atividade sensual. Na terceira, caracterizo a aprendizagem nas aulas-passeio. Na quarta, esboço uma explicação para o problema da não-disciplina nas primeiras aulas-passeio. Na quinta, exploro a idéia da aula-passeio como um exercício interdisciplinar.

7.2.6.1 Releitura sobre os preparativos

Pelas descrições, percebe-se que é difícil realizar uma atividade do porte da aula-passeio. É mais cômodo ficar em sala de aula, no resguardo de suas quatro paredes, com um tempo certo para começar e terminar as atividades de ensino controláveis. É menos extenuante – para o corpo e para o espírito – ter fronteiras burocraticamente definidas para moldar os comportamentos das crianças e jovens aprendentes do que apostar da regulação que durante o ensino-aprendizagem. A meu ver, essa atitude docente impede a ascensão da autonomia discente.

O cenário da relação professor-aluno é formado por diferentes dimensões de diálogo: orientar; informar; questionar; criticar; observar; responder; explicar; corrigir; ouvir, etc. (HOFFMANN, 2001). Portanto, a posse, por direito, da vez e da voz do alunado no ensino, sob a mediação do adulto, educador e experiente, eleva a possibilidade de efetivação do aprendizado e do refinamento das funções psíquicas superiores segundo a complexidade com que se constrói cultura. Enquanto a preocupação for controlar para disciplinar pensamentos e corpos, relegar-se-á a planos ternários a alegria de aprender em contato com as várias fontes

do conhecimento: a realidade imediata; o entorno social; a natureza da qual somos parte integrante; as relações entre ensinantes e aprendentes mediadas pelo saber historicamente produzido – e em produção.

Todo esse movimento próprio da aula-passeio, desde os preparativos em regime de co-operação até os seus acontecimentos previstos e desejados, ou não, liga outros, que anunciei nos fundamentos teóricos para o reinvento das práticas pedagógicas. Refiro-me ao movimento do professor reflexivo que tem como contrapartida o movimento em prol da autonomia do aluno.

Nas duas abordagens, dá-se voz ao sujeito em formação. A aula-passeio restitui ao professor uma identidade histórica: de orientador da aprendizagem; ao aluno, a responsabilidade perdida ao longo de poucos anos assentado nos bancos escolares: de estudante – e estudante curioso. Já à escola, as aulas-passeio também têm uma contribuição. Resgata-lhe a condição de lugar onde se interage para aprender para a vida e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte com um projeto que é coletivo e individual, ao mesmo tempo, para a descoberta do desconhecido (ALARCÃO, 1996b).

7.2.6.2 Por uma tipologia para atividades de ensino

Porque nas interações sociais, que são processos dinâmicos nos quais os objetivos, com frequência, mudam e tomam forma (SAXE; GEARHART; NOTE; PADUANO, 1995), no intercâmbio que a meninada estabeleceu durante a aula-passeio, quando um dava uma solução ao problema que outro apresentara, criava-se um contexto à reflexão de quem estava próximo, e atento. Mais de uma vez, esse proceder alterou o percurso e microações norteadas para um fim. Quando se apropriavam da sugestão, deliberavam e produziam uma solução que coordenava os vários méritos da questão. Vi isso acontecer, quando estiquei a audição, no Bosque e no Museu. E atônito, pois não era consultado sobre as deliberações. Em caso, de dúvida, perguntavam-me, buscavam detalhes, que completassem, como peça de um quebra-cabeça, o conhecimento em construção. Nesses momentos, entravam em jogo os paradidáticos. A rememoração do que fora lido fazia sentido ali. Foram tantos os *insights*! Por isso, perguntavam e também respondiam entre si. Quando não tinham um igual por perto no instante da dúvida ou ela era maior do que poderia ser sanada entre pares ou, ainda, não captarem “resposta” do entorno, acionavam Teresinha, Ailton e eu. Veja o que significaram as aulas-passeio para Breno Pereira e Janylle.

Breno Pereira: - Contribuiu mais com o desenvolvimento da turma mesmo. Até porque todas as aulas não eram muito na sala de aula. Aí, melhorou. O desenvolvimento de toda turma, até mesmo de mim mesmo. (...) Aprendendo o nome científico dos animais, das plantas...

Jamylle: - E conhecer mais sobre o ambiente...

Por razões assim, percebidas no cotidiano alterado, é que caracterizo aula-passeio a lugares como bosques, museus, planetários e outros ambientes de aprendizagem não-convencional, como uma experiência sensual. Para explicar o que entendo por atividade sensual, preciso antes discorrer sobre esta idéia: para explorar o potencial educativo de um logradouro, deve-se visitá-lo pelo menos duas vezes.

Na primeira visita deve-se procurar esgotar ou satisfazer os sentidos do alunado, daí ser uma atividade sensual. Para que o encontro se preste também à melhoria da qualidade das relações entre as pessoas, o grupo de alunos e alunas devem ser mantido junto o tempo inteiro, das ações de trabalho às de lazer e refeição. O objetivo deve ser amplo. De modo a requerer a participação do educando com o corpo inteiro e não apenas com a cabeça, pensamentos e olhos. Claro que objetivos específicos não devem ser descartados. Na aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves, por exemplo, o objetivo anunciado à classe como o principal – doce mentira docente! – era a observação da flora amazônica. O fim mesmo era propiciar alegria enquanto aprendíamos ciência em contato com a natureza. Na segunda visita, o estudo geral cede lugar a estudos específicos, individuais ou em grupo. O intuito é aprofundar certos aspectos do conhecimento, ao mesmo tempo em que se apropria de outras dimensões teóricas e técnicas do trabalho científico. Pode-se pensar em atividades distintas para a classe. A soma de trabalhos específicos realizados em grupos menores resultará na produção da classe a ser apresentada, por exemplo, por meio de seminários, exposição em mural, produção de jornal, etc.

Atividades sensuais como as aulas-passeio, isto é, aquelas em que o estudante se envolve de corpo, mente e coração, ou seja, *inteiro*, são um exercício de ressignificação do que seja aula como tempo e espaço de aprender – aprender o quê? Aprender a vida, com a vida. Sem a linearidade da idéia de partir do concreto para desaguar no abstrato, de modo a promover a formação intelectual pelo afetivo como estímulo e porta de entrada para o saber científico. Não concebo a afeição e a cognição em pólos distintos do processo educativo. O fim maior (e o melhor) das aulas-passeio ao Planetário do Pará, ao Bosque Rodrigues Alves, ao Museu Emílio Goeldi, foi fundir na prática pedagógica esses aspectos inseparáveis na pessoa humana.

Particularmente, a excursão ao Museu foi gratificante. O objetivo que elaborei para o encontro pedagógico foi alcançado. Na verdade, suplantado. Veja a relação dos conteúdos curriculares relacionados à fauna amazônica, explorados além do *biologismo* e do *ecologismo* que têm marcado o ensino desse tema na escola brasileira.

Ali, entre alamedas verdejantes, registros anotados com seriedade de pesquisador(a), bombardeio de toda série de perguntas, de todos os lados e em todos os instantes, estudou-se: animais amazônicos em risco de extinção; o comércio ilegal de animais silvestres; regras de nomenclatura científica; equilíbrio ecológico; a importância da floresta para a saúde da Terra; características, como tipo de habitat, hábitos e reprodução de animais vertebrados; necessidade de preservação das águas, da fauna e da flora; ciclo da água na Amazônia; o problema do lixo e da poluição ambiental; a própria educação ambiental do povo paraense, dentre outros assuntos suscitados durante o passeio que foi uma aula de 5 h, contra os 50 min usuais.

Listei apenas em relação aos aspectos conceituais e conceptuais. Se tivesse eu em alta conta as orientações oficiais para os aspectos procedimentais e atitudinais, a lista se estenderia pelo horizonte. E ultrapassaria-o se discriminasse os conteúdos de outras disciplinas escolares tocados aquando dos esclarecimentos e acontecimentos da aula-passeio. Como Matemática, na hora do almoço, e História, Geografia e Estudos Regionais, quando percebiam o bicho-homem como transformador da natureza. Dedico a última subseção de significados à interdisciplinaridade própria desse tipo de atividade.

Não foi por outro motivo de peso que me fiz acompanhar de dois biólogos: o professor Ailton Miranda, também nutricionista, e Teresinha Cabral, estagiária e concluinte do curso de Licenciatura Biologia. Sozinho não poderia satisfazer a curiosidade aguçada de tantos, ao mesmo tempo. Responder tantas e todas as perguntas, seria uma tarefa humanamente impossível. Tentar, frustrante! Por conseguinte, erigir a alegria cultural na escola, isto é, a alegria do estudante sem a separação da alegria do jovem e da alegria de ser jovem, como escreveu George Snyders (1993) é uma ação... cansativa. Nem podia ser diferente! Se até brincar, que é coisa séria, cansa, por que não o quase esgotamento das forças quando o lúdico coletivo permeia as atividades cognitivas em ações longe dos muros escolares?

7.2.6.3 Caracterização da aprendizagem nas aulas-passeio

Crianças e jovens têm facilidade de contato com a informação nesta era em que dados e imagens de toda espécie circulam o globo terrestre em questão de segundos. E de uma forma

mais atrativa pelo computador do que outras médias. No entanto, essas máquinas, por si mesmas, não conferem uma formação humana, cidadã. Não são capazes de promover experiências de vida, por meio da integração entre aprendizagem e criatividade. Ao contrário, *atividades práticas*, como as aulas-passeio, por exemplo, estimulam ambas ao colocam os estudantes em aderência com a realidade que lhes é mais ou menos familiar. Que defino como sensual, visto que vai ao encontro dela de corpo inteiro, com olhos, ouvidos, mão, mente, pele e coração, para deslindar caminhos para compreensão do mundo com ciência e método. Mais para validar o que conhece e quer ampliar ou reformular, do que complementar informações obtidas ou a obter em classe.

A utilização de mecanismos diversos para a apropriação do é premente para que o alunado possa encontrar prazer nas inúmeras tarefas da profissão discente. Por isso, o que aprendi nas aulas-passeio com a Turma 507, primeiro, ao Planetário do Pará, mais tarde ao Bosque Rodrigues Alves e, no encerramento do ano letivo, ao Museu Goeldi, faz-me defender a realização freqüente de experiências sensuais em educação.

A conversão de espaços públicos em ambientes de ensino-aprendizagem implica olhar com estranheza os tempos e os espaços fragmentados da escola. Implica redefinir as fronteiras do que chamamos aula, hora-aula, sala de aula, currículo escolar. Sobretudo, significa assumir os riscos da dinâmica peculiar em que *toda* aprendizagem ocorre. Sobre as quais, por mais uso que façamos da racionalidade técnica no ato de educar, nunca teremos total controle. A riqueza de informações geradas numa aula-passeio, como mostrei na subseção anterior é de um volume estonteante. Atribuir significados, uma das concepções correntes sobre o aprender, é uma ação dirigida pelo próprio educando. E por mais ninguém. Não nos iludamos, docentes do Brasil.

Quem estuda faz isso de forma consciente e até mesmo inconscientemente, no ritmo que lhe é próprio e nas condições materiais, físicas e psicológicas em que lhe é possível ou que se autoriza fazê-lo. Porque assim quer, porque assim pode, porque assim acha que deve e assim é que está bom. Ainda que “esse bom” seja dar viradas na noite e aprender apenas o suficiente para fazer uma prova no final do bimestre. A mobilização para aprender depende do próprio aprendiz, afirma Jussara Hoffmann (2001). Mas, para que isso aconteça, as condições criadas pelo professor devem ser significativas para ele. Devem favorecer – mediar – o desejo de aprender. Atividades de ensino, como as que desenvolvi no Planetário, no Bosque, no Museu, se conduzidas com conhecimento de causa de suas potencialidades, mais do que promessas, são estratégias poderosas para transformar em estudantes quem chega à escola como aluno, palavra derivada do latim *alumnus* que significa aquele que não tem luz.

As aulas-passeio permitem uma aprendizagem com o dinamismo de quem é protagonista da construção do próprio saber. Como atividade curricular, é expressão do paradigma do conhecimento tecido em rede. Autoriza a assimilação ativa do conhecimento por dirimir as barreiras que, por discurso e prática, levantamos entre o concreto e o abstrato, entre o geral e o particular, como se toda direção não fosse provida de dois sentidos. Nenhum mais certo ou mais errado, melhor ou pior do que outro. Mesmo sem ter feito verificações para medir o valor das aulas-passeio à construção do conhecimento discente, invoco os resultados de uma investigação que comprovou que as aulas de campo são estratégias facilitadoras de aprendizagens significativas, porque imbricam vivência, reflexão e conceitualização.

Carlos Câmara e Maria Dagmar Ribeiro (2001) pesquisaram a eficácia das aulas de campo (atividade que no meu trabalho com a Turma 507 foi cognominada de *aula-passeio*) como atividade indispensável para transformar os alunos em sujeitos das ações educativas. O público do estudo foi o alunado da 6ª série do Ensino Fundamental, que teve aulas expositivas sobre os diversos ecossistemas do Rio Grande do Norte. Do total, 10% participaram de ações na mata atlântica, caatinga, manguezal, dunas, praias, lagos e rios. Ao submeterem a população discente a testes de sondagem, constataram que os melhores resultados foram obtidos por quem participou das aulas de campo, em vez daqueles que estudaram os ecossistemas apenas de forma expositiva, em sala de aula. Suas respostas eram mais ricas em detalhes, que somente o contato com a realidade pode propiciar. Isso é uma evidência de que os conteúdos teóricos têm uma melhor assimilação quando reforçados por aulas práticas. Detectaram ainda uma maior motivação discente por mais informações, curiosidades aguçadas e interesses despertados para a investigação.

A valor das aulas de campo como atividade de ensino que transforma os alunos em sujeitos das ações educativas foi assim constatado. Quem visita *in loco*, vivencia os conteúdos trabalhados em sala de aula de forma mais ampla e completa. Mesmo que uma exposição oral preceda a excursão (como no caso da pesquisa) ou, dele, o alunado se aproprie pela leitura de obras sobre o assunto (como foi o caso do nosso trabalho), o erigir do conhecimento mediado pela aula-passeio parece ter como ponto de partida o concreto e o geral. Em seguida, envereda-se pelas especificidades, rumo ao abstrato, a fim de retornar ao ponto onde tudo começou – agora uma outra realidade, pois com sentidos transformados. A visão sincrética passa a ser sintética. Síntese que tem como resultado a compreensão do mundo e o autoconhecimento.

Há, assim, que se educar o prazer relacionado aos sentidos para fazer de atividades como as aulas-passeio a logradouros conhecidos como espaços de lazer ou ambientes não-formais de aprendizagem, experiências positivas de formação humana, desenvolvimento sociocognitivo, compreensão e apropriação da cultura. Por isso, é imprescindível oportunizar ao educando experiências sociais, afetivas, lúdicas, por meio de atividades que ampliem o conceito do que é classe, ao tempo mesmo, que reduzem o que é extraclasse. E que o faça refletir sobre a condição de quem se movimenta para a autonomia que dá voz ao sujeito em formação.

7.2.6.4 Compreensão da indisciplina nas primeiras aulas-passeio

Porque têm poucas, *alunos* e *alunas* se divertem mais do que aprendem nas aulas-passeio. Ao menos assim lhes parece. “Insistem” em desobedecer às regras do local visitado, bem como aquelas inerentes à própria atividade. Não é por rebeldia ou resistência às normas ou à ordem do adulto que o fazem. A quebra da disciplina, aqui, tem outra causa. Portanto, outro significado que não desobediência. Ocorre porque vêm esses e outros como espaço de lazer em família, quando o controle epistêmico é menor e as regras não tão rígidas. A vigilância do adulto não é apurada, exceto quanto a evitar acidentes ou incidentes. A responsabilidade pública é menor do que em uma atividade de âmbito escolar, pois o número de pessoas envolvida é reduzido. Tem mais. Enquanto a família paga para entrar, obtivemos acesso gratuito a todas as dependências como escolares. Há um equívoco entre o alunado do NPI em não valorizar o que recebe de graça, ou melhor, pago pela coisa pública. Somar também a formação estudantil incipiente no tocante ao respeito para com o ambiente.

Por essas vias é que compreendo as atitudes de Luana, Tamara, Breno Pereira, Matheus, França, Arthur e outros que, no Bosque, subiram nos canteiros, deram comida aos macacos e aos peixes, além de terem ultrapassado as grades que separam o visitante da jaula dos animais. Compreendo também as atitudes fora das regras do Museu que notei do alunado presente, ainda que em menor escala do que na aula-passeio anterior. A respeito disso, Francisco e Luana, num trecho da entrevista coletiva, disseram:

Francisco: - Foi bem melhor por causa que... foi mais comportado. Porque teria que seguir regras. Que, no Museu, tinha... tem regras, e no Bosque, não. No Bosque, não teve tantas regras como no Museu. A gente não devia seguir, assim, tão “coisa” como no Museu.

Luana: - Concorro com o Francisco. O passeio ao Museu foi bem melhor do que o passeio ao Bosque. Porque, quando a gente foi ao Bosque, muitas pessoas se comportaram mal, dando comida para

os peixinhos... Eu fui uma delas! Aí, o senhor chamou a atenção (...). Eu acho que foi por causa disso. E também porque a turma se conscientizou que estava errando muito mesmo. Não digo que ela ficou perfeita, mas melhorou bastante no passeio pelo Bosque.

No Museu, as atitudes negativas foram em número e gravidade menores do que no Bosque. Cito as que julgo principais, e que notei e anotei: a brincadeira de José Carlos que corria e se escondia de Matheus e França bem no meio dos canteiros onde era proibido pisar – dizia a placa; a colheita de carambolas verdes por Luana e Tamara quando deixávamos a praça do Castelinho – há placas proibindo essa ação; as brincadeiras de pegar e correr para pegar de novo entre Joelma Daniel e João Victor na área dos quiosques; de correr e assustar a colega Juliana, com insetos achados entre a vegetação por Edson, Arthur, França, Matheus e José Carlos, sem se importarem com o *stress* causado ao animal; por fim, a subida arriscada de Luana e Tamara – outra vez, exemplos de como agir fora das recomendações – ao ponto mais alto do Castelinho.

7.2.6.5 Um exercício interdisciplinar mediante uma aula-passeio

Tanto pela sua natureza, quanto pelo trabalho que dá para promovê-la como atividade curricular, em vez de extraclasse, a aula-passeio pode – melhor dizer: deve – se constituir em recurso à interdisciplinaridade intraclasse. Já que o lugar visitado se transforma em uma grande sala de aula, portanto: é *escola*, por que não explorar todas as *possibilidades possíveis* que o espaço oferece? Ao responder como, ampliarei o que escrevi na subseção “1.5.2 Por uma tipologia para atividades de ensino”.

Porque os espaços educativos são dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores, do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001), na primeira vez em que uma classe visitar um logradouro, como o Museu ou o Bosque, por exemplo, a atividade deve explorar o visível e o oculto. Deve, assim, ter o caráter de reconhecimento dos aspectos biológicos, geográficos, históricos, matemáticos, socioeconômicos, eco-ambientais, etc., relacionados àquele espaço público. Observar-se-á tudo. Ou o maior número de detalhes. É o momento de estranhar o que, por certo, parece comum à maioria do alunado presente. Numa segunda visita, coordenada pelo coletivo docente de uma mesma classe, a aula-passeio teria como finalidade específica o exercício da postura interdisciplinar. Para isso, superar-se-ia a visão fragmentária de conhecimento com o planejamento solidário de temas ou aspectos a serem explorados. Pensar-se-ia uma divisão do trabalho discente que deve ser discutida com a

categoria, a fim de atender, se não todas, ao menos parte das preferências, necessidades e curiosidades de cada aprendente.

Com todos em campo, a hora é de obter e registrar dados, cruzar informações, sistematizar o material obtido. Isso deve resultar em um relatório da parte de cada grupo. Imagino um dia de exposição em que cada grupo apresenta aos demais o que produziu. Imagino um mural preparado por todos ou uma equipe, em particular, como uma tarefa da aula-passeio. Quanto tempo para uma e outra visita? Não mais do que o intervalo de um semestre letivo. Quanto para as atividades que precederão e sucederão a segunda visita? Não menos que duas semanas, nem algo mais de um mês. São sugestões. Para mim, inclusive.

7.3 O teste elaborado pelos alunos

Por fim, a última atividade descrita nas cenas do ensino: o teste elaborado pelos alunos e alunas da Turma 507, com a minha assistência, sobre o livro que cada estudante lia às vésperas do encerramento do ano letivo, portanto, no fechamento da fase de intervenção pedagógica naquela sala de aula. Aqui conto a história da invenção do teste discente e os objetivos da elaboração do teste discente; descrevo a atividade cuja elaboração consumiu momentos de dois encontros afastados no tempo quase um mês, porque outras atividades se desenvolviam simultaneamente e do teste discente. Resgato também um caso de esquecimento que resultar na emergência de mais um evento de solidariedade entre os colegas (e contra as normas da atividade). Isso tudo após as opiniões discentes sobre a atividade que tanto mobilizou quanto desafiou a meninada...

7.3.1 As opiniões discentes sobre a atividade

Na fase de pós-intervenção, durante as entrevistas com o alunado, quando examinávamos as pastas, ao folhear o teste, indaguei à Janylle e Breno Pereira quem o elaborara. Ela, que disse que se sentiu esquisita, antes respondeu:

Janylle: - Foi nós mesmos, para os outros alunos. Nós fazíamos o teste e...

Breno Pereira: - Cada aluno elaborava... Por exemplo, eu elaborava de “Nós e o ambiente”. Aí, outras pessoas [elaboravam testes dos outros livros]... A gente trocava, misturava tudo, parece-me...

Janylle: - Aí, a pessoa que fez a prova, ia corrigir se a pessoa acertou ou não.

Eugenio: - Como é que vocês se sentiram neste dia, em que os colegas estavam respondendo os testes que vocês fizeram?

Breno Pereira: - Bacana, legal. Com responsabilidade de ter feito a prova. De ter elaborado a prova.

Jamylle: - Eu me senti, assim, ótima. Porque eu fiz um teste para uma outra pessoa responder. Se bem que estavam tão difíceis as minhas perguntas que essa pessoa errou. Só acertou duas, que eram as de marcar.

Eugenio: - E como você se sentiu ao corrigir o trabalho, respondido por uma colega, que você havia elaborado?

Jamylle: - Foi um pouco esquisito, assim. Porque eu nunca tinha feito isso antes. De corrigir uma avaliação que eu mesmo produzi.

O estado “esquisito” de Jamylle, porque nunca fez, aplicou e corrigiu um teste antes. é que me faz pensar que, naquele momento, o alunado era sujeito um grau acima da condição de burocrática de aluno, isto é, de avaliando. Ali, sentia que tinha brilho: era avaliador. Mais do que estudantes até, as meninas Luah e Adrianly se sentiram como...

Luah: - É. Eu me senti professora.

Eugenio: - O que você achou de ter feito esta atividade, Adrianly?

Adrianly: - Ah, foi muito chato, porque tinha que ler aquele livro chato, também, e tinha que procurar as perguntas, lá. E ainda tinha, se o senhor não gostasse... Ainda tinha que ser do seu agrado! Porque se não fosse do seu agrado, tinha que fazer de novo. Mas foi bacana, foi legal! Como a Luah [disse], foi legal ser um pouquinho professora.

Antes dessa atividade altamente formal, encarada com extrema responsabilidade como uma brincadeira séria, a experiência da mesma sensação somente na infância, como contou Adrianly:

Adrianly: - Quando eu era bem pequenininha [risos], brincando com as minhas colegas da rua. Era assim, a gente brincava de escola.

A seriedade de que falei, mas do que *sentir-se professora*, significou sentir certas inquietações docentes. Refiro-me àquelas com as quais o professorado procura justificar o mau desempenho, o fracasso na escola, como “culpa” do aluno.

Adrianly - Só que o interessante, a Adrielly... A Adrielly não prestou muita atenção nas perguntas, e errou. Depois ainda botou a culpa em mim, dizendo que estava tudo muito difícil. Ela que não estudou!

Luah: - Sabes quanto a Adrielly ganhou?...

Adrianly: - A Adrielly ganhou 4,9. Olha só, o pessoal não estuda e depois fica culpando o professor! Está vendo só, professor, como é a situação?

O comentário da “professora” Adrianly não difere do que mostram as pesquisas de Cristina Bardelli (1987), Maria Carmem Tacca (1994), Ana Lúcia Pinto (1994), Jussara Gue Martini (1999), Miguel Berger (2000) e Jesus Garcia Pascual e Ana Maria Dias (2003): seja porque o professorado costuma rotular e estigmatizar quem está fora do seu quadro de

referência; seja porque age condicionado por um sistema de crenças, constituído por meio de uma percepção negativa do aluno, sua família, sua classe social, suas condições culturais, psicológicas e socioeconômicas; seja mesmo pela falta de interesse da criança.

7.3.2 A história da invenção do teste discente

Na tarde de 15 de janeiro, após a sessão do filme “Tainá: uma aventura na floresta”, mostrado para que a Turma visse um expressivo número de animais amazônicos, coadjuvantes da película, falei que a orientaria pelos caminhos da elaboração de um teste no encontro seguinte. A versão revisada, ampliada e melhorada do que previ para o encontro realizado um mês antes resultou de pensamentos que ocuparam a minha mente durante o recesso de fim de ano. Afinal, a cabeça é o “local” de trabalho do educador reflexivo. Nesse sentido, peço atenção à segunda parte ao recorte. Ela mostra o protótipo da atividade, alterado pelo tempo, porque o momento de sua realização “sobrou” para o encontro seguinte, depois para outro e assim até...

O terceiro item do plano, agora individualmente, de compreensão do livro, seria a resolução de exercícios de fixação do conteúdo que acompanham os paradidáticos, o chamado suplemento para o aluno. Isso exceto para quem está com os livros “Nós e o universo” e Terra: uma incrível máquina de reciclagem” que não têm o suplemento. Os alunos e as alunas que leram esses livros deveriam elaborar dez questões de diferentes tipos, objetivas e ou subjetivas, para serem respondidas por outrem mediante a troca dos “testes”, em momento posterior. Não sem a minha revisão. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE DEZEMBRO DE 2001)

Recordo que, nesse dia, foi feita uma avaliação da classe no decorrer do segundo bimestre, nos aspectos: frequência, responsabilidade, desempenho discente; um debate de duas questões de estilo aberto, em equipe, com alunos e alunas que leram o mesmo livro paradidático, mais uma avaliação do grupo, *pelo* próprio grupo. Fazer isso foi bastante demorado, como já relatei, a elaboração foi mais uma vez adiada e passou à condição de atividade que a meninada me cobrou sistematicamente até o seu fechamento no último encontro letivo regular. Mesmo assim o atraso foi até benéfico. Permitiu-me reforçar por mais tempo que evitasse esquecer de trazer o livro que estavam lendo em casa e concluir a leitura dele até o dia da elaboração. Ou isso ou não conseguiriam produzir um bom teste, a ser trocado para resolução por outro(a) colega em data a combinar. Houve apenas um esquecimento! Dele, trato adiante, porque provocou uma das ações previstas nos objetivos docentes da atividade. E de uma forma imprevisível.

A simples notícia da forma de desenvolvimento da atividade gerou euforia nos alunos e nas alunas. Mormente porque atuavam como avaliadores da aprendizagem, da elaboração do instrumento à sua correção. E não sabiam como fazer isso! Noutras palavras, não entendiam como é que deveriam se comportar quando investidos do que fora consagrado ao professorado. Não adiantava explicar muito. O tempo para o entendimento precisaria ser longo. Desisti de tentar. O desgaste seria maior e desnecessário. Era melhor esperar o dia para que o entendimento se fizesse durante a própria ação.

7.3.3 Os objetivos da elaboração do teste discente

A elaboração do teste pelo alunado aconteceu em 29 de janeiro de 2002. Não dia 22, como avisara. O encontro teve momentos densos, demorados demais, como o debate sobre o filme “Tainá”, em três grupos coordenados por mim, Teresinha e Mauro, que começaria com respostas às perguntas expostas no mural permanente da sala e terminaria como a resolução e correção de exercício sobre o nome de animais amazônicos mostrados no filme (Anexo 15). No segundo momento, nos mesmos grupos, ouviríamos as opiniões discentes sobre a atividade de leitura, com registro das respostas discentes (no caso, respostas às questões: quem está lendo o quê?; qual a sua opinião sobre o livro?; qual a sua opinião sobre a atividade de leitura?). O terceiro momento seria o da atividade de elaboração do teste, com a turma toda junta. Enquanto, no quarto, Mauro, Teresinha, o alunado e eu faríamos uma avaliação oral sobre a atividade de leitura dos paradidáticos e da elaboração dos testes e do dia. Haveria ainda um quinto momento. Com a turma reduzida a oito alunos e alunas, analisaria com mais detalhes os desempenhos qualitativo-quantitativos nos dois primeiros bimestres.

Somente foram executados o primeiro e o segundo momento do plano [além de parte do quarto]. Teresinha faltou. Mauro fez a parte dele. E, pelo que avaliei da ficha do segundo momento que preencheu ao ouvir a opinião dos dez garotos que estavam consigo, no laboratório dois, fez melhor do que eu esperava. Reconheço mesmo que nem eu faria tão bem, se em vez de dezessete, eu tivesse ficado com as dez (ou oito, pois, faltaram Thiago e Edson) pessoas que, como previsto, deveriam ficar comigo aquando da divisão da turma.

Para esses dois momentos, o tempo que estimei era de cinquenta minutos. Mauro e eu gastamos mais. Somente o período de “aquecimento” para os trabalhos durou vinte minutos, em média. Um terço de hora para orientação, divisão e saída de parte da turma, rumo a um dos laboratórios de Ciências, que eu deixara previamente arrumado para a intervenção de Mauro. Precisei de mais de oitenta minutos para fazer o debate sobre o filme “Tainá” e registrar as opiniões discentes sobre a atividade de leitura. Quando o

estagiário retornou à sala com a parte da turma que lhe coube, isso às 15 h 20 min, eu, que ali ficara, estava ainda encerrando a minha parte. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JANEIRO DE 2002)

A tarde de 29 de janeiro, teve o menor dos planos de trabalho: apenas dois momentos. Queria fechar as atividades de ensino-avaliação do terceiro bimestre. Somente o primeiro foi realizado: uma pequena fração da classe elaborou o teste sobre o paradidático que tinha em seu poder; faltou apenas passar a limpo, completar o gabarito e uma ou outra questão, conforme últimas orientações minhas, enquanto o restante ainda precisou de um novo encontro para concluir a tarefa. E isso aconteceu em 26 de fevereiro. O segundo momento, de aplicação dos testes, seguido da correção por parte de quem os elaborou, foi um acontecimento também retardado. Foi um dos marcos do último dia da intervenção pedagógica.

A atividade de ensino que consistiu na elaboração dos testes pelos alunos e alunas tinha vários objetivos, imbricados e com igual importância:

- (Re)ler e ver o livro de forma *diferente*, agora como “professor” (porque elaborava um teste que seria aplicado em sala, por permuta);
- Estimular a interação, a solidariedade, a imitação ativa, a troca de idéias, reflexões e microavaliações;
- Envolver 100% da classe no nível de participação máximo;
- Fixar os conteúdos do livro escolhido para a elaboração das questões do teste;
- Servir de instrumento de avaliação somativa para fechar a notação do quarto bimestre.

Adianto que os objetivos foram satisfatoriamente atendidos. Não no tempo previsto, que precisei distender para que a atividade acontecesse. Para isso, contribuíram a diferença de ritmos de ação, a compreensão sobre a elaboração, como também a minha disponibilidade para atender – orientar – *todos* aquando da redação das questões. Apresento as avaliações dessa atípica atividade de ensino, inclusive do instrumento “teste discente”, no Capítulo 6.

Como intróito dos acontecimentos sobre o teste elaborado pelo alunado do Turma 507, vejamos um que fora previsto nos objetivos e que alterou o que eu planejava, porque houve um esquecimento discente. Apenas um esquecimento, e mudou os rumos da atividade, de forma até mais significativa.

7.3.4 Esquecimento e novo caso de solidariedade

Esta subseção poderia se chamar também “A reinvenção dos momentos pelos próprios alunos”. Isso porque um dos muitos casos de esquecimentos discentes que aconteceram

durante a intervenção provocou a emergência de um novo caso de solidariedade entre pares. Que não foi tão-somente aquela que ansiava, de natureza cognitiva, inerente à lógica pedagógica inspirada no sociointeracionismo, mas uma que teve uma abrangência maior, pedagógica, *autoritativa*, porque a meninada influenciou na alteridade da ordem de fazimento de atividade. O que seria individual, ou seja, uma “conversa” do aluno com o próprio livro, com o auxílio do professor, passou a ser em dupla, trio... e até individual mesmo, segundo o interesse de produzir o melhor trabalho, não porque “valia ponto”, mas porque o aluno virara professor, como mostrarei adiante.

Pelo plano do encontro de 29 de janeiro de 2001, o primeiro momento seria de elaboração de testes pelo alunado. Para tanto, dividira a classe em três grupos na sala, de modo a facilitar a orientação pelos coordenadores adultos; distribuiria a primeira folha da atividade, as folhas de borrão e a de papel almaço, para comentar e tirar dúvidas depois que todos a lessem; distribuiria a segunda folha da atividade (a do gabarito) quando a primeira estivesse quase completa; por fim, receberia as folhas e o livro paradidático quando o aluno ou aluna anunciasse a conclusão da atividade. O segundo, da aplicação dos testes elaborados, professor e estagiários organizariam a troca dos testes entre os alunos e as alunas; de forma silenciosa, individual e sem consulta, os testes seriam resolvidos; no final, seriam devolvidos aos respectivos elaboradores para que os corrigissem e expressassem o rendimento obtido pelo colega ou colega.

Apenas o primeiro momento aconteceu em grande parte. E ele foi precedido por um outro, inesperado. Naquela tarde chovia, e a chuva tem por mérito me deixar melancólico. Foi o motivo para que a poesia respondesse presente em nossos encontros pela terceira vez. O mote para falar de amor na primeira hora-aula foi principalmente um beijo que presenciei no dia anterior entre uma aluna da Turma 507, com o irmão de outro aluno dessa turma, namorados há tempos. O caso, não o dos enamorados, mas o da poesia “Espera quase impossível”, faz parte da subseção “O lugar da poesia no ensino alterado”, deste Capítulo.

Encerrado o momento de falar das coisas do amor, passei à primeira parte da elaboração do teste. Como? Recomendando que todos pegassem o livro que estava lendo ou que terminaram de ler. Somente Jamylle esqueceu o seu em casa. Pedi-me autorização e foi telefonar para a mãe. Queria que ela o deixasse na escola. Somente autorizei que fizesse isso porque mora no Residencial Flora Amazônica, conjunto em que habitam, predominantemente, servidores da UFPA. Fica próximo ao NPI. Na verdade, ao lado, como me corrigiram as meninas da classe.

O *velho* esquecimento, outra vez! Como poderia fazer o teste sem o livro para consultá-lo? (...) A solução para o problema de Jamylle foi encontrada pelo alunado atento à angústia da colega. Sugeriram fazer, quem quisesse, em grupo o trabalho que era individual. Devendo cada um se concentrar na

elaboração das suas questões, de modo a evitar qualquer semelhança com as do colega ao lado. Dividiriam apenas o livro, mas trocariam idéias num vai-e-vem constante. E assim foi [que a turma alterou o que eu pensara]. Uns formaram dupla; outros, quartetos. Houve quem preferiu trabalhar solitariamente... (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

Acolhi os argumentos discentes. Atendiam melhor a ambiência necessária à concretização de dois dos objetivos da atividade de elaboração, do que a minha idéia inicial. A saber, os objetivos atendidos foram o estímulo à interação, solidariedade (O que aconteceu!), imitação ativa, troca de idéias, reflexões e microavaliações entre o alunado e o envolvimento de 100% da classe no nível de participação máximo – como sujeitos do processo. A Figura 33 mostra parte dela em franca atividade. As imagens *falam* mais do que mil palavras.

Figura 33 – Estudantes da Turma 507 elaborando o teste.



A próxima subseção trata da atividade de ensino que, para o alunado da Turma 507, foi uma dos mais interessantes, embora nenhum dos alunos e das alunas a tenha citado como marcante aquando das entrevistas individuais. A conclusão deriva das entrevistas coletivas, feitas com a pasta das atividades entre nós, como também dos registros que fiz durante a intervenção. Depois da aula-passeio, foi a atividade que mais me cobraram para fazer logo após tê-la anunciado e iniciado, já que foi realizada em dois encontros. Como a decepcionava a cada adiamento! E foi marcante porque representou um momento de autoria discente que aconteceu no papel historicamente consagrado ao professor: o de avaliador do outro.

7.3.5 A atividade de elaboração do teste discente

A descrição do fazimento da atividade começa com os termos da orientação dada e do que chamei “movimentos e repousos na elaboração do teste”, no qual, em duas partes resgato os acontecimentos do evento com os registros do meu diário de campo. Ao final da segunda

parte dos *movimentos e repousos* inclui um depoimento que reforça esta idéia: mais do que estudantes, na atividade de elaboração do teste, o alunado da Turma 507 se sentiu professor.

A elaboração começou com a distribuição da folha de instruções e papel para borrão. Para sanar dúvidas de entrada, após leitura pela meninada, comentei uma a uma. Uns entenderam o espírito da tarefa; outros exigiram a minha assistência por todo o tempo da atividade. Não quero dizer que os primeiros nada mais perguntaram até o final da ação. Perguntaram. Sem exceção. Embora com uma frequência menor. Muito menor. As instruções continha três elementos: objetivos da atividade; instruções para elaborar as questões e exemplo de questão de múltipla escolha, como modelo. Vejamos os elementos, tal como os receberam o alunado.

7.3.5.1 Os elementos da folha de orientação

Os objetivos da atividade:

1º) Contribuir para a apropriação dos conceitos relativos ao meio ambiente (apresentados no livro paradidático que esteve em suas mãos nas duas últimas semanas).

2º) Elaborar um teste de Ciências sobre o assunto deste livro, com cinco questões (que devem ser respondidas mais tarde por um(a) colega que leu o mesmo livro).

As instruções para a elaboração das questões do teste:

- Você deve elaborar nas folhas de borrão sete questões sobre o meio ambiente, de acordo com o texto do livro.
- As quatro primeiras devem ser objetivas, do tipo múltipla escolha e com quatro opções, sendo apenas uma a correta. Veja o modelo dado.
- As demais devem ser de composição, isto é, “de responder”: citar, diferenciar, comparar, explicar, justificar, comentar, descrever ou alguma ação semelhante.
- Ao terminar de elaborar as questões, passe-as a limpo na folha almaço, fazendo antes, no alto da folha, o cabeçalho como será mostrado pelo professor no quadro-verde.
- Em seguida, preencha a folha do gabarito fornecida pelo professor com as respostas de cada questão, citando a página do livro em que elas podem ser encontradas.
- Preste muita atenção aos aspectos gramaticais de suas perguntas e de sua folha de respostas, tais como pontuação, ortografia, acentuação, concordância...

O exemplo de questão de múltipla escolha:

CIÊNCIAS – ASSUNTO: Recursos Minerais do Brasil

Qual destas regiões brasileiras se destaca pela exploração do ferro?

() Currais Novos

- () Serra dos Carajás
- () Serra Pelada
- () Serra do Navio

7.3.5.2 Primeiros movimentos e repousos na elaboração do teste

Pedi à classe compreensão e paciência para comigo. Por causa das ausências de Teresinha Cabral e Mauro André, tinha que orientar e atender vinte e oito alunos e alunas. Seriam vinte e nove os atendimentos se Natasha não estivesse ausente também. A falta dos estagiários influiu na alteração da ordem dos acontecimentos. Eis algo que não esperava. O previsto, para um bom andamento da atividade, era dividir com ambos a turma, a orientação, o trabalho...

Quem mais exigiu minha atenção (compreensão e paciência) foram Luana, Adrielly, João Victor, Breno Caio, Breno Pereira, Tamara e Arthur. As dúvidas flutuavam entre o “não entendi nada” (sobre as instruções), de Luana e João Victor, ao “não sei fazer isso” (ser autor ou autora), de Adrielly e Tamara, cuja expressão mais apropriada seria mesmo algo como “não quero fazer isso”. As três expressões denotam certa inércia intelectual, do tipo de *repouso*.³³ Quando querem, de verdade, fazer bem feito uma tarefa escolar, eles e elas têm feito. Hoje, estavam a querer mais atenção, uns “empurrõezinhos” para poderem engrenar a marcha da realização. Bem ou mal, foi o que aconteceu. Após certo tempo, Luana engrenou. Porém, o mesmo não aconteceu com João Victor. Ela, como os demais, quase chegou a concluir a tarefa; ele mal elaborou (e ainda elaborou mal) uma questão ao longo dos 120 min de atividade!

Com esse aluno, observado logo o problema de *inércia de repouso* maior que todas, e sobre esse ponto, foi importante uma conversa que Jamylle teve com ele a respeito da produção de cada pessoa. A menina fez uma autêntica avaliação do desempenho de João Victor, que me relatou em seguida, ao voltar ao seu lugar. Em síntese, ela o criticou porque, em sala de aula, nunca quer fazer as tarefas, vive a repetir que nunca entende nada e que está sempre atrasado. Quer sempre levar para fazer em casa o que é para ser feito na escola. Que prefere ficar conversando, conversando, conversando, e, por isso, o tempo nunca dá para fazer o que todos (quase todos, diria eu) conseguem, segundo palavras dela mesmo. (...)

Jamylle, em par com João Victor, mais Juliana, Adriany, Nara, Luah e Keila solicitaram pouco a minha atenção. Eu era quem me dirigia a elas com as perguntas que tinham o intuito de captar as dúvidas das meninas, que logo eram eliminadas sem grandes dificuldades.

Da parte dos garotos, Matheus, França e Paulo Henrique, de modo igual, não exigiram muito de mim. Ademais, nem precisavam. Por *inércia de movimento*, estavam em permanente estado de articulação entre si. Nas vezes em que estive junto de qualquer um deles, desfazíamos as dúvidas. E, como estavam muito próximos, resolver o problema de um era resolver o problema do outro, de todos. Se havia “cola” entre

³³ Inércia é a propriedade física que define a tendência que têm os corpos de manterem inalterados o estado em que estão, isto é, de permanecerem em repouso ou em movimento retilíneo uniforme. Uma “inércia intelectual de repouso” seria o mesmo que a velha e boa preguiça para nada fazer. Estado físico mais adequado para “um dia frio, um bom lugar pra ler um livro”, uma rede e todo o tempo do mundo do que para a sala de aula, lugar de intensa atividade cognitiva e tempo limitado.

eles? Não havia, não. A leitura das produções discentes mostra que as questões são inteiramente distintas nos testes que me entregaram.

Houve, sim, a colaboração entre pares. O que está em acordo com a proposta de trabalho, como um todo. Não foi oportunista esse acontecimento. Dada a opção pela teoria histórico-cultural, o papel da imitação no decorrer da atividade foi além do que lhe é atribuída a psicologia clássica, para a qual “somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

Em lugar de pensar a imitação (para o aprendizado) como processo puramente mecânico, optei pela imitação dinâmica. Compartilho a idéia de que uma pessoa somente consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva [como a elaboração do teste com a colaboração entre pares...] ou sob a orientação dos adultos [...e mais a minha assistência], usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VYGOTSKY, 1991a, p. 99).

Se em vez de um adulto, fôssemos três adultos a orientar os alunos e alunas da Turma 507 na atividade, tenho poucas dúvidas de que maior seria a produção de tarefas incompletas. Não aconteceria o que aconteceu com João Victor, por exemplo, que fez uma questão apenas no tempo além do previsto. As presenças do estagiário e da estagiária no dia de hoje fizeram (sem trocadilho) muita falta. Apenas uma pessoa para prestar assistência a vinte e sete, para desenvolver as ações de uma tarefa que nada tinha de estática, era, é, pouco, deveras pouco.

De quem precisei chegar junto, “forte” mesmo, foi de Thiago e Amanda. São os mais tímidos da sala quando o assunto é chamar o professor para lhe perguntar algo ou solicitar ajuda à solução de dúvidas que têm. Raramente chamam. Se não tomo a iniciativa, nada acontece. E, assim, realizam o que é para ser realizado do modo como bem entenderam. Não demonstram ter a mesma curiosidade (ou dependência) comum ao restante da turma, sempre a questionar se o rumo tomado é o correto, o apropriado, o melhor, etc. Faltam a ele e a ela as perguntas, o caminho natural da passagem da heteronomia para a autonomia. Afinal, como sublinha Antonio Faundez, “todo conhecimento começa pela pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Quem primeiro acabou a elaboração do teste foi Francisco, também o primeiro a passá-lo a limpo e entregar junto com o gabarito. Depois, vieram os trabalhos de Luah, Débora, Jamylle... Todos também passados a limpo. Por esse motivo, dispensei-os à medida que entregavam os testes junto com os gabaritos, as folhas do borrão e o livro.

Faltavam cinco minutos para o início do recreio. Comecei a receber os trabalhos mesmo incompletos, mais os livros e os borrões. Minha orientação foi que terminaríamos no próximo encontro, na terceira aula do próximo encontro, precisamente. Na ordem de maior para menor elaboração, em número de doze, estavam os trabalhos de: Débora, Thiago, Pâmela, Keila, Tamara, Luah, Juliana, José Carlos, Jamylle, Adriany, Nara e Francisco (o primeiro a entregar) – todos completos, passados a limpo e com o gabarito completo ou a completar. Em número de cinco, os trabalhos de Adrielly, Amanda, Daniel, Isabelle e Breno Caio, também tinham o teste completo, faltando passá-lo a limpo, tarefa apenas iniciada. Finalmente, incompletos, ou melhor, a completar em encontro vindouro, os trabalhos de Havana, Breno Pereira, Arthur, França, Luana, Natasha, Paulo Henrique, Thomas, Edson, Matheus, Joelma e... João

Victor. [Com quem conversei depois. *Vide* subseção do terceiro ato das cenas da avaliação, “7.2.2 Reflexão e decisões num encontro particular de avaliação”, no Capítulo 6.]

Do primeiro grupo, exceto Francisco e Keila que efetuaram apenas pequenos ajustes em seus trabalhos, os demais foram convidados a refazer, no caso, corrigir as imperfeições e passar novamente a limpo. Isso também aconteceu com a turma do segundo, mas não do terceiro. O tempo tramava contra nós. As principais razões apontadas para o ato de refazimento foram: melhoria da qualidade das questões (clareza, precisão, objetividade); maior atenção aos aspectos gramaticais (pontuação, acentuação, concordância e grafia das palavras) e estética (apresentação organizada e limpa do trabalho).

Um trabalho ficou em suspenso. Foi o de Havana, que saiu após o tempo da primeira aula. Entregou-me quase todo em branco ao término do primeiro tempo do encontro. Saiu para fazer um teste na escola de música da UFPA. A responsável escreveu um bilhete para mim e à Coordenação, avisando do dia, hora e local do teste, bem como veio buscá-la pessoalmente em sala. Antes de elas irem embora, combinei com Havana que faríamos a atividade numa quinta-feira a combinar.³⁴ (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

7.3.5.3 Movimentos e repousos finais na elaboração do teste

Em 26 de fevereiro de 2002, quase um mês depois, é que o alunado concluiu a atividade de elaboração do teste. Isso aconteceu por vários motivos. O principal é que havia problemas maiores e mais urgentes a trabalhar, e que já abordava há algum tempo, na verdade. Como exemplo, cito a habilidade de leitura que nos ocupava desde o primeiro bimestre do ano letivo.

A avaliação do círculo de leitura foi o primeiro momento do encontro. Dialogamos sobre o que observava: demora em ler a obra completa; esquecimento do livro em casa; fatores gerais que têm prejudicado a qualidade da atividade, como viagens, preguiça, problemas familiares e de saúde e, mais do que todos, frágeis hábitos de estudo e leitura da maioria da turma. Perguntava-me sobre o que poderia fazer para o salto qualitativo, para reduzir os esquecimentos, estimular os hábitos e concluir a leitura no tempo estipulado. O objetivo do primeiro momento foi responder à questão. Depois, passamos à conclusão da elaboração dos testes. Em seguida, Teresinha, Mauro e eu procedemos a sondagem dos conhecimentos discentes acerca dos conceitos relacionados ao ambiente, do qual se

³⁴ Soube no encontro seguinte que Havana interpretou de maneira distinta o meu aviso. Dois dias, veio à escola e passou a manhã à minha espera. Estava com raiva de mim quando me contou que perdera uma manhã inteira. Não quis aceitar a idéia de que, outra vez, talvez pela agitação ou pela pressa que lhe são habituais, não atentou ao conteúdo do que lhe comuniquei. Sei que não assegurei que precisaria estar comigo na quinta seguinte ao encontro. Até porque Natasha faltara. E eu precisava combinar com ela o dia mais apropriado para *ambas* executarem a tarefa.

apropriavam pela leitura dos paradidáticos. Foi outro momento de avaliação. De *verificação da aprendizagem*, sem nota, pressão ou opressão.

Do encontro, registrei as seguintes *notícias rápidas* sobre falta, esquecimentos, entregas...

- Paulo Henrique foi o único ausente ao encontro de hoje. Está internado para uma pequena, mas delicada, operação, segundo me relatou a mãe, por telefone, dois dias depois do encontro.
- Havana, Juliana e Thiago não trouxeram o livro para a conclusão da atividade de elaboração do teste, o que acabou por dificultar a tarefa para alguém. Alegaram que o esqueceram em casa.
- Mais relatórios sobre a aula-passeio ao Bosque entregues hoje: o de Breno Pereira, Pâmela, Natasha, Thomas, Juliana e Luana. Tarefas – sobre o livro, atendendo contrato firmado com apertos de mão e olhos nos olhos – entregues por: Nara, Adrianly e Francisco.
- Teresinha Cabral e Mauro André sondaram os conceitos relativos ao ambiente: Ecologia; Fatores bióticos e abióticos; Ecossistema; Indivíduos, população e comunidade; Relações entre os seres vivos – parasitismo, predatismo, epifitismo, comensalismo, mutualismo, etc.; Ciclos: da água, do carbono, do nitrogênio, do fósforo, do enxofre e do carbono; Transformação do meio pelo homem; Poluição e destruição do meio pelo homem. Os alunos e as alunas com quem trabalharam foram: Keila, Daniel, Francisco, Luana, Pâmela, Joelma e Amanda. Que haviam concluído a atividade de elaboração do teste discente já no encontro anterior ou [não sei precisar quem] fizeram-no bem no início do encontro de hoje. (DIÁRIO DE CAMPO. 26 DE FEVEREIRO DE 2002)

A conclusão ocorreu sem atropelos e com a mesma ansiedade discente por executar uma tarefa de tanta responsabilidade: uma prova! Problemas, apenas os de ordem de composição dos termos do enunciado e das opções, no caso das questões objetivas. Isso deu demanda um esforço grande da parte dos adultos orientadores presentes. Por sorte, contava com a presença dos universitários! Mesmo assim, ao toque da campã, às 16 h, ainda havia três alunos na sala concluindo ou passando a limpo o teste: João Victor, Thiago e Arthur.

Apesar do término previsto para 15 h 30 min, somente às 16 h 30 min, 17 h e 17 h 30 min, aproximada e respectivamente, entregaram-me o que faziam. Fiquei na sala esperando e orientando-os porque não tiveram as últimas aulas naquele dia, por sorte. As razões para a demora foram...

João Victor me disse que tinha “preguiça de fazer as coisas”, na escola. Por isso sempre pede para fazê-las em casa. *Penso que as faz devagar já com esse intuito.* Thiago explicou que a sua demora é consequência do fato de ter faltado ao primeiro momento da elaboração do teste discente. Porque fez em casa o que os colegas fizeram em classe, teve muitas dúvidas que não soube resolver sozinho e, por conseguinte, demorou mais. *Nas entrelinhas de sua fala, percebi que não procurou o auxílio de um adulto, como foi orientado.* Já o pequeno Arthur custou a acabar porque precisou refazer várias questões. As que elaborara eram de teor ambíguo ou fora dos objetivos da atividade, como, por exemplo: “Qual o

animal da página 16 que...”. [Para o final desse relato, reveja subseção 8.3 A mediação pedagógica e o conceito de atividade, do Capítulo 3] (DIÁRIO DE CAMPO. 26 DE FEVEREIRO DE 2002)

A atividade de elaboração do teste pelo alunado da Turma 507 foi de uma riqueza singular. Surpreendeu-me sobremaneira. Por isso, não a esgote aqui; mais sobre ela, no Capítulo 6. Com a apresentação de uma avaliação dos testes e da atividade em si, mediante análise das questões dos testes, classificação de itens de testes, exposição dos resultados e análise dos resultados, além de exemplos de questões dos testes elaborados pelos alunos, agrupadas nos níveis de conhecimento, compreensão e aplicação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom. Mas não foi só a mim que a atividade provocou surpresa. O alunado também sentiu algo “esquisito”, como declarou Adrianly. O depoimento de Pâmela ao recordar como foi a elaboração reforça o que disse a colega. Reforça também a satisfação que teve a classe de executar aquela que lhe parece ser a mais característica tarefa do professorado: preparar uma prova e aplicá-la para avaliar o alunado. Sua fala diz do que acha que foi o objetivo da atividade, de como a turma procedeu na elaboração e, na aplicação, o que sentiu como avaliadora e de avaliada.

Pâmela: - Eu acho que o motivo pro senhor ter passado aquele tipo de avaliação (Porque dificilmente um professor passa esse tipo de avaliação para um aluno!) foi mais ou menos pra testar um pouco do potencial do aluno – a criatividade, a inteligência, o desempenho com o estudo...

Eugenio: - Você lembra como foi esse processo?

Pâmela: - Primeiramente, o senhor deu os livros. Pra cada aluno, né? Acho que cada livro tinha um tema, diferente um do outro. E cada aluno havia de ler todo aquele livro, em um ou dois dias. No mínimo três, isso. Mas o senhor trabalhou muito com esses livros. Aí, quando chegou no dia da avaliação, o senhor fez uma coisa que eu não esperava.

Eugenio: - E o que foi?

Pâmela: - Que cada aluno fosse elaborar a sua própria prova. Isso, pra mim, foi um tipo de divertimento, né? E acredito também que os outros também tenham se divertido muito. Cada um tinha que “pegar” o jeito que o senhor queria que todos nós fizessemos, elaborássemos a prova. Não, assim, de cor. Mas sim usando os livros, né? Cada pergunta tendo uma resposta fácil ou difícil. O senhor entregou os livros e os alunos procuravam no livro uma parte e tentavam elaborar uma pergunta para aquela parte. E assim foi. Os alunos fizeram. E tinha até que montar um... Como é?... *Carimbo*, é?

Eugenio: - Gabarito.

Pâmela: - Isso, o gabarito. [Risos] E seria mais, mais fácil ainda [risos]. Ficou mais fácil ainda acertar. Primeiro, porque isso foi um tipo de avaliação. Se o aluno teve um grande desempenho naquele livro (...), se um aluno gostou muito de um livro que ele leu, obviamente, que ele tem vários tipos de perguntas e respostas para aquilo. E, se o aluno não gostou, ele não teve muito desempenho, tanto na formação de perguntas como nas respostas.

Eugenio: - Depois da elaboração do teste e do gabarito, qual a etapa seguinte?

Pâmela: - Acho que cada aluno trocou um com o outro. Ou seja, por exemplo, o meu, o senhor deu pro Breno Caio e eu fiquei com um outro tipo de teste [de outro aluno].

Eugenio: - O que você sentiu nessa ocasião?

Pâmela: - Muito bom. Também porque, no que peguei, havia perguntas fáceis, um pouco fáceis e um pouco difíceis. Ah, só que as perguntas que me deram eram de um outro livro, né? O qual eu também já havia lido, também. Porque havia perguntas que, assim, havia numa página que eu não havia prestado muito atenção. Não. Foram mais difíceis as perguntas...

Como professor-pesquisador, ao recordar a gama do que, concebi, vivenciei, descrevi, conceituei e ressignifiquei, penso que ainda há muito o que sistematizar acerca da experiência de trabalho, relatada com o fazer, o sentir e o acontecer das atividades, que foi o ensino de Ciências na Turma 507. Registro que atividades outras foram realizadas, mas não pisaram esse palco. Dada a riqueza e complexidade da intervenção, o que foi realizado no âmbito da Práxis Unitária não é matéria para uma tese, apenas. Para esta, fiz recortes. Seria pretensão exagerada. Como exagerado parece o volume deste Capítulo. Só parece. Uma vez que, nele, fui fiel ao que anunciei como expressão concreta da utopia inerente à pesquisa reflexiva de desenvolvimento.

Como já fizera, concluo o Capítulo 5 com uma sistematização. Foi o que propus para cada capítulo sobre os processos alterados, de planejamento, ensino e avaliação, pela práxis pedagógica unitária. Eis algo inerente à pesquisa que idealizei e executei. Na última seção, então, apresento um produto, mais um produto da pesquisa reflexiva de desenvolvimento: uma tipologia para as atividades de ensino. Não quaisquer atividades. Mas àquelas que com a Turma 507 e eu escrevemos o enredo que desfila nos três últimos capítulos deste relatório de pesquisa.

8 UMA TIPOLOGIA PARA AS ATIVIDADES DE ENSINO

A elaboração da tipologia para as atividades de ensino tem uma história. Fiz Estágio de Docência II, uma disciplina que doutorandos bolsistas da Capes, obrigatoriamente, devem fazer. Com o aval de minha orientadora, consegui cursá-la em na UFPA, com a Prof.^a Dr.^a. Sílvia Chaves, no primeiro semestre de 2002. Optei pelo estágio em sua classe – de licenciandos em Biologia às vésperas da formatura – por afinidade. Seu proceder docente tem vários pontos em comum com o que eu pensava e fazia na ocasião. Para resumir, diria que Sílvia Chaves também é adepta da desconstrução para a (re)construção em bases epistemológicas diferenciadas do que é convencional no ensino. Meu papel era auxiliá-la nos trabalhos com uma turma de Licenciatura em Biologia, regularmente, e ocasionalmente,

quando necessário, e convocado, com os trabalhos de uma turma de Pedagogia. E esse era o microespaço acadêmico (a ambiência) que precisava para levar avante a idéia de elaborar uma tipologia para as atividades de ensino, especialmente aquelas que utilizava no trabalho pedagógico com a Turma 507.

Naquela ocasião, já tinha um esboço do que pretendia. Mas ainda me faltava a palavra-chave. Sílvia me deu. Em meados de fevereiro de 2002, em sala de aula, antes e depois do encontro com os licenciandos e licenciadas, conversamos sobre o meu desejo. Logo depois, apresentei-lhe o que anuncio como uma tipologia para abrigar as atividades pedagógicas de um ensino diferenciado, centrado na formação humana do estudante. A pedra fundamental dessa construção foi a palavra “sensual”, de sentido, não de sensualidade, pronunciada pela professora numa de suas aulas quando abordava a necessidade do professor considerar a importância dos sentidos no aprendizado de Ciências. Daí para a inclusão dos adjetivos “estética”, preexistente em meus registros, e “sistêmica”, sugerida pela professora, foi uma composição feliz às minhas pretensões de autor. O adjetivo “analítico” próprio do quarto tipo de atividade apareceu exatamente quando preparava o texto desta seção para a tese, em fevereiro de 2005. Era preciso abarcar atividades de cunho, *digamos*, reflexivo.

A tipologia não tem a pretensão de abarcar todas as atividades de ensino hoje conhecidas e ainda aquelas a desenvolver, como, por exemplo, a bem-sucedida classificação periódica dos elementos químicos do russo Dimitri Mendeleiev. É modesta. Queria-a mais completa. Que abarcasse um número maior de atividades distintas. Mas, como produto da pesquisa, é limitada pelo que foi objeto de invenção pedagógica. Por conseguinte, representa tão-somente parte do esforço para sistematizar a produção própria da Práxis Unitária acionada pela pesquisa reflexiva de desenvolvimento. Como idealizei, essa modalidade de investigação tem, dentre seus propósitos, o de produzir conhecimento útil à atuação docente.

Situo o valor da tipologia além da aparência intrínseca de organização ou ordenamento. Deposito-o no conhecimento de que é necessário equilibrar as dimensões emocionais, cognitivas e estéticas do fazer pedagógico direcionado para a apropriação do recorte da cultura, na escola. Porque avaliar é comparar, julgo imprescindível à alegria e o prazer de aprender, à ambiência da vez e da voz estudantil necessária à construção da autonomia, a realização de um número representativo de cada tipo de atividade durante o período letivo. Assim, as chances de acionar o indivíduo como um todo serão maiores do que se privilegiarmos um aspecto só da sua formação. Em geral, o cognitivo, esperando que os demais se façam por si. Para formar o ser humano inteiro como consequência desejável,

desejada, do ensino é preciso propiciar ao alunado experiências de ensino em que ele compareça em corpo e mente, razão e espírito.

Assim, em ordem de diretividade educacional, classifico as atividades referentes ao trabalho professoral com a categoria discente em quatro tipos: sensual; estética; sistêmica e analítica. Cada tipo focaliza quatro aspectos, dos quais um, com mais intensidade, é o que tomo com referência taxonômica. Refiro-me ao emprego dos sentidos, ao estímulo do espírito, à capacidade reflexiva e à apropriação dos conteúdos socioculturais.

Atividade sensual é aquela que tem como fundamento de partida e de chegada o emprego dos sentidos humanos em favor do aprimoramento do senso de observação. Presta-se a estudos exploratórios, preferencialmente com a vivência do grupo inteiro. Ex: as aulas-passeio; a exploração do entorno escolar.

Atividade estética é aquela que tem como fundamento partida e de chegada o estímulo ao espírito. Tem como fito o incentivo à inventividade, à redescoberta de si e do belo enquanto dialoga com o outro. Presta-se a trabalhos de equipe de três a seis pessoas. Ex: elaboração de desenhos; montagem de mural; construção de maquetes.

Atividade analítica é aquela que tem como fundamento partida e de chegada o refinamento da reflexão como capacidade de problematizar e criticar, e também de criticar-se de forma sincera e objetiva. Presta-se tanto a trabalhos individuais como coletivos em pequenos, médios ou grandes grupos. Ex: debates; auto-avaliação; hetero-avaliação.

Atividade sistêmica é aquela que tem como fundamento partida e de chegada a instrução, seja para apropriação ativa de conhecimento, desenvolvimento de conceitos, ou domínio de recursos metodológicos. Presta-se a trabalhos realizados de forma individual ou em pequenos e grandes grupos. Ex: roda de leitura; produção de texto; leitura de paradidáticos; elaboração de relatórios.

CAPÍTULO 6

CENAS DA AVALIAÇÃO REFLEXIVA

Quando o animal percebeu que estava preso, pulou ferozmente e tentou escapar, porém o menino amarrou a outra extremidade da corda à árvore e, quanto mais o lobo tentava se desprender, mais forte o laço ficava, apertava, prendia-o...

Foi então que apareceram os caçadores que tinham ido à floresta para procurar o lobo. Eles seguiram os vestígios da fera e agora atiravam com suas espingardas. Mas Pedro, que estava sentado no galho da árvore, gritou-lhes:

– Não atirem! Nós, o pequeno pássaro e eu, já prendemos o lobo. É melhor vocês nos ajudarem a levá-lo para o zoológico.

Neste Capítulo, abordo o processo com que executei a retotalização das macropráticas: a avaliação reflexiva, como prática cultural e de perspectiva interacionista. Discorro sobre a invenção *em process* e enumero as atividades que realizei. A descrição do que ocorre no NPI, começa com as práticas avaliativas na classe com que trabalharia no ano seguinte. Da 4ª série, ouvi a avaliação de momentos diversos que queriam no ano seguinte. Para contraponto ao trabalho em Ciências, analiso a avaliação nas demais disciplinas. Conto o processo com as vozes dos sujeitos, para exprimir a riqueza, detalhes, nuances das práticas docentes. Chamo à atenção a discussão sobre o papel do estudante no processo, numa e outra experiência. A operacionalização da avaliação reflexiva atende à tese *combustível*, segundo a qual é preciso mudar a forma como avaliamos hoje para superarmos a avaliação tradicional em futuro próximo. Se começo respondendo *por que não muda a avaliação*, é porque, da intervenção, abstrai mais uma resposta ao repertório de explicações. Após, discorro sobre as concepções (de conhecimento, aprendizagem, regulação) e elementos operacionais da avaliação (em primeira pessoa; conceito; papéis e etapas). Trato ainda do *problema* e da *solução* à problemática da notação numérica, de modo a fazer uma avaliação contínua, diagnóstica e reflexiva, bem como da democratização do processo, em sala de aula. Termina com a apresentação dos momentos, instrumentos e dados à avaliação reflexiva, que ilustro com as formas de registro que utilizei ao apreciar a qualidade de atividades desenvolvidas no primeiro bimestre de 2001. Dividi as cenas da avaliação em três atos. No primeiro, discorro sobre o clima favorável à avaliação reflexiva, meu dilema com a avaliação alternativa e a observação como técnica de avaliação. Relato mais *outro* tropeço meu no curso da reinvenção das práticas. As experiências que analiso no segundo ato das cenas completam a matéria do Capítulo 5. Selecionei o que, de mais significativo, foi desenvolvido: teste de memória; primeira atividade somativa; avaliação de uma atividade de culminância; avaliação coletiva do primeiro semestre; meta-avaliação da elaboração do teste; avaliação da montagem do segundo mural; teste que elaborei e apliquei. Já no terceiro ato das cenas da avaliação (reflexiva) exponho um efeito, *previsto*, da avaliação na alteridade da relação burocrática entre ensinante e estudantes. Avanço com episódios acerca das decisões tomadas após a apreciação dos desempenhos discentes, pessoais e da classe, realizada individual e coletivamente, em dois conselhos de classe, quando, então, encontro espaço para tratar dos estudos de recuperação *durante* a intervenção. Por fim, a título de sistematização da obra realizada, termino com a enumeração de princípios e de etapas para a avaliação como tarefa coletiva.

1 AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL

Quando uma pessoa escolarizada pensa, fala ou ouve algo sobre *avaliação*, comumente se reporta a situações nada agradáveis, como: autoritarismo docente; controle em casa e na escola; verificações centradas na memória; manifestação de ansiedade antes e após as provas; punições como reforço negativo; prêmios como reforço positivo; receio da recuperação final; temor da reprovação; pânico ante a possibilidade de “notas vermelhas”; etc. Para longe de problemas causados pela forma como a prática avaliativa é realizada, proponho uma que faça da regularidade da auto-avaliação e da avaliação do processo uma parte significativa do ensino-aprendizagem, em lugar de processo à parte, “ao final de”.

A avaliação que proponho se insere na perspectiva sociointeracionista, pois o enfoque das práticas docentes e discentes está na interação social desses sujeitos, mediada pelo conhecimento. Escolarizado. Essa *inter-ação* é imprescindível para que aprendizagens e desenvolvimento das potencialidades de aprendentes se efetivem por meio de relação estabelecida entre *sujeitos*.

1.1 A perspectiva interacionista de avaliação

À avaliação na perspectiva sociointeracionista, julgo ser imprescindível o *envolvimento* do alunado na construção coletiva dos afazeres pedagógicos. Bem mais do que a *participação* ensejada pelo professorado. Por isso, ela é *geneticamente* contínua. Materializa-se como avaliação processual ao acompanhar *pari passo* a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento discente, porque, deles, é parte integrante; neles, a apreciação efetuada pelo educando é tão importante quanto à apreciação do educador.

Os mecanismos empregados nessa modalidade de avaliação retiram do planejamento e da execução das atividades, das ações coletivas às operações individuais, os critérios para julgamento dos resultados parciais e final. Para revisão do que *não funcionou ainda* e tomadas de decisão que levem as atividades aos termos dos objetivos propostos e das expectativas de quem as realiza. No caso, o alunado e também quem as acompanha. Como eu, durante a intervenção na Turma 507. Reconheço que não há muito o que inventar em matéria de instrumento, exceto à auto-avaliação. Uma parte do que existe demanda refinamento; outra, adaptações. Outra ainda, superações. Por exemplo, da correção padronizada por “certos” e “errados” para o julgamento de ações e operações completas, incompletas ou a realizar, em

níveis que procurem atingir os objetivos e contemplar as expectativas do *avaliador*, seja ele o aluno ou o professor.

1.2 A invenção da avaliação reflexiva em processo

As obras públicas com que compus os dois panoramas sobre avaliação da aprendizagem, no Capítulo 1, encerram esta idéia comum: que se efetive uma prática que supere aspectos que atravancam a democratização do processo. Dentre esses, destacam-se: o professor, como único condutor do processo, é quem determina os instrumentos, sabe o que e quando avaliar; o conhecimento discente acerca das aulas ministradas é o objeto a ser “medido”; o resultado numérico da verificação é o que expressa o sucesso ou o fracasso do alunado. Ora, se ensinar é um ato essencialmente coletivo, por que a avaliação, que nele está inserida, é concebida sob a ótica exclusiva do professor e destina-se a averiguar a retenção dos conteúdos por parte dos alunos, e somente desses? Esse e outros questionamentos não têm a finalidade de banalizar certas práticas escolares. Antes, ilustram como a avaliação vigente contribui para atrofiar o processo de aprendizagem. Não basta concebê-la de base teórica coletiva. É preciso que se desenvolvam ações coletivas, para que todos, *indistintamente*, participem, sintam-se integrantes *do* e *no* processo educativo (VIVEIROS, 2001). Daí a proposta para se avaliar no contexto da desfragmentação da prática pedagógica. Nele, o alunado galgou à condição de sujeito do processo avaliativo; também do ensino-aprendizagem, do qual aquele foi parte, e não integrador dos demais processos – no caso, planejamento do ensino e do ensino – e das relações que lhes são inerentes.

Avaliação não é julgamento, apenas. “Avaliar em educação é muito mais do que constatar, julgar e registrar. Avaliar é, principalmente, estar junto, interagir, orientar e comprometer-se com o desenvolvimento geral do educando” disse Estrela Fernandes (2002, p. 10). É sobretudo apreciação do percurso, antes (como previsão), durante (como processo) e após o percurso (como resultado). Quem julga coloca o passado *no* presente; esquece que o mais importante é o *agora*. Infelizmente, é assim que se avalia na maioria das escolas brasileiras. Avaliamos o passado, ignorando o estágio atual do que está em movimento e que é a porta do que virá. Não é pouco o que há para fazer com o que já passou. A chave é (tentar) recuperar (e recuperar mesmo). Porém, muito mais pode ser feito – no presente – pelo que há de vir, a fim de que possa vir o melhor.

Na perspectiva da mudança, para a construção de uma prática sintonizada com as críticas ao modelo convencional, é patente (se não patética) a angústia docente em relação à

avaliação do ensino-aprendizagem. O grande dilema é: – *Eu sei o que tenho de fazer. Mas fazer como? Fazer de que jeito?* Eu situo as indagações dos educadores e educadoras entre o *que* sabemos sobre o que precisa ser feito e o *como* fazer “parecido” o que jamais foi feito. É no *hiato* entre o discurso crítico e a prática docente que inscrevo a minha contribuição ao invento da forma reflexiva de avaliar. Que tornou ação desejos e discursos em voga.

Vejo o professor como um *espelho* para os estudantes. À moda discente, agem “à sua imagem e semelhança”: se o professor é do tipo “tradicional”, autoritário, o alunado tem grandes “chances” de ser dócil, submisso, obediente ou anarquista ou rebelde sem outra causa que não os próprios interesses; se o professor é do tipo crítico-ativo, reflexivo, os seus alunos tenderão a “adotar” uma postura similar. Porque o *seu* ensino tem essas características. Logo, é formador de atitudes e visões de distintas, diferenciadas do que é mais comum hoje na escola. Foi imbuído dessas preconizações que fiz reflexiva a avaliação no âmbito da pesquisa-intervenção.

Neste Capítulo, conto o que aconteceu (e o que não aconteceu) sobre isso. Adianto novas partes de significados que atribuí aos dados, “achados” e inventos da pesquisa de *desenvolvimento*. Pensar em mudanças na prática avaliativa, no sentido de transformação, não de reforma, leva a ressignificar a prática pedagógica, necessariamente. Leva à alteridade da relação professor-aluno, na tentativa de redimensionar o ensino-aprendizagem, como também das concepções de tempo e espaço de aprendizagem, atividades de ensino e, sobretudo, a condição do alunado no processo. Aqui, complemento o que operei nesse sentido com a práxis pedagógica unitária.

Na alteridade, é decisiva a percepção de que existem tarefas que o professor pode fazer, individualmente, e que a mudança se dá por aproximações sucessivas, e não de uma vez só, verticalizada. Essa compreensão do papel docente na ressignificação da prática avaliativa elimina (ou reduz) a sensação de impotência, eleva o senso de responsabilidade, resgata a dignidade do professor e propicia a construção de uma nova qualidade para o ensino. É absolutamente essencial a participação do professor no processo de mudança como sujeito, em vez de objeto ou executor de diretrizes traçadas nos gabinetes (VASCONCELLOS, 1998a, 1998b).

Foi com percepções assim, mais a compreensão e a participação citadas, que arregacei as mangas da camisa após propor a ressignificação das práticas docentes e discentes, em bases nada modestas, mediante a recuperação da totalidade do processo pedagógico, com a aplicação do conceito de avaliação reflexiva. Tudo, a desenvolver melhor durante a própria intervenção.

1.3 As atividades de avaliação realizadas com a Turma 507

Há uma estreita relação entre concepção de aprendizagem e atividades de avaliação. As expectativas docentes em relação à aprendizagem discente influenciam a condução das práticas de ensino e de avaliação. Se o ensino tem como intenção informar conteúdos com os quais os estudantes devem se familiarizar, a aprendizagem requerida será do tipo *mecânica*; já a avaliação se restringirá à aplicação de provas para verificar o que foi apreendido, mediante resolução de questões de baixo nível intelectual, isto é, com o predomínio da memorização.

Se, do ensino, a intenção é propiciar aquisições de ordem conceitual e o refinamento de habilidades cognitivas na interpretação e aplicação do conhecimento, a sistemática de avaliação será outra, uma vez que a aprendizagem em nível dinâmico há de requerer respostas muito além da rememoração. Já que a natureza das tarefas de avaliação orienta as estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes, esses, quando percebem que o professor enfatizará a resolução de problemas, por exemplo, empenharão esforços na prática das habilidades requeridas pelas atividades propostas no ensino (GODOY, 1995). Enquanto na primeira perspectiva tem significado o caráter propedêutico dos exercícios de fixação (porque o objetivo terminal do ensino é avaliar o que fora ensinado), na segunda, as atividades tendem a assumir um duplo (ou triplo) papel. Constituem o que chamo de atividades de ensino-avaliação: estratégias de ensino (*para a* aprendizagem) e instrumentos de avaliação (*não* medida do desempenho discente, mas, sobretudo, do desenvolvimento); que dizem respeito ao processo, não ao produto.

A aprendizagem que leva ao desenvolvimento consiste tanto em resolver situações, como criar e reinventar soluções. O alunado apre(e)nde quando consegue ultrapassar conflitos, integrar as contradições aparentes num conjunto de esquemas mais gerais do que já possuía. O papel do professor consiste em criar uma ambiência para o ensino, com vistas a aprendizagens amplas, que priorize as atividades do sujeito inserido em uma situação social. Nesse contexto, a avaliação deve ir além da aplicação de testes para aferir o desempenho (DEPRESBITERIS, 1997). Deve sim apreciar o desenvolvimento, por meio de atividades de ensino que priorizem expressões próprias, livres, visões diferentes, interações, explicações causais, práticas, etc. (MIZUKAMI, 2000).

Aquelas que discrimino em seguida compuseram um longo percurso. Como momentos de ensino-e-avaliação, foram também de desafio-e-aprendizagem para mim, como se depreende desta relação, agrupada em cinco tópicos apenas para comodidade visual:

- atividades de avaliação reflexiva; auto-avaliação e avaliação discente sobre a aula-passeio ao Planetário; teste de memória sobre a aula-passeio; atividade em dupla, com consulta a livros sobre Universo; avaliação da aula-passeio com um teste de opinião;
- auto-avaliação docente; avaliação do desempenho discente, oral, formal; avaliação do encontro de 5 de maio; análise do conteúdos das pastas com as atividades de ensino-avaliação, para reflexão e auto-avaliação; avaliação escrita da atividade de culminância; avaliação discente da atividade de culminância da unidade “Universo”;
- avaliação da atividade de leitura e interpretação; avaliação (escrita) do desempenho docente e discente no primeiro semestre; avaliação da classe no decorrer do segundo bimestre (discente e docente; de frequência, responsabilidade, desempenho discente); avaliação de debate pelo grupo; avaliação informal dos encontros semanais; opiniões discentes sobre a atividade de leitura; avaliação da atividade de leitura dos livros;
- elaboração discente de teste com questões sobre os livros paradidáticos; avaliação e auto-avaliação oral, informal, da aula-passeio; avaliação reflexiva individual com alunos e alunas em estudos de recuperação da aprendizagem; avaliação do círculo de leitura; diagnóstico sobre a compreensão dos conceitos de Ecologia; avaliação das atividades de leitura e debate, de forma individual e escrita;
- aplicação e correção dos testes elaborados pelos alunos e alunas; aplicação do teste elaborado pelo professor (sobre os paradidáticos); avaliação oral, informal, docente e discente sobre o ano letivo de 2001.

Do conjunto de atividades de ensino-avaliação, foram “selecionadas” para a configuração sintética do desempenho discente as seguintes:

- *para o primeiro bimestre*: dever de casa (Hiroxima); avaliações da aula-passeio (avaliação informal, avaliação formal e auto-avaliação discente); pesquisa de opinião; teste de memória; atividade de leitura e consulta;
- *para o segundo bimestre*: trabalho de culminância, em equipe; avaliação discente do bimestre; atividade de planejamento da unidade “Ambiente”; relatório da excursão interna pelo NPI; texto sobre meio ambiente;
- *para o terceiro bimestre*: debate (sobre um paradidático) e avaliação em grupo do debate; primeira atividade sobre o livro, em classe; segunda atividade sobre o livro, em casa; relatório da aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves; elaboração do teste discente;
- *para o quarto bimestre*: avaliação da atividade de leitura; síntese do livro; montagem do segundo mural (em grupo); relatório da aula-passeio ao Museu; teste.

Na seção seguinte, trato do processo avaliativo na 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, do NPI. Não começarei pela caracterização contemporânea do processo em foco, como fiz nos Capítulos 4 e 5. Sequer acrescentarei algo mais sobre a teoria ou a prática da avaliação que temos e aquela que queremos, com base em obras públicas ou pesquisas acadêmicas. Seria redundante. Isso foi amplamente feito nos Capítulos 1 e 3.

Do que observei em sala de aula e analisei dos planos de ensino e informações que obtive nas entrevistas, descrevo os procedimentos avaliativos adotados pelo professorado com quem contatei antes e após a intervenção. Abarquei detalhes que se estendem do planejamento à atitude tomada com base na configuração sintética do desempenho discente. Entre a caracterização do processo na 4ª série e na 5ª série, explico a avaliação que a meninada queria na ter na 5ª série. Depois, com vozes do alunado, relatarei como foi a avaliação em Ciências, em 2001. Mais adiante discrimino novos elementos da avaliação reflexiva e encerro a apresentação e discussão dos dados e desenvolvimentos da pesquisa nas cenas de avaliação, divididas em três atos.

2 A AVALIAÇÃO NA 4ª E NA 5ª SÉRIE

Primeiro, apresentarei a avaliação da aprendizagem realizada na 4ª série, especificamente na Turma de 407, na qual trabalharia como pesquisador – e professor de Ciências – no ano letivo de 2001. Procederei como nos Capítulos 4 e 5, quando descrevi com vozes dos meus sujeitos os processos de planejamento e ensino, na Escola. Até de forma mais extensa que as duas anteriores, porque a avaliação foi não apenas o carro-chefe desse trabalho. Além de ponto de partida, foi o de chegada para intervenção que tratou de ressignificar os três processos citados, bem como as ações e operações docentes e discentes que lhes são inerentes. É extensa porque o meu olhar, sobredeterminado, durante a fase de pré-intervenção, captou um volume de riqueza, de detalhes, nuances no processo avaliativo dessa série, muito maior do que no planejamento do ensino e do próprio ensino. Ainda que tenha feito recortes (*novos recortes, sempre os recortes!*) à primeira subseção, asseguro que relato o que havia de mais representativo naquela prática (docente), segundo os objetivos da investigação que realizei.

2.1 O processo avaliativo na 4ª série

Começo com as experiências realizadas por 50% das professoras que atuaram naquela turma. Meu intuito é provar, embora de forma reduzida, como e quanto a concepção de *avaliação reduzida à simples verificação da aprendizagem*, por meio de teste, já avançou no ensino de 1ª a 4ª série do NPI. Outro é mostrar o que as professoras conservam da “velha” prática, seja por convicções pessoais, seja por dificuldades com que se deparam no dia a dia

da Instituição. E termino com o relato da meninada que entrevistei sobre a avaliação que gostaria de ter na 5ª série.

2.1.1 A avaliação nos planos de ensino da 4ª série

Em 9, 16 e 17 de janeiro de 2001, entrevistei três das cinco professoras que atuaram na turma de 4ª série em que trabalhei com professor de Ciências, nesse ano: Isaura Seugirdor, de Português; Layla Otirb, de Estudos Geográficos; Janice Said, de Matemática. No começo, indaguei se as atividades de avaliação estavam previstas no plano de ensino. Antes das respostas dadas, porém, discriminarei o que encontrei nos planos de ensino das disciplinas Estudos Históricos, Estudos Geográficos e Matemática, aos quais tive acesso e analisei no Capítulo 4. Os planos de Ciências, Português, Educação Física e Educação Religiosa, como já expliquei, não estavam na pasta que me foi fornecida pela supervisora escolar...

No plano de Estudos Históricos, o item “Avaliação” era extremamente sintético. Dizia apenas que seria realizada de acordo com as normas do NPI em vigor. Nada mais burocrático que reescrever estritamente a norma! Não discriminava as técnicas nem os instrumentos. Nada dizia sobre o quê de transgressor ocorreria em sala de aula, como mostrarei, ora rompendo, ora burlando as normas regimentais. Ao menos nas disciplinas das professoras que entrevistei.

Sobre “Avaliação”, é mencionado no plano de Estudos Geográficos apenas que “será do tipo formativa, ou seja, ocorrerá durante todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor que elaborar uma ficha de acompanhamento onde registrará o desempenho dos alunos nas diversas atividades (individuais e ou coletivas) para posterior atribuição de conceitos e notas”. Conceitualmente, perfeito. Exceto pela preponderância, na prática, do aspecto cumulativo sobre a regulação, que demarca a área das avaliações somativa e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; HADJI, 2001; MORETTO, 2002). Notei, assim, no plano, uma incongruência. O início aponta para uma avaliação do tipo *formativa*, enquanto o final do processo ocorre mediante a avaliação *somativa* (numérica ou conceitual). Ora, os fins de uma e outra são distintos. O que mostra uma compreensão equivocada dos conceitos dessas modalidades de avaliação.

Já o plano de ensino de Matemática, textualmente dizia: “A avaliação será processual e servirá para verificar a eficiência do plano de ensino e interferir no processo de aprendizagem, visando o alcance dos objetivos propostos. A avaliação escrita ocorrerá bimestralmente, com aviso prévio, constando de no mínimo três etapas, abordando o conhecimento trabalhado nesse período, realizando quando necessário atividades de reforço paralelamente ao período

letivo”. Tudo isso, somente isso. Ou seja, a avaliação prevista no plano seguiria estritamente as normas do NPI: a avaliação seria realizada por meio de três instrumentos, de caráter somativo. O que, traduzido pela maioria do professorado da Escola, significa: pela aplicação de três testes, com a função de certificar o desempenho discente. Era outro plano que também nada indicava de novo, ou melhor, *do novo* que foi alvo do meu olhar e registrei a existência na fase da pesquisa que antecedeu a intervenção. Nada sugeria, ainda que ligeiramente, sobre o quê de diferente a professora de Matemática já desenvolvia em sua sala de aula.

Para avançar no que é a proposta de mostrar como avaliaram as professoras da 4ª série, reforço o que escrevi no Capítulo 4. Pelo que analisei dos planos de ensino da série, pelo que observei do cotidiano da Turma 407, o caráter burocrático do planejamento das professoras, como também da categoria docente que atuou na 5ª série, está por merecer maiores reflexões. Até para que o professor-avaliador aprenda fazer *uma aprendizagem assistida pela avaliação*, no que tange às tarefas constitutivas dessas práticas (HADJI, 2001).

2.1.2 Uma vitrine da prática avaliativa na 4ª série

Sobre as atividades de avaliação serem previstas no planejamento de Estudos Geográficos, Layla disse que sim. A maioria delas estava prevista no plano. E estavam, conceitualmente, isto é, implícitas na declaração que preenchia a coluna “Avaliação” do documento que entregou na Coordenação Pedagógica. “A maioria” mesmo não estava discriminada como supunha. O que é forte evidência do burocratismo dos planos de ensino.

As atividades de avaliação de Isaura, professora de Português, também não estavam previstas no plano – que não analisei. “Infelizmente”, frisou na entrevista. Na série que leciona, o planejamento é falho: além de ser feito individualmente, ainda carece de um acompanhamento especializado. As atividades que pensou como avaliação emergem da sua postura como educadora, *mas* durante a ocorrência do ensino. Porque avalia leitura, criatividade, produção textual, Isaura utilizou atividades avaliativas diversas. Citou trabalhos de grupo, como a produção de textos para propaganda. *Tudo* considerava como atividade avaliativa. Servia como referencial para verificar quando o estudante precisava da sua ajuda. *Ali* verificava o dia-a-dia dele. Não se prendia a marcar uma data para as atividades avaliativa.

Já a professora de Matemática cumpriu o escrito. Os testes, de uma forma rebuscada até, estavam previstos no plano de ensino de Janice. “Até porque a nossa cultura é avaliar em cima de provas e testes. Então, quando se fala no planejamento, ela já vem embutida na idéia de que tem que fazer esses testes”. No entanto, *a feita do teste* não cumpria apenas os trâmites

burocráticos, regimentais. Para a educadora, sua previsão é uma forma de *precaução pedagógica*; seu papel, verificar a qualidade do ensino-aprendizagem, a apropriação do conhecimento matemático, com ênfase no cognitivo, uma vez que “a gente trabalha mesmo no sentido de verificar o cognitivo do aluno”. Mas os testes não eram os únicos instrumentos de avaliação em Matemática. Durante o ensino, foram elaboradas atividades que não foram previstas. Isso porque, como declarou Janice, não era ela quem “criava” as novas atividades, mas as situações e os acontecimentos em classe.

Às vezes, você está numa discussão, e observa o grau de crescimento que teve determinado aluno, que, num teste pré-elaborado, possivelmente, não te daria um resultado a contento como aquela situação te trouxe. (...) Então, eu aproveito aquele instrumento, aquele pronunciamento do aluno. E já vai ficando assim uma [nova] avaliação. Que, com certeza, vai anular certos instrumentos previstos. (JANICE. 17 DE JANEIRO DE 2001)

Se as atividades avaliativas da professora Janice, que, naquele ano “prioritariamente, foram testes”, como disse sem titubear, Layla confidenciou uma dificuldade que a inquieta: definir o que seria avaliação formal e o que não seria. Sabe que existem várias formas de avaliar um aluno. Alguns avaliam apenas por meio de trabalhos; outros, como ela, preferem trabalhos e... provas. Aprecia bastante as atividades individuais, porque permitem “ver como é que o aluno está se desenvolvendo”, mas também realiza também atividades com grupos, “para ver não só como ele trabalha o conteúdo, mas como é que ele se relaciona com as pessoas, como é que *trocam experiências* entre si, ou se não trocam, por que é que não trocam”. À professora de Estudos Geográficos, a *avaliação formal* é deveras importante: ela *sente* a necessidade de ter um registro do desempenho discente, do que dominam ou desenvolvem do conteúdo estudado. Em suma, Layla desenvolve três formas de avaliação formal: atividades mais simples, individuais e coletivas, e “uma avaliação um pouco mais formal”, para apreciar o desempenho deles em relação ao conteúdo – no caso, o teste, “não que tenha que ser num momento exato”.

O jogo é uma estratégia utilizada pelas professoras da 4ª série. Com vários, Layla trabalha a percepção. Avalia como compreendem um assunto, como lidam com as dificuldades do assunto, decorrentes do próprio jogo. O bingo, por exemplo, aplicado antes e após o conteúdo, é empregado para perceber o quanto avançaram, quem não avançou e, ou, está com dificuldade. Mas o que observa não é registrado, a não ser mentalmente. Julga isso como “uma grande falha”. “*Eu sei os resultados, mas não tenho nada de registros. Não tenho procurado sistematizar isso. Eu posso (...), mas eu não tenho tido a preocupação de registrar. Essa é a verdade*”.

Quanto ao que costuma chamar de avaliações formais, Layla disse ter procurado trabalhar com o teste assim. Tem formulado, por exemplo, (porque gosta muito) questões com *charadinhas*. “Elas fogem da pergunta objetiva, direta. Só que demanda um raciocínio maior”. Tem uma resposta direta, mas não uma pergunta direta, explicou. Tem tentado trabalhar com os alunos de uma forma que não decorem o conteúdo que “cai”. Assim, as perguntas do teste formal pedem que expliquem, exemplifiquem, com desenhos, inclusive. Mas também utiliza cruzadinhas, caça-palavras, frases incompletas, embora o peso maior vá para as questões explicativas – que as outras professoras da série, segundo Layla, julgavam difíceis para a meninada da 1ª a 4ª série.

A crítica que recebe das colegas, Layla refletiu comigo. Exceto em Português, ela não vê o alunado trabalhando a produção de texto nas demais disciplinas. Na sua percepção, o trabalho é mais próximo da típica transmissão de conhecimento. É o caso de Ciências. Já em Matemática, “algumas coisas avançaram um pouco mais”. A professora procurava interligar o seu conteúdo como os conteúdos das outras disciplinas. História, “é uma disciplina que precisa ter uma mudança muito grande”. É ainda muito factual. Há as produções textuais, mas o que predomina é o “tradicional”. Layla reconhece que tem algo desse “tradicional”. No entanto, tenta buscar outro caminho. Acha que o professorado precisa mudar sua relação pedagógica com os estudantes, uma vez que “muitas coisas eles não desenvolvem, [é] porque nós não trabalhamos”.

Ao aplicar um teste (o que faz raramente), Isaura disse não colocar no cabeçalho a palavra “avaliação”. Nem a pontuação ao lado de cada questão. Pontua durante a correção, após analisar página por página, questão por questão. As questões que o alunado teve maior dificuldade recebem a menor pontuação: “Eu pontuo mais onde todos, mais, se saíram melhor”. Quando indaguei como as turmas reagem à sua forma de avaliar, disse que, no final do ano, elas estão *acostumadas* consigo. Quando se apresenta à classe, informa a maneira como trabalhará: que é tudo com muita seriedade; tudo serve como avaliação, como acompanhamento das suas dificuldades; que não marca prova para não ficarem aterrorizados. No início, perguntavam, com insistência, se *valia ponto*. Depois, “já [re]agem com a maior naturalidade às atividades”. Por isso, a nota dos trabalhos e o valor atribuído a cada um deles são informações que Isaura dá no fechamento do bimestre, ao contrário de Layla que não espera o final dos trabalhos para anunciar os resultados parciais. Porque trabalha assim desde o início do ano, no final dele, Isaura julgava que o alunado já não sentia nenhuma dificuldade em relação aos seus procedimentos.

O que não significa que não havia estranhamento da parte dele. Face à experiência que já detinha, como avaliando que aprendeu que a avaliação docente do seu desempenho deve resultar em uma nota para apresentar em casa, a reação da turma era de expectativa em relação à opinião do professorado sobre o que produzira. Essa era a *naturalidade* para a meninada. Na entrevista coletiva que realizei com uma parcela da Turma 407, no caso, Thaís, Joelma, Adrielly, Arthur e João Victor, em 12 de janeiro de 2001, a primeira se queixou do processo. No geral. Não do trabalho de alguma professora em particular. Contou que as professoras da 1ª à 4ª série demoravam a dar os resultados. E isso a incomodava muito. Na oportunidade, indaguei-lhe como a sua turma fora avaliada na primeira metade do Ensino Fundamental...

Thaís: – Quando as professoras fazem as avaliações, *que valem ponto*, eles avaliam assim: pela escrita; se tiver a prova, se tiver incompleta, põem o tracinho de incompleto. E, depois, *a única parte que eu não gosto que elas avaliam a gente* é assim: elas fazem as provas, elas esperam *tantos dias* da prova, mas é um mistério da-na-do para darem os resultados, a nota!

Eugenio: – Explique melhor.

Thaís: – Bem, elas passam as avaliações. Até aí está correto. Quando vão dar o resultado, aí lá vai: bate a campã do primeiro horário. – *Ah, explico na próxima aula.* Aí vai, vai, e nunca explica. Vai explicar depois, quando a gente não está mais nem interessada para saber a nota.

Porque não analisei o plano de ensino de Ciências nem entrevistei a professora, por razões especificadas no Capítulo 2, resgatei parte do diário de campo para contar o processo avaliativo da professora Luísa Rochellin. Meu propósito é complementar as informações sobre a variedade das práticas avaliativas que coabitavam a mesma classe de 4ª série, do NPI, naquele ano.

2.1.3 E como foi a avaliação em Ciências?

O trecho nos mostra uma professora que, embora *também* utilize atividades de ensino para avaliar o desempenho discente, ainda conserva o que há de tradição na realização da testagem. Não vai aqui censura da minha parte à prática. A verificação da aprendizagem por meio de teste é – e deve ser – uma das estratégias de avaliação. Não deve ser a única! Manual algum nega que a prova tem um papel significativo na construção de dados sobre o rendimento estudantil, que subsidiarão a tomada de decisão, típica do processo avaliativo politicamente correto. É o que está nas obras citadas nesta tese, como, por exemplo, as de

Celso Vasconcellos, Cipriano Luckesi, Edmar Rabelo, Philippe Perrenoud, Vasco Moretto, dentre outras.

Vejamos aquela parte do diário de campo que, datada de 27 de dezembro de 2000, teve como título: É dia de “prova” de Ciências!

Quarta-feira, primeira e segunda aulas. Dia de aplicação de um instrumento de avaliação de Ciências, disciplina da professora Luísa. Foi *prova* mesmo. E o assunto foi Sistema Digestório. A professora chegou e arrumou a sala, enfileirando as carteiras, afastando as filas uma das outras mais ou menos em 1 m. A classe está agitada, excitada. Foi recomendado aos alunos que guardassem o material. Respondendo a uma pergunta de Havana – “Vai valer ponto, tia?” –, a “tia” avisou que não era prova, mas “uma atividade que vai valer ponto”.

O ritual de afastamento das carteiras, o silêncio solicitado, a guarda do material escolar, os cuidados recomendados, no entanto, apontam para a aplicação de um teste, no sentido convencional. Uma *prova* mesmo. Um detalhe outro que apontava para a realização da *prova*: a professora chamou a atenção dos alunos à grafia das palavras e clareza das respostas dadas.

Todos com a atividade em mãos ainda continuavam falando. No que pude ouvir, o tema das conversas entre os alunos não era nenhuma questão do teste. O que comprova que as malícias geradas pela avaliação convencional, como a “cola” convertida em troca de informações ainda no início, quando o professor está distribuindo o instrumento e arrumando a classe, não estão todas instaladas no comportamento [da Turma 407]. Sobre esse aspecto, notei que a classe é um tanto inocente, ingênua. (...) A primeira ação discente foi o preenchimento do cabeçalho, como recomendado. Após, aguardaram a leitura das questões pela professora, com o intuito de efetuar qualquer correção que fosse necessária. Foi perceptível como todos acompanhavam com seriedade a leitura, embora duas vezes a professora tenha chamado a atenção de dois garotos. Em meia hora de trabalho, alguns alunos já demonstravam estar no fim. Outros que terminaram bem antes balançavam as folhas de papel no ar para devolução à professora. E já conversavam baixinho (mas não tão baixinho assim) sobre temas variados. Tinha também quem, nesse tempo, sequer concluía a resolução da primeira folha ou passara há pouco para a segunda (e última folha).

Quem terminou e entregou foi se arrumando pelos cantos da sala, conversando em pequenos grupos, sem muito atrapalhar (ouço apenas cochichos) aquele que ainda desenvolvia a tarefa. Eles permanecem na sala! Não pedem para sair, como é comum aos alunos maiores com quem trabalhei anos atrás, que não gostam de ficar na sala de aula após o término de uma atividade somativa.

Tive em minhas mãos o instrumento. No alto, abaixo do cabeçalho, estava escrito “Avaliação de Ciências”. Sua pontuação era de quatro pontos. Também estava escrito, ao lado de cada questão, os pontos correspondentes a cada uma delas. As questões tinham uma redação simples, exigindo apenas respostas objetivas mediante ações de marcar, pintar, completar, associar. Analisando-as com rigor, sugeriria algumas correções, como a questão associativa que apresentava os elementos da primeira e segunda coluna em igual número, no caso seis. Não existia uma questão que “servisse” de resposta para outra questão. Algumas chegavam perto. Como que davam “pistas”. Por exemplo, na primeira folha, uma, de completar, quer saber que glândula produz o suco pancreático; na folha seguinte, outra, de pintar o correto, quer saber se é o fígado que produz esse suco.

A turma, desde o início da leitura pela professora até o momento da entrega do teste pelo último aluno, precisou menos de uma hora para resolver o instrumento apresentado. Imediatamente, então, passaram para o desenvolvimento de uma atividade de interpretação da letra de uma canção intitulada “O Robô”, de Toquinho e João Carlos... (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE DEZEMBRO DE 2000)

Para fazer o contraponto com essa experiência-padrão, que é rotina em nossas escolas, eis minhas anotações sobre a aplicação de dois outros testes na 4ª série. A primeira que apresento é o de Português, e aconteceu no mesmo dia do teste de Ciências; a segunda, de Matemática, fez-se realidade uma semana mais tarde...

Quarta e quinta aulas. É dia de atividade avaliativa da disciplina da professora Isaura. A sala, porém, não sofreu a arrumação peculiar, tradicional, com as carteiras enfileiradas e filas eqüidistantes. Os alunos da Turma 407 costumam respeitar as regras já estabelecidas desde o primeiro bimestre. O instrumento aplicado tinha sete folhas. Como disse, é somativa. Mas, a pontuação final (...) é variável, visto que, pela sistemática de Isaura, depende do desempenho de cada um. Pode valer mais ou menos do que planejado (“valia” dois pontos). Dependerá também do desempenho do aluno noutras atividades somativas, explicou-me a professora.

O momento de sua aplicação não foi anunciado previamente pela professora, porque, como julga de bom hábito, prefere que o resolvam sem a preocupação com a notação. Para Isaura, que vi atender o alunado em qualquer momento da tarefa, quando havia manifestação de dúvidas, o importante é que ele faça bem feito o teste, que acerte as questões que responde e, ao final, tenha um desempenho satisfatório. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE DEZEMBRO DE 2000)

Já o teste de Matemática aconteceu uma semana depois dos de Ciências e Português. Chamo à atenção a arrumação das carteiras. Foi iniciativa do alunado. Observei, em mais de uma ocasião, que a classe fazia isso de forma autônoma, cheia de nervosismo, antes da professora chegar, *quem quer que fosse*, quando sabiam que era *dia de prova*. Era um aprendizado que as professoras de Português e Matemática não conseguiram quebrar, apesar de não orientarem o enfileiramento quando aplicavam suas atividades somativas.

Quase às 11 h 30 min, adentrei na sala de aula. A classe, resolvendo uma atividade somativa, concentradamente, estava arrumada na formação tradicional para a realização de “provas”. (...) Amanda, que não terminara a atividade da última aula, está ainda trabalhando nela. Deve concluí-la hoje. Não sei quando fará o teste que está sendo aplicado. Matheus faz outra atividade, não somativa, mais anterior do que a de Amanda, uma do livro-texto. Pelo que me falou a professora, ele não fará a última atividade. Porém, Amanda sim, outro dia.

Janice tem por hábito passar várias atividades somativas durante o bimestre. Somente aquelas em que o aluno tem melhor desempenho é que seleciona para pontuar e, assim, determinar a nota bimestral dele. Como as atividades aplicadas abordam os mesmos assuntos, acredita que o aluno não sofre nenhum prejuízo com isso. Pelo contrário, quando o aluno tem um desempenho insatisfatório em uma, a possibilidade de recuperar-se na seguinte é grande. Isso porque a professora adota atitudes que tratam de

encaminhar o alunado pela construção de resultados melhores. É por esse motivo que, no momento de reaplicação do teste somativo, alguns estão resolvendo outras atividades [também] somativas.

(...)

Não foi possível, para mais de 50% da turma, concluir o teste na duração prevista para a aula. Era muito longo... (DIÁRIO DE CAMPO. 04 DE JANEIRO DE 2001)

O teste foi concluído na semana seguinte. Para uns, a ação foi de completamento; para outros, de refazimento. E assim, de uma forma inusitada para docentes adeptos da prova clássica, com todos os seus trâmites e rituais, que acreditam que devem ser rigorosamente atendidos, face à seriedade do “processo”, foi encerrada essa etapa de culminância da avaliação bimestral...

Continuação do refazimento da atividade [somativa] de Matemática, a que contém o meu poema “O Presente (azul)”. Fiquei em sala apenas no primeiro horário. (...) Antes de sair, observei que a professora Janice entregou as atividades de certos alunos, nas quais a questão certa não está marcada, isto é, está em branco; as questões incorretas total ou parcialmente vêm identificadas com asteriscos, grafados na margem direita do papel. São aquelas que os alunos devem refazer. Nos testes que tive oportunidade de ler, que dois ou três alunos levaram até à carteira em que eu sentara, não vi qualquer observação escrita, de modo a melhor orientar a correção do que, ali, assinalados apenas pelos asteriscos, pedia-se refazimento.

Porque já corrigira todas, e identificara delas os erros, eis que surge a orientação da professora (que esperei ver escrita nos trabalhos). Foi quando assisti Janice, a professora, ir ao quadro-verde para explicar minuciosamente o que deveriam fazer e não fazer. Para tanto, adotou como estratégia (como vi noutras ocasiões) a apresentação de exercícios semelhantes, resolvendo-os no quadro e alertando-os para os cuidados que deveriam ter durante a nova resolução. (DIÁRIO DE CAMPO. 09 DE JANEIRO DE 2001)

2.1.4 Procedimentos de avaliação na 4ª série

Discriminarei os procedimentos de avaliação típicos na turma de 4ª série que observei. Uns são clássicos; outros, incomuns, e de uma diversidade que me impressionou. Dado o grau de complexidade, não me atrevo por análises profundas. Entender os porquês, as implicações e os significados do que vivenciaram aquele pequeno alunado exigiria uma investigação específica. Eis um campo promissor: *como se avalia na primeira metade do Ensino Fundamental, na escola de aplicação da UFPA*. Ater-me-ei à caracterização em andamento. Faço-o para discutir atividades de ensino que também eram de avaliação, e vice-versa; explicitar objetos, critérios e mínimos às atividades avaliativas, bem como clarear as intrincadas sistemáticas para configurar o desempenho discente por notação numérica, de modo a contemplar as determinações regimentais.

2.1.4.1 Atividades de ensino e... de avaliação também

Por atividade com dupla função de ensino-e-avaliação, com base nas experiências relatadas pelas professoras, estudantes da 4ª série, deve-se entender os procedimentos utilizados para o cômputo da nota bimestral, mediante a distribuição de pontos em várias tarefas, dentre as quais a prova – atividade clássica da verificação da aprendizagem – era apenas uma delas. Às vezes, nem mesmo utilizada, mas presente no imaginário discente. A fala de duas alunas que entrevistei após o período de observação na Turma 407, no dia 11 de janeiro de 2001, oferece uma amostra do que analisei das falas docentes sobre a diversidade de suas atividades de avaliação.

Lembro de uma atividade que a professora de Ciências fez com a gente, que era uma carta-enigma. E estava preparando a gente para a avaliação sobre os animais. (LUAH)

Às vezes, [a professora de Português] faz brincadeiras para a gente. Vale ponto, e a gente não sabe. Teve uma vez que ela fez assim [uma “história”]; a gente fez pesquisas. Ela não faz só avaliações escritas, no papel. *Coisa ridícula!* [Risos]. Faz também [avaliação dos] cadernos; trabalhos assim de excursões, como o que a gente fez para o “Palacete [Bolonha]”. De Geografia, quando a gente faz excursões, vale ponto... É brincadeira, um jogo, etc. (HAVANA)

As falas do pequeno alunado confirmam o que localizei nas entrevistas com as professoras, anotei no diário de campo, e que registrei nesta subseção. Para Jamylle, acerca das atividades que as professoras de 1ª a 4ª série utilizavam, elas não empregam muito a prova clássica (que é o que a menina tem como concepção de *avaliação*). Trabalham com cartolina (“e, na cartolina, a avaliação é valendo ponto”); com *folder* (“mas não é *avaliação*, é um trabalhinho assim, às vezes, valendo, valendo *uns* pontos”). Também as professoras, segundo Nara, trabalham muito o comportamento discente (“e também, às vezes, até tiram ponto por comportamento”). Enfim, “fazem várias coisas para a avaliação: provas, folhinhas pequenas para levar para casa, trabalhos, etc.”, complementou Francisco. A análise da fala da professora Layla reforça o que disse o seu alunado. Mostra que suas atividades de ensino eram realizadas como atividades de avaliação (verificação), ou seja, que serviram para apreciar o desempenho discente, inclusive com atribuição de pontos. Em Estudos Geográficos teve até uma seqüência de jogos...

Gosto de trabalhar com jogos. Acho que despertam muito o lado cognitivo, o raciocínio. Todos ligados aos conteúdos trabalhados ou a trabalhar. Às vezes, como reforço. Porém mais como uma sondagem, no início de um conteúdo. Foi o caso, por exemplo, do dominó com que, jogado no início do ano, teve como objetivo a associação entre estados e capitais. Outro jogo foi um quebra-cabeça, sobre as questões de limites e fronteiras. Teve o um bingo (que serviu mais à sondagem). Outra atividade de

ensino [e avaliação] foi os mapas imaginários, isto é, mapas criados por eles, inclusive como legenda, de forma orientada, com toda a simbologia que lhe permitira desenvolver a habilidade de ler os mapas reais. Fizemos também uma excursão com eles, por Belém, para conhecer mais sobre a história da cidade e do Pará, principal tema curricular da disciplina. Eles também criaram charadas. Fizemos um *folder* sobre a cidade (que não atingiu as minhas expectativas, mas deu outros resultados). Queria um trabalho de mais autoria, segundo o que viram e visitaram, do que “cópia” ou imitação, apesar da turma nunca ter feito nada parecido. Eram por demais altas as expectativas docentes! Dela o melhor mesmo foi perceber que os alunos, durante a excursão e produção do *folder*, reconheciam que não conheciam a cidade em que moravam! Então, acho que foi positivo pra eles. Penso que preciso aperfeiçoá-la, pro próximo ano ou até pra outras séries, que eu venha a trabalhar. Acho que foi válido nesse sentido. (LAYLA. 16 DE JANEIRO DE 2001)

No âmbito da aplicação, a professora de Estudos Geográficos desenvolveu dois processos com as atividades que realizou: serviam ao ensino e à verificação. E numa geometria em que era difícil separar um e outro ou dizer quando começava um e terminava o outro, quando era forte a ênfase num mais do que no outro. Ao seu modo, materializou a mediação que Jussara Hoffmann chamou de *cenário da relação entre professores e alunos*, isto é, o espaço “constituído por diferentes dimensões de diálogo: orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, explicar, corrigir, ouvir...” (2002, p. 116).

Toda vez que a gente está iniciando um conteúdo novo, com texto, leitura do texto, discussão dele, a gente procura, por exemplo, sempre fazer com que eles procurem no dicionário as palavras, e tudo. E depois a gente vai fazendo exercícios, pra ir desenvolvendo atividades sobre o assunto. (...) Então, a gente faz assim: sempre trabalha um texto, teórico, pra fundamentar, e, desse texto, são desenvolvidas *várias* atividades. Essas várias atividades são consideradas – todas – avaliativas. Algumas, avaliação da aprendizagem dele, como está sendo, sem necessariamente uma atribuição de nota. Outras são com a atribuição de notas. E, no final, a gente sempre faz o teste de verificação. (LAYLA. 16 DE JANEIRO DE 2001)

De modo similar agia a professora Isaura, de Português, para quem a verificação da aprendizagem não ocorre com a postura que qualificou de *tradicional*. Disse ter a obrigação de observar em que o aluno está necessitando de ajuda. Então, cada atividade que entrega, “é de ensino, mas também avaliativa”. Proceda assim porque já passou por muita avaliação na vida e não acha que o processo seja capaz de dizer “quem é o melhor aluno ou deixa de ser”. (Aqui, ao utilizar o termo “avaliação”, referia-se a “teste”. Vejamos sua conclusão: “Muitas vezes, durante a minha vida de estudante, dominava todos os conteúdos, mas chegava numa *avaliação*, dava aquele famoso “branco”. O que me impedia mesmo de responder determinadas questões”.)

Embora utilizasse o teste como principal atividade de verificação, Janice fazia o inverso do que fazem suas colegas: utilizava-o como atividade de ensino, sem perder o foco na apreciação do que fora ensinado. “Para mim, a verificação é de ensino”. Mas não tinha somente essa roupagem. A verificação “era um todo”, que podia se estender de uma aula para outra e incluía a etapa de refazimento após as correções. O trecho seguinte descreve o seu procedimento não-usual na realização de uma atividade individual e somativa, que não chamou de *teste*...

Nem foi preciso arrumar a sala daquele conhecido modo especial. Cada um ficou sentado em sua cadeira, na mesma posição em que se encontrava quando a professora entrou. Ela não tem por hábito dispor os alunos em fileiras espaçadas umas das outras, de modo a evitar a famigerada “cola” estudantil. Acredita que não é preciso. A “cola” mesmo parece não existir, ao menos como entendem os estudantes maiores e os seus professores.

Os alunos e as alunas da professora Janice, ao menos, os da Turma 407, já estão adaptados a esse procedimento. Quando têm dúvidas, levantam-se e perguntam a ela. Observei que, com significativa frequência, fazem-no tão somente para confirmar o que já sabem, mas que não tinham segurança. Aconteceu algumas vezes comigo. Sem cerimônia ou qualquer receio de recriminação por parte da titular, com discrição, eles também me procuraram durante a atividade, independentemente do seu nível de desempenho. Foi durante essas ocasiões que notei o comportamento-muleta do alunado. Às 11 h 30 min, todos já haviam terminado o teste. A professora passou, então, a explicar Divisão de Fração. Era conteúdo novo... (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE DEZEMBRO DE 2000)

2.1.4.2 Objetos, critérios e mínimos para as atividades avaliativas

Quando avaliou o relato de histórias infantis com elementos da realidade atual, por exemplo, Isaura tomou como *objetos* de avaliação a forma como o aluno escreveu e os erros ortográficos que cometeu. Mas não os utiliza como punição. Circula-os, para mostrar o que encontrou e como escreve de forma correta. Considera a lógica do que os estudantes respondem. Tudo o que fazem, frisou, toma como conteúdo de avaliação. Para apreciar o desempenho em produções de texto, os seus critérios são variados. Um é o argumento; outro a criatividade (se o aluno “bola” novos personagens, novas falas); outro ainda é se dá um desfecho lógico à história, que deve ter princípio, meio e fim.

Quanto aos parâmetros em que pauta o seu trabalho como avaliadora, a professora de Matemática os via ligados à sua concepção de educação e sua visão de homem e de mundo...

Então, a gente já tem – determinada – uma concepção de educação. Aquela que busca não ser “bancária”. Quanto aos critérios, privilegio aqueles relacionados ao cognitivos. Eu acho que a prática da

escola, seja ela qual for, o critério [principal] é o cognitivo. A gente pode estar até pensando e querendo passar para outras dimensões, mas o fazer pedagógico (não sei se estou sendo muito pessimista), na minha concepção, *na minha avaliação impressionista*, ainda é um fazer, um pensar cognitivo. A escola matricula o cérebro, e o resto do corpo fica ninguém sabe por onde! (JANICE. 17 DE JANEIRO DE 2001)

Além do conteúdo programático do bimestre (“porque nós não fazemos Educação Matemática. E sim trabalhamos, trabalhamos Matemática”), citou como critério para apreciar o desempenho discente a interpretação: “se ele consegue ler, se ele consegue fazer a releitura, se ele consegue transcrever”. Nos testes, e nas atividades que a situação cria, avalia basicamente os conteúdos da 4ª série. Disse não definir, “meio ponto para participação, meio ponto para caderno organizado, meio ponto para aluno assíduo”. Para ela, isso são “características” que devem ser trabalhadas para desenvolver *no* aluno. “São coisas que têm que fazer parte do cotidiano dele”. Aspectos de natureza qualitativa permeiam o que julga fundamental, como ser pontual, cumprir as tarefas e entregar as atividades. Mas são critérios que fomentam a sua preocupação com o instrumento que utiliza, como também em relação ao passar, repassar e refazer suas questões. Não julga necessário – ou relevante – pontuar. Devem sim ser avaliados, mas sem atribuição de ponto, como se fosse parte de uma suposta “avaliação qualitativa”.

Já Layla, professora de Estudos Geográficos, ao pensar o conteúdo da sua avaliação, ficava entre o *inovador* de Isaura e o *clássico* de Janice: um pouco do conteúdo programático; o desempenho do estudante no curso das atividades; as facilidades e dificuldades que teve, em relação ao conteúdo ou falta de requisito; o poder de sistematização; a capacidade (criativa) de reelaboração dos textos que trabalhou. Um critério que utiliza para apreciar o desempenho discente, que disse gostar muito, é a reelaboração das idéias, do conhecimento. *Outros*, que “caem” na prova formal, são a capacidade de síntese que o alunado tem, como é apreende os conhecimentos, como é que expressa o conteúdo.

Observa tudo: a participação; a assiduidade; o cumprimento das tarefas. Entretanto, não atribui pontos até o instante do cômputo da nota bimestral, como “acréscimo” qualitativo. “Por exemplo, assim: – Ah, o aluno tirou 4,5 ou 5,5... Aí, eu pego isso e acrescento”. Ao fazê-lo, põe no jogo da avaliação, uma pontuação superior a 10 pontos. “É uma prática muito comum, aqui, no NPI”. E que não é segredo de Coordenação Pedagógica, afianço como observador privilegiado das práticas de avaliação na escola em que trabalho há mais de uma década.

Para algumas pessoas, passa por benevolência, como querer se livrar da recuperação. Passa, inclusive, pros próprios pais, pros próprios Serviços Técnicos, pra direção da Escola. Tem muito isso, assim. Acho que a gente ainda não criou o mecanismo [apropriado para a avaliação qualitativa que é “cobrada” das professoras]. (...) O próprio Serviço Técnico cobrou esse ano, no planejamento, inicialmente, que nós colocássemos as duas coisas. Mas nem elas souberam expressar como que nós viveríamos isso!... (LAYLA. 16 DE JANEIRO DE 2001)

No tocante à discussão sobre objetos e critérios para o trabalho avaliativo, Layla tinha uma interlocutora, a professora Heloísa, que também era geógrafa. O trabalho não era isolado como ocorreu – e lamentaram as titulares – em Português e Matemática, como mostrei adiante. As professoras de Estudos Geográficos procuravam a integração. A avaliação (formal) era a mesma para todas as turmas. O diferencial estava na metodologia de cada uma desenvolver a sua aula. E isso, de certo modo, refletia-se na ação própria do ato avaliatório.

A gente sempre discute o que vamos fazer para a avaliação. Estabelecemos as atividades similares, e aí [decidimos] fazer a mesma atividade com todas as turmas. É claro que elas não saem iguais. No encaminhamento, saem, de certa forma, diferenciadas algumas vezes. Mas a gente estabelece, assim, o que nós vamos fazer, quanto é que cada atividade vai valer e o que nós vamos considerar para *essa* atividade. Normalmente, isso é discutido entre eu e ela, as duas professoras da série. (LAYLA. 16 DE JANEIRO DE 2001)

No caso de Matemática, o trabalho docente “é um tanto isolado”. A professora não discute critérios de avaliação ou parâmetros de qualidade do trabalho docente com colegas, por motivos que especifico no final deste parágrafo. Só “*não é mais isolado* porque você tem uma clientela diária: chama-se *aluno*, não é? Que é o teu auditório, vivo”. No NPI, disse que não se senta para discutir e planejar o que será vivenciado. Faz-se isso em algumas ocasiões, mas como atividade burocrática. Não prática reflexiva, engajada, por todo o ano letivo. É uma das grandes angústias da professora. Por isso, (a)credita, tanto os critérios como as práticas de avaliação, são individuais. “Não existe, institucionalmente, uma prática de se pensar a Escola. *Se fala sobre a Escola, mas não se pensa a Escola*. Nem Serviços Técnicos, nem Direção, nem Coordenação, nem professor [e] sala de aula”. Então, o que faz “é sozinha mesmo”.

Com o intuito de romper o isolamento, que incomodava a professora de Matemática, Layla disse também procurar apoio nos Serviços Técnicos para sua avaliação. Quando necessitava. O que ocorria pouco, declarou. Pela formação que tem (é geógrafa, não professora “moldada” para a primeira metade do Ensino Fundamental), atribuía a isso à maior autonomia que tinha, em relação aos Serviços, se comparada com as demais colegas, de formação específica. Como educadora da área de Humanidades que cresceu na vigência da ditadura que governou o País de 1964 a 1985, Layla tem restrições docentes típicas à

supervisão pedagógica (BITTENCOURT, E., 1998, 1999), como se infere desta parte de seu depoimento sobre como avaliava:

Há dois anos, ela [a supervisora] criou um mecanismo pra ter um controle maior sobre o processo avaliativo, aqui, dentro da escola. Esse mecanismo está ligado a uma série de questões. Foi muito mais um ato punitivo do que pedagógico. O motivo por que [as técnicas educacionais] criaram o mecanismo [foi] por conta de que alguns professores eram ou demais benevolentes nas suas avaliações, ou relapsos no processo. Então, *elas* começaram a querer controlar a avaliação de todo mundo. (...) Todas as atividades, independentes de serem avaliativas ou não, deveriam passar pelo Serviço Técnico, que faria uma “avaliação pedagógica” delas. Conforme essa avaliação, as atividades seriam reproduzidas ou não; teriam que sofrer alguns ajustes. (...) Todas as atividades que eram encaminhadas para o Serviço Técnico, em nenhum momento, foi feito o que eu considero de fato uma análise pedagógica. Ou seja, elas não procuravam ver se o nível estava adequado ou não à série, aos alunos; se a linguagem estava boa. (...) Então, um documento que passava pelas mãos de várias pessoas: saía de mim; ia para os professores; ia para o Serviço Técnico; do Serviço Técnico vai para a Coordenação... Passa *em tantas* mãos!, [que] não eram [para ser mais] visto com falhas, entendeu? Quando percebi isso, comecei, mais uma vez, a tentar driblar as regras. Em vários momentos, percebi que não tinha esse retorno. Então, passei a fazer algumas atividades, ou refazê-las, independente dos trâmites burocráticos. (LAYLA. 16 DE JANEIRO DE 2001)

Para encerrar esta subseção, apresento o que constatei sobre a necessidade de estabelecer mínimos de qualidade às tarefas avaliativas. Na 4ª série, como também na 5ª série do NPI, como mostrarei, não existe essa operação entre as docentes que observei e entrevistei. Eis um dado que reforça um *achado* de Olga Rodrigues (1984). Ao examinar a atribuição de notas e conceitos, ela constatou que a “avaliação” docente era frágil por causa da generalidade das definições e critérios utilizados. Isso, mais o que constatei, informa como não estamos preparados para realizar uma avaliação que preencha os requisitos que são partes dos nossos próprios discursos.

A atribuição de mínimos de qualidade é tarefa imprescindível. Em educação, atesta a efetividade do papel avaliatório dos instrumentos utilizados, porque o não-alcance do mínimo implica tomar decisões a favor da aprendizagem. Mas Isaura não define um padrão quantitativo à qualidade para o desempenho em suas tarefas. No máximo, estabelece um número mínimo de linhas à produção textual, porém, não fica presa ao que anuncia. Considera mesmo é a *qualidade* do trabalho, que define como a forma como escrevem, como parte dos aspectos lógicos. Não se prende à quantidade de linhas escritas. “O importante, pra mim, é *como eles escrevem*”.

Quanto a padrões de qualidade para suas tarefas, Janice declarou que a palavra *qualidade* a inquieta. Como definir o que é qualidade? Para ela, no NPI, o “padrão de qualidade” é o que está impresso no Regimento: a média de aprovação 6,0! Que até se tornou

nota de corte para indicar quem deve participar dos estudos de recuperação bimestral. Se esse valor “vale” para o alunado, para si, o “critério” era o maior: 7. Mas ainda o quantitativo! A professora disse estar sempre discutindo com suas classes a problemática da nota 6: para que produzissem além dele...

A gente vai estar extrapolando a consciência desse aluno, para que ele perceba que o 6 não seja tão significativo. Que ele busque o 7. Que ele busque o 8. Que ele busque o 10! Porque o 10, sim, é significativo. (JANICE. 17 DE JANEIRO DE 2001)

Como é a “prática” usual na Escola, também em Estudos Geográficos, o mínimo adotado era a média de aprovação. Mesmo assim não era tratado como *parâmetro pensado* para subsidiar a tomada de decisão, como preconiza Cipriano Luckesi (1995). Exceto por ser referência para encaminhar o alunado aos estudos de recuperação, cuja preocupação, captada, de forma empírica é mais com a nota do que com a aprendizagem discente.

Na verdade, eu nunca trabalhei, assim. De você estabelecer um mínimo pro aluno tirar, pra ir pra uma recuperação. Eu nunca tinha pensado pra essas séries assim [e em nenhuma outra, como declarou adiante, na entrevista]. (LAYLA. 16 DE JANEIRO DE 2001)

2.1.4.3 As sistemáticas de pontuação na 4ª série

Os trechos do diário de campo que reproduzo nesta subseção mostram a complexidade da tarefa avaliativa na 4ª série do NPI. A variedade de procedimentos que encontrei apenas numa turma foi algo desconcertante para mim. Não apenas porque as atividades de ensino estavam “convertidas” em atividades de avaliação, e vice-versa. Sobretudo, porque, lado a lado com essa inovação, ou melhor, com a ruptura com o “autoritarismo” da verificação da aprendizagem clássica, exercitava-se mais de uma modalidade de pontuação que pouco (talvez nada mesmo), tinham de revolucionária, no tocante à configuração sintética do rendimento discente.

Cada professora da Turma 407 tem uma sistemática de avaliação que lhe é toda própria. Não sei como os alunos e alunas conseguem lidar com tantas formas diferentes de ver o seu desempenho ser “medido”. (...) No caso de Matemática, a professora faz valer menor pontuação certa atividade X porque o aluno Y acertou menos do que noutra atividade. Assim, transfere a pontuação faltante para aquela, na qual foi abordado o mesmo conteúdo programático. Você entendeu? (...) Para mim, isso é de operacionalização bastante laboriosa, mas Janice insiste em dizer que é muito simples. Talvez seja mesmo. E eu é que estou a construir um entendimento às avessas. Pelo que posso apreender, é quase como cada aluno ter uma pontuação distinta porque as atividades somativas são diferentes entre si. Ora, fazendo isso com várias

atividades somativas, creio que a sua correta apreciação deve custar ou exigir um tempo enorme de quem as corrige... (DIÁRIO DE CAMPO. 21 DE DEZEMBRO DE 2000)

(...)

É uma forma de avaliar complexa a que tenho observado na Turma 407. Tive (e tenho) dificuldade para entender como a metodologia e os instrumentos da avaliação, que não são planejados no início do bimestre, podem ser elaborados no curso do período letivo. Especialmente porque um mesmo instrumento pode ser considerado somativo para certos alunos, apenas dado como exercício para outros e mesmo ainda servindo como atividade de recuperação (somativa) para alguns poucos; às vezes até apresentando uma pontuação diferente para alunos distintos.

Parece-me que, por trás das ações avaliativas complexas, múltiplas, comuns às professoras Isaura, Janice e Elisabete, (...) existe um desejo de atribuir um significado mais apropriado à avaliação somativa. Como tentativa ética de tirar do aluno a preocupação exasperante pela notação bimestral. A lição que querem exprimir é que, para o aluno, o importante é fazer, fazer bem feito as suas obrigações escolares. A nota, então, que seja uma *consequência* do desempenho dedicado. Determinada pela somatória das atividades (bem) desenvolvidas ou outra por forma de compor sinteticamente a notação bimestral de cada aluno.

No meu ponto de vista, ao ser anunciado que toda tarefa desenvolvida em sala de aula vale ponto (“porque o que é importante é mesmo o aprendizado”), a nota, mesmo colocada em segundo plano, é ainda o elemento diretor, em maior grau até, das ações docentes na Turma 407. E também das ações discentes, ainda que em grau reduzido, visíveis em alguns e aparentemente ausentes em outros. Aquele segundo plano é também apenas aparente. Caso não fosse assim, não veria o professorado reforçar em seus anúncios que é “bom fazer bem” certas atividades, visto que “toda atividade é somativa”.

Bem sei *como* e *quanto* isso é difícil de driblar para se tentar superar adiante. A escola, o sistema, os pais e responsáveis, os alunos e mesmo os educadores, “querem”, “precisam” da nota. Em nosso sistema classificatório, seletivo, a nota ainda é uma exigência, como afirma Luckesi. Exigência socialmente construída e, assim, considerada *necessária* à sobrevivência do atual modo de ser e fazer escola. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE DEZEMBRO DE 2000)

Apesar da diversidade de atividades para apreciar o desempenho discente, prevalecia a concepção de que a avaliação serve à quantificação do rendimento, quando a idéia, em nome da democratização do processo, é romper com o autoritarismo. Do que observei, na Turma 407, ficava-se no meio termo. Porque eram frágeis os critérios adotados, exceto pelo escore de erros e acertos. Porque também inexistia uma definição de qualidade e de padrão mínimo de qualidade às atividades executadas, que permita a tomada de decisão inerente ao processo avaliatório.

Se a verificação do aprendizado por meio de teste perdeu terreno para outros instrumentos, na Turma 407, o mesmo não se pode dizer da configuração sintética do rendimento por meio da pontuação de 0 a 10. Aqui, não se ganhou ares de inovação. Percebe-se isso, uma vez mais nessa caracterização do processo de avaliação na 4ª série do NPI, nas

respostas do alunado que entrevistei (nos dias 11 e 12 de janeiro de 2001) à pergunta: *O que você entende por avaliação?*

Entendo que é assim um trabalho como a gente faz todo dia. *Só que vale ponto.* (JULIANA)

Eu acho que a avaliação [é] as professoras passarem um trabalho valendo ponto. (JOÃO VICTOR)

Acho que é uma prova *meio chata* que a professora faz para ver se a gente pode passar para outra sala. [Para ver] se a gente pode passar para outra série. (NARA)

Como já mostrado a *pré-ocupação* com a nota é visível também na fala das professoras, ainda que entre elas a preocupação seja anuviada pelo desejo de democratizar o processo. Que apenas engatinha, a meu ver, na apreciação de aspectos qualitativos, uma vez que parte do que seria passível de descrição termina por receber menções numéricas, até como pontuação extra, adicionada aos resultados cumulativos das atividades de ensino-avaliação. E o que já é parte da cultura de avaliação na primeira metade do Ensino Fundamental, porém, leva o mesmo alunado a perceber que avaliar é muito mais do que “dar nota”...

Quando a professora passa um conteúdo, ela passa a avaliação para saber o que a gente entendeu. É isso que eu entendo por avaliação. É tipo um entendimento que o aluno obteve do conteúdo que a professora passou. (THAÍS)

Avaliação é tipo a professora fazer um teste para poder provar o potencial do aluno. Se ele estuda, se ele não estuda... Se ele pode ir para outro nível. Se ele pode ir para outro lugar para fazer uma atividade mais forte. Para superar as coisas dele que ele faz aqui. (ADRIANY)

Eu acho que avaliação é um trabalho que as professoras fazem para testar os nossos conhecimentos. E, dependendo dele, a avaliação não é para passar só de ano. Avaliação é um trabalho que a gente faz [risos] para as professoras verem que o nosso, o nosso [desempenho] está bom pra gente passar, é bom para ir (por exemplo, eu estou na 4ª), está bom para ir para a 5ª série. (LUAH)

A despeito de avanços, como a superação da verificação por meio de teste como etapa hegemônica do processo avaliativo, mas com o aprofundamento, a meu ver, do conservadorismo por meio de uma pontuação multifragmentada, de certo, há um aspecto da prática avaliativa na 4ª série do NPI que não sofreu abalo algum. Refiro-me ao papel de assujeitado do alunado em todo o processo. Os alunos e as alunas da Turma 407 não se avaliaram de forma regular e sistemática. Nem avaliaram o trabalho docente. A não ser informalmente e em ocasiões raras, tanto quanto fortuitas, como veremos. Nada de *avaliações instituídas* no nível discente. Entre si, dominavam as *avaliações espontâneas*, isto é, aquelas que não repousavam sobre instrumentação específica. E que, por essa razão, permaneciam subjetivas, até mesmo *selvagens* (HADJI, 2001).

2.1.5 A condição de assujeitado no processo avaliativo

Isaura disse não ter a auto-avaliação discente como estratégia pedagógica. Disse conversar muito com a classe, mas, *realmente*, não propicia a auto-avaliação como atividade de ensino-aprendizagem. Quanto à avaliação do seu trabalho feita pelo alunado, *naquele ano*, aconteceu no mesmo dia em que a entrevistei! E foi de forma oral, com base nas impressões deixadas por ele em cada estudante. “Eu perguntei se trabalhei com eles a contento; se fui uma boa professora, uma regular professora; se eles gostaram de mim como professora”. A classe respondeu que sim, como é comum nas avaliações impressionistas realizadas sob a emoção do encerramento dos trabalhos. Tanto que, desconfiada, a professora arrematou:

– Mas, eu não sei, de repente, né? O que eu sinto é que eles gostam realmente de mim. Eu sinto. Porque eu acho que o aluno só corre até você, só te agarra, só te beija, só te abraça, só quer carregar as tuas coisas, se ele realmente tem uma afinidade contigo – e se você foi útil a ele em algum momento.

Charles Hadji (2001) tipifica essa forma que denomina de avaliação implícita, pois aquela cujo julgamento somente se revela por meio de seus efeitos. E por que Isaura não propiciou auto-avaliação discente? Respondo agora: não propiciou a auto-avaliação porque “tivemos uma greve”. E ela atropelou todo o processo educativo formal. Além disso, houve vários feriados, muitos festejos de Natal, Ano Novo, atividades extraclases diversas, realizadas em seus horários de aula. “Isso atrapalhou o processo, muito. Porque senão teria dado tempo”.

Imputar a fatores extrínsecos a falta da auto-avaliação como procedimento pedagógico em sua disciplina não significa má vontade com uma prática que não só democratiza o processo avaliatório como contribuiria para elevar a qualidade do trabalho que realiza. Pelo que revelou, a professora não tem o perfil de “tradicional”, de autoritária. Pelo contrário, como ela mesma se revelou, é “muito mãezona”.

Dessa não-realização, infiro (afirmo mais uma vez mais) que a escola, com todo o discurso crítico de seus professores e professoras, não está preparada para lidar com o estudante na condição de sujeito do processo que coordenam. Para mim, esse “esquecimento docente” quer dizer que a auto-avaliação discente e a avaliação do trabalho docente pelo alunado não é parte integrante da cultura avaliativa tal como se configura hoje, a não ser na literatura acadêmica e em desejos distantes do professorado, porque o modelo de educação que temos é centrado na categoria docente e na verificação do que ela ensina. Caso a lógica pedagógica fosse outra (como a que executei, por exemplo), no planejamento do próprio

ensino, o professorado já deixaria claro que as realizaria. Não seria algo fortuito, ocasional, baseado nas impressões, implícita ou espontânea. Mas regular, sistemática, *instituída*, com critérios conhecidos da categoria discente. E mais: durante o ensino; não apenas no final dele ou após uma ou outra etapa bimestral.

Quem propiciou ao alunado o exercício de crítica ao seu trabalho foi a professora Janice, que a solicitou às turmas 406 e 407, mas próximo do encerramento do período letivo. Com a 407, a avaliação discente foi escrita. No entanto, em relação à pessoa da professora, as respostas foram genéricas: – *Ah, a senhora não tem que melhorar em nada! A senhora... a senhora é a minha melhor professora de Matemática que eu já tive!*

A professora não poderia esperar algo diferente. Respostas do tipo elogiosa são próprias de avaliações espontâneas ou minimamente dirigidas, como era o caso, de avaliações realizadas ao final de processo, com avaliadores e avaliadoras mirins com pouca ou nenhuma experiência nesse tipo de atividade. Já em relação à exposição do conteúdo, a classe foi mais categórica. Disse não haver problema. Eram *algumas* das suas atitudes que precisavam ser melhoradas. Principalmente, os “carões”. Sem receio, Thaís disse assim: – *A senhora deu muito “carão” na gente.* “Ou seja, chamei muito a atenção, fui muito contundente! E eu sempre tento me policiar, porque tenho mesmo esse ar”. Outro juízo que a professora de Matemática achou pertinente foi feito por Keila, que ficou muito triste, porque não se usou a Sala de Recursos, parte de um projeto pedagógico para a disciplina. Foi assim, justificou a professora, porque a sala nem os jogos estavam prontos.

Quanto à auto-avaliação discente, também promoveu, embora pouco, mas baseada em impressões, pois de forma oral e sem critérios objetivados, preestabelecidos. O alunado da Turma 407, com a qual vim a trabalhar, sentiu-se mais segura para auto-avaliar: Havana reconheceu que falava demais; Thaís disse estar mais segura e, por isso, não “chorava” mais em sala de aula (“porque, no início, reclamava de tudo”). Enfim, consciente de seus problemas, a classe identificou de forma clara em que precisava melhorar, “até em função do rendimento”: – *Eu preciso melhorar; eu preciso estudar mais; eu preciso fazer o meu reforço em casa, ter hábito de estudo...*

A abertura para as manifestações discentes, como fez a professora Janice, precisa ser elevada em quantidade *com* qualidade para superar o que hoje é incidental em nossas salas de aula. E soma mais uma evidência à necessidade de criar-se ambientes de aprendizagem democráticos. A sinceridade de Thaís, Keila e Havana atesta que crianças que estudam em um ambiente democrático apresentam desenvolvimento maior do que aquelas que fazem parte do ambiente autocrático, como já notara Telma Vinha (2003). O ambiente não influencia apenas

a formação individual das crianças, mas também a forma como elas se relacionam em classe – com as professoras, inclusive – e lidam com seus conflitos interpessoais.

Layla disse que a auto-avaliação discente não fora realizada em suas aulas. A dupla de professoras de Estudos Geográficos ainda não conseguiu criar um mecanismo que garanta a sua realização. Ela mesma confessou que não se instrumentalizou para a prática. Já a avaliação do seu desempenho como docente, o alunado tem feito. Bimestralmente, às vezes, mensalmente. A avaliação, que é oral, espontânea, logo, impressionista, ocorre em torno dos questionamentos que faz à classe sobre o seu trabalho ao longo do ano, sem uma periodicidade definida. “Aí, sim, eles fazem as considerações deles, ponderam algumas coisas. E, na medida do possível, a gente tem procurado reavaliar e mudar a prática, a partir das considerações que eles fazem”.

Na ampla revisão da literatura que procedi sobre prática pedagógica, geral, e práticas de avaliação, separadamente (para ampliar o leque de busca), encontrei referência à participação do alunado na condição de sujeito do processo avaliatório apenas nos trabalhos de Ilda Oliveira (1989) e Kilza Viveiros (2001). Ambas as experiências realizadas no 3º Grau. Certamente há mais. Porém, achá-las é como garimpar diamantes nos riachos das *Minas Gerais* nos dias de hoje. A raridade mostra que a condição de assujeitado de alunos e alunas da 4ª série – e da 5ª série, como mostrarei – no processo avaliativo não é uma realidade exclusiva do NPI. É parte mesmo da cultura de avaliação que temos. E como pistas à cultura escolar que queremos, encerro a subseção com uma síntese dos trabalhos das pesquisadoras que citei. Não me contento apenas em referenciar. Se quero influir na transformação das práticas docentes, preciso partilhar os tesouros que encontrei. Foi o que fiz desde o primeiro capítulo da tese. *Também por isso ela é extensa...*

Para Ilda Oliveira, a avaliação do ensino se liga intimamente à avaliação da aprendizagem. E tem como alvo objetivos, conteúdos, metodologia, material de estudo, tempo disponível, além do próprio desempenho docente, em disciplinas do curso de Pedagogia da UFPA. Por isso, seus procedimentos têm o caráter formativo (participante, continua, democrática; do aluno e do professor, do processo e novos rumos) e também somativo (ao final do curso). Já Kilza Viveiros (2001) relata a experiência de uma modalidade de avaliação, que chamou de *Avaliação Participativa*, na qual a auto-avaliação discente também tem lugar de destaque.

A proposta foi executada no final da década de 1990, nos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Educação Física, da UFMA. Considerou as áreas cognitiva e personológica, porque a integração de ambas contempla a formação integral do aluno. Da área

cognitiva, quatro indicadores eram nomeados pelos professores (conhecimento prévio, organização lógica do pensamento, objetividade e o desenvolvimento do espírito investigativo) e um pelo alunado; da área personológica, os indicadores docentes foram o aprimoramento das habilidades, a capacidade de contextualização do conteúdo, a capacidade de trabalhar de forma independente e o espírito solidário.

2.2 Como a Turma 407 queria a avaliação na 5ª série

Em 11 de janeiro de 2001, ultimando a fase de pré-intervenção, entrevistei Luah, Adrian, Francisco, Nara, Juliana, Havana e Jamylle; no dia seguinte, Thaís, Joelma, Adrielly, Arthur e João Victor. Das entrevistas, recortei as respostas dadas à questão sobre *como gostariam de ser avaliados na 5ª série* para compor esta subseção. Deram sugestões variadas. Pela experiência que adquiriram no NPI, *sabiam* que o processo poderia ser diversificado, isto é, lançar mão de técnicas e instrumentos que não apenas a testagem, de intervalo a intervalo ou de culminância. Penso que essa flexibilização do pensamento estudantil foi o ganho advindo com o processo avaliativo que vivenciaram ao longo de suas curtas carreiras estudantis, da alfabetização à 4ª série, na escola de aplicação da UFPA.

Ainda assim, o instrumento *teste* surgiu em três das oito falas que responderam à questão. Mas já destituído da hegemonia que tem no ensino contemporâneo. Quanto à nota, compareceu em quatro falas (duas das quais citaram a prova). Isso comprova que as rupturas são lentas e graduais; que é preciso trincar também esses aspectos para se dar o salto de qualidade há muito requerido pelos profissionais e teóricos da educação. Um caminho pode ser a avaliação descritiva e auto-descritiva, por meio da reflexão, como é a minha proposta, como descreverei adiante. Por enquanto, trilhemos aquele que observei. Dentre as falas de quem, num extremo, quer preservar as provas como instrumento de avaliação, temos as respostas de Francisco, Nara e Juliana...

Provas, pesquisas, outras coisas sobre esses negócios. (FRANCISCO)

Por comportamento, fazer brincadeiras para avaliar os alunos, valendo os pontos. *Muitas* provas. E *muitos* trabalhos desses aí, de maquete. (NARA)

Eu queria ser avaliada com menos provas. Que a meu irmão falou, que os professores da 5ª série davam muita prova para a gente, que valiam poucos pontos. Aí, então, eu queria que fossem menos provas, valendo mais pontos. (JULIANA)

Com resposta no outro extremo, Joelma. A menina queria atividades diversificadas, mas entre elas *não deveria haver provas* na 5ª série. É uma daquelas estudantes que, em algum

momento da sua curta carreira escolar (que não quis me contar), aprendeu a ter crise de pânico na hora da verificação da aprendizagem. A simples menção da palavra “prova” já altera o seu equilíbrio. A possibilidade real de fazê-la em tempo breve, demarcado, desestrutura-a, como já me assinalara a sua professora de Matemática, na 4ª série: “A Joelma é muito de barganhar as coisas. É uma aluna com um potencial que poderia ter chegado a muito mais. Só que ela morria de medo de ficar em recuperação!”. Pois foi essa menina que me acenou com o desejo de uma avaliação que assistisse à apropriação de conhecimento. Mas sem a testagem.

Ah, eu quero, tipo assim, é que as professoras passassem mais conteúdos. Aí a avaliação ia ser para a gente poder estudar mais, só sobre tudo o que ia cair. (JOELMA)

Quando quis saber que atividades deveríamos desenvolver para avaliar os conteúdos dados, ela foi reticente. “Essas coisas assim”. E não citou nenhuma! Deu a entender que eram como as atividades de ensino que as professoras da 4ª série costumavam passar. Sugestões diretas foram dadas mesmo por Jamylle, Havana e Luah.

Eu queria que eles [os professores da 5ª série] avaliassem não só pelos seus trabalhos, e sim pelos comportamentos. *Como era que o aluno está se comportando...* Eu queria que avaliassem também pelos modos de, não só ficar estudando, estudando, estudando, e sim pelo que os alunos fazem na sala. (JAMYLLE)

Eu queria que fosse avaliada assim como de 1ª a 4ª série, bem fácil. Avaliações fáceis... É pintar, de desenhar; não de escrever e ter que raciocinar. Ter que estudar, estudar, estudar, estudar e raciocinar, quando tiveram dificuldade em tudo, não! A gente não precisa nem estudar, só pintar... (HAVANA)

Que eles, assim, colocassem em todos os trabalhos muita clareza, nos trabalhos, *direitinho*. É, também, também com trabalhos freqüentes de... para ajudar a gente fazer a avaliação, entendeu? E também eu gostaria que eles olhassem (porque vai ser fichário, né?, e disseram que eles não olham mais, os professores na 5ª série)... E eu gostaria que eles olhassem, eles olhassem os cadernos... os fichários para ver os cadernos, para ver se está bem organizado. Porque às vezes não está, e o aluno é que é prejudicado. (LUAH)

As opiniões do alunado da 4ª série não diferem das concepções de universitários anglo-saxões acerca do processo de avaliação da aprendizagem, citadas por Arilda Godoy (1995), com base em um artigo de Jonathan Warren, publicado em 1987. Para duas categorias separadas pelo Atlântico, a aprendizagem mais importante é aquela que vai além da mera aquisição de informações. Os procedimentos avaliativos usuais produzem informações precárias e privilegiam apenas as aprendizagens que exigem memória e baixos níveis de entendimento.

Além do mais, as informações a respeito da aprendizagem discente são geralmente enganadoras e não exprimem a real aprendizagem obtida. Aos testes, preferem atividades de

avaliação que são próprias das estratégias de ensino. Segundo a percepção discente, a qualidade do ensino aumenta quando a própria avaliação se converte em instrumento de ensino, sendo feita na forma de observações contínuas, elaboração de trabalhos escritos e questões de ensaio.

2.3 O processo avaliativo na 5ª série do NPI

Para caracterizar o processo avaliativo da 5ª série, a base a Turma 507. Procedo como na caracterização do processo na 4ª série: lanço mão das vozes dos sujeitos para exprimir a riqueza, os detalhes, as nuances das práticas docentes. Inicio com os relatos das seis professoras, das disciplinas Português e Francês (a mesma pessoa), História (duas professoras), Geografia, Artes e Estudos Regionais, e do professor de Matemática. Todos, entrevistei após a intervenção. Falaram sobre o planejamento de avaliação, seus momentos e instrumentos de aplicação, etc. E termino a subseção com mais uma análise sobre *que* papel cabe ao estudante no projeto da própria educação. A descrição da avaliação em Ciências, de como procedi em relação ao planejamento do ensino e ao ensino propriamente dito, virá adiante, nos três atos das cenas da avaliação.

2.3.1 O planejamento da avaliação

Minha primeira indagação às seis professoras e ao professor da Turma 507 foi sobre o planejamento da avaliação. Sobre o momento em que o processo avaliativo era definido e organizado. Porque a tarefa é realizada em mais de um momento, dentre as opções dadas no instrumento da entrevista-questionário (e podiam assinalar mais de uma), a com maior número de citações foi “durante o próprio ensino”, com sete. Com cinco, “no momento do planejamento”. As demais: duas para a “após certo número de conteúdo dado”; uma para “quando julgo necessário”; nenhuma para “após um mês de atividade” e “quando a turma solicita”.

Fica claro, com isso, que planejar a avaliação é uma tarefa do ensinante. Não tem vez e voz o alunado como sujeito que poderia refletir sobre o ensino-aprendizagem. Que sequer sabe que deve – e pode – exercer o direito de solicitar uma avaliação quando necessita de dados sobre si mesmo, sobre o seu desempenho. Como também do próprio professor ou professora. Até porque o professorado não encaminha nada além da apreciação do que o outro aprendeu em relação ao que ensinou ou trabalhou, quase exclusivamente, como instrução. Dos

dados, infere-se a fragilidade das anotações docentes, por serem vagas, acerca da avaliação que realizará.

O que se faz é parte de tarefa que cumpre burocraticamente, como assinalei no Capítulo 4. Porque carece de fundamento teórico que imprima fim político ao processo, prevalece o caráter pragmático. Veja o que faz quem assinalou as opções mais votadas. Salta dos depoimentos o caráter de um processo realizado em momentos e com instrumentos diversos. Que *tenta* superar o teste como instrumento exclusivo da apreciação do desempenho discente, aplicado em um momento específico do ensino, mas que não escapa ainda da “cultura” da nota.

- Osmarina, de Artes, apresenta ao aluno logo no primeiro encontro como avaliará, uma vez que considera tudo o que é feito diariamente;
- Maria do Carmo, de Geografia, que disse fazer uma avaliação constante e também se programar para o que vai trabalhar, chega a elaborar uma atividade para cada assunto dado, o que pode variar de turma para turma;
- Maria Helena, de Estudos Regionais, já no planejamento, faz a correlação entre conteúdo e avaliação, isto é, pensa nas atividades de avaliação que desenvolverá. E também durante o ensino quando faz “uma avaliação mais qualitativa”, já que “o desenrolar do ensino pode ‘sugerir’ uma atividade de avaliação não pensada”;
- O professor Paulo, de Matemática, logo no início, pensa se será diária, que instrumentos utilizará (materiais concretos, exercícios de fixação ou testagem, por exemplo). Durante o processo, percebe a necessidade de novas atividades avaliativas. “Tudo isso era objeto de pontuação. Até o atitudinal”.

Na linha de quem, no planejamento do ensino, não define ou organiza nada o processo avaliativo, mesmo em linhas gerais, duas professoras. Idilene, professora de História que, na Turma 507, substituiu Rosana no segundo semestre de 2001, também avalia “após certo número de conteúdo dado”. Em seu plano de trabalho, discrimina o conteúdo e a metodologia, mas não como avaliará. Monta o processo no decorrer do curso, contando com as reações do alunado aos textos e atividades. Já Emília, professora de Francês e Português, na primeira disciplina, disse que foi *tradicional*. Que avaliava quando julgava necessário, por meio de prova, em que “caía tudo”. Como o Francês não despertou o interesse da turma, usou o medo como estratégia para conseguir algum disciplinamento. No Português, não. Para avaliar durante o ensino, inspirou-se nas conversas que teve comigo: sobre o emprego das atividades de ensino como atividades de avaliação. Mas deu muito trabalho! Por falta de experiência! Por ser a primeira vez que fez!

Procurei ainda saber se o que realizavam era iniciativa individual ou produção da equipe que atuava na série, com maior ou menor número de aspectos comuns ao que faziam seus pares. A preparação solitária do processo foi apontada por quatro docentes. Era um trabalho de equipe apenas para três dos entrevistados. Vejamos o que disse quem assinalou a opção “a avaliação que realiza é uma iniciativa individual”:

- Maria Helena (Estudos Regionais) faz só, porque sua “equipe” é de uma só pessoa! Mas trocava sugestões para as colegas de outras séries, principalmente com a da 6ª série;
- Para Paulo (Matemática), a opção “iniciativa individual” era mais forte do que “produção em equipe”. No meio do conteúdo, sempre procurava algo diferenciado para fazer a sua avaliação. No entanto, havia algo em comum entre a sua avaliação e a da equipe;
- Osmarina (Artes), que rompeu teoricamente com a equipe, avalia como aprendeu com uma antiga professora de Teatro, na especialização. Utiliza a escrita discente, ou seja, “o que está na cabeça do aluno, e não o que está no quadro”, por meio de uma agenda própria, que chama de protocolo;
- Emília, em Português, tinha mais liberdade, porque adotara uma abordagem distinta das demais colegas: o uso da língua (que “era mais fácil de avaliar”). Para o Francês, seguiu os caminhos da Escola: ouvia os Serviços e, porque mudava a abordagem da língua a cada bimestre, fazia a avaliação do “conteúdo” segundo o que alterara.

A opção “a avaliação é uma produção da equipe que atua na série”, com três menções, foi utilizada por Rosana (História) na maioria das vezes. Esporadicamente, sua avaliação é individual, seja por característica da turma, seja porque avalia o que ainda não fora passado pela colega (caso contrário, adapta; o que remete ao item “tem alguns traços comuns”). São as mesmas as estratégias de Idilene (História), que discute com a colega o que elabora. A produção é partilhada. Quase sempre, aplica o mesmo trabalho, mas em turmas diferentes ou com pequenas variações. Também Maria do Carmo (Geografia) disse fazer um trabalho de equipe. Havia troca na hora de elaboração das atividades de avaliação, mas sempre preparava algo antes de reunir com o colega. O que apresentava, em geral, era aceito, declarou. Seu trabalho me pareceu esforço pessoal, mais do que coletivo. Fosse porque era a mais experiente; fosse por deter mais conhecimento em avaliação – fez especialização em Avaliação e Planejamento Educacional, em 1988.

2.3.2 Os tipos de atividade e os objetos da avaliação

Quanto às atividades de avaliação que costuma aplicar e como as escolhia, Osmarina, professora de Artes, como não trabalha com notas, médias, teve dificuldade para “selecionar” as atividades e os instrumentos de avaliação. Aquela é a sua última preocupação. A maior é

trabalhar a disciplina (mental) com o teatro. Preocupa-se com o que é preciso desenvolver. Não com as cobranças usuais. Assim, não trabalha com a idéia de atividade de avaliação diferenciada de atividade de ensino. Todas as atividades diárias servem à avaliação da aula, do aluno e da professora. Além das atividades diárias, de natureza teatral, Osmarina utiliza os protocolos, uma espécie de caderneta para o alunado escrever sucintamente os acontecimentos de cada aula.

De Maria Helena, professora de Estudos Regionais, o principal critério de seleção das atividades avaliativas é o prazer discente. Ainda assim disse precisar de documentos escritos para avaliar. Mas já incorporou a observação como técnica da avaliação qualitativa. Concentra-se na produção de texto e nas experiências orais. Em 2001, utilizou como instrumentos de avaliação: pesquisa; reflexões escritas; jogos (para avaliação oral); exposição de trabalhos. Não fez testes. Nenhum. Antes de mim até (com minha pesquisa e todo aparato teórico), conseguiu fazer a avaliação do desempenho discente (e docente), em nível de auto e hetero-avaliação, como parte integrante do trabalho de ensino. E em oito turmas. Como conversávamos havia três anos!...

Em Português, o lado lingüista da professora Emília falou mais alto. As atividades de avaliação eram escolhidas dentre aquelas que passava e que o alunado realizara melhor. Não teve facilidade para discriminá-las, porque eram atividades de ensino, não partes dos rituais de avaliação. As notas, reconhece, não refletiam o comportamento da turma, mas o sucesso no uso da língua, conforme os objetivos da professora (e o que acredita, como educadora). Às vezes, a turma nem sabia que era avaliada enquanto escrevia ditados, preenchia fichas sobre vídeos, elaborava produções escritas e dramatizava textos criados pelo alunado. Já Em Francês, seguia as “orientações” do que é convencional: a prova final, sumativa. Além de provas orais e escritas, também utilizou fichas de compreensão da língua, leitura e compreensão oral de texto. “Mas houve fichas que foram *provas*, com data marcada e tudo”.

Maria do Carmo, em Geografia, costuma escolher os momentos, as atividades ou os instrumentos de acordo com o assunto que desenvolverá ou o material que utilizará. Citou o caso do livro didático: estudar por partes um capítulo – em função do que o alunado compreendeu, elaborou, comentou, questionou, prepara as atividades parciais, com vistas para o teste, em geral, o seu último trabalho avaliativo. Na disciplina, parte das atividades de ensino era também de avaliação. Como atividade de avaliação, citou o mural, os testes (com e sem consulta), trabalhos no caderno (de recorte e colagem), apresentações cênicas, trabalhos com músicas e reportagens. As atividades coletivas eram acompanhadas do início, por observação direta, até a apresentação oral das equipes.

Rosana, de História, seleciona as atividades de avaliação em função da experiência. Devem atender aos objetivos e às perspectivas que tem do assunto. Idilene, que a substituiu, faz o mesmo em função do objetivo dos textos. Com caráter somativo, a primeira professora utilizou: testes com questões discursivas (para interpretação); produção de textos (para interpretação de imagens); ficha de filmes (com questões objetivas e subjetivas). E a segunda, testes e trabalhos de interpretação de texto (que afirmou se *assemelhar* a teste, embora não os chame assim); ambos com questões objetivas e “subjetivas”, ou seja, “explicativas e com comentários”.

Paulo, por sua vez, seleciona as atividades e os momentos de avaliação de acordo com a sua concepção de ensino, educação e habilidades (matemáticas) a desenvolver. Na sua disciplina, “tudo era objeto de avaliação”: os conteúdos conceituais apreciados por meio de testes individuais e em grupo, com ou sem consulta; a construção e a utilização de material concreto; o compromisso com o fazer, mediante o registro de quem fazia, de quem tinha e quem trazia os materiais necessários. E disse atribuir maior pontuação à testagem do que às outras técnicas.

Quando solicitei a identificação da principal atividade ou o principal instrumento de avaliação, a prova de culminância foi entronada pelos sujeitos. Duas professoras da Turma 507, não aplicaram a técnica de verificação por meio da testagem. Em Artes, o principal instrumento foi o protocolo. “Porque ajuda o aluno a se organizar e ajuda *também* a professora a se organizar”, disse Osmarina. E em Estudos Regionais, Maria Helena fez atividades de culminância distintas em cada bimestre. No caso, dois jogos e dois álbuns seriados.

Rosana, a primeira professora de História da Turma, prefere o teste. E antes do final do bimestre – que é para dar tempo à rescrita. Sua substituta, Idilene também o tem em alta conta. Disse isso numa parte da resposta de outra pergunta. Para essa aqui, respondeu que eram os trabalhos feitos em sala, dos quais os individuais tinham maior peso do que os de dupla. Somente notei a contradição quando analisei os protocolos de pesquisa, meses depois. Ela já não estava na escola para ratificar. Então, fiz isso com a sua equipe de trabalho.

Em Francês, foi a prova, enquanto em Português, principalmente a produção escrita. “Parece até máxima do ensino de língua portuguesa: tudo é pretexto para escrever um texto”, falou sorrindo Emília, que ministrava as duas disciplinas. Em Geografia, a culminância de Maria do Carmo também é o teste, ao qual atribui a maioria dos pontos, numa escala de 0 a 10. E em Matemática, com Paulo, não é diferente: com nota maior, os testes, seja de forma individual ou em grupo. “Por causa do aspecto legal”, justificou referindo-se ao Regimento.

“A Escola [NPI] pensa que tem uma concepção diferente, mas a sua prática é tradicional”. E o professor, na categoria de temporário, conformava-se, enquanto pensava na experiência como bolsista da UEPA. Mesmo assim o conflito cognitivo que nutria não era forte o suficiente para romper com as normas e seguir as próprias concepções.

Entre quem o utilizava, o teste tinha maior peso no cômputo da nota bimestral. Em geral de 40% a 80% do valor total. Por exemplo, em História, com Idilene, valiam 5,0 ou 10,0 pontos. Em Geografia, ficava na casa dos 50%. Em Matemática, aos testes (que chamava de “atividades formais”), Paulo atribuía 6,0 pontos, em média; 2,0 iam às “atividades de construção” e 2,0 aos procedimentos, que chamava de “o fazer”. Mas podia ser também 4,0 para o formal e 6,0 para as demais instrumentos. Variava em função do que lhe parecia mais importante, em cada ocasião.

Também as observações acumuladas no bimestre serviam para atribuir a nota. Isso me chamou à atenção: no NPI, o teste perdeu o posto de atividade única de avaliação. Sequer é hegemônico, já que as atividades avaliativas são diversificadas. Como constatado noutros estudos, por vezes, são as próprias atividades de ensino (BASSINI, 1996; CAVALCANTE *et al.*, 2000; GODOY, 1995; NUNES; FIGUEIRA, 2000; PONTES, 1996).

Embora pareça contribuição docente à superação da verificação classificatória, na hora de pontuar as atividades, age-se à moda antiga: o professorado atribui maior valor aos testes do que às atividades de ensino “convertidas” em atividade avaliativa. Isso significa resistência em aprender uma nova sistemática de avaliação, já que o instrumento lhe dá uma segurança histórica, ainda que reconheça o quê de autoritário marca o alunado. Não faço apologia à não-testagem. O teste não deve ser abandonado. Deve ser *mais um* instrumento na abordagem que a escola deve construir à avaliação da aprendizagem, e do ensino como um todo, cujos objetos, de certo modo, já estão presentes no trabalho das professoras e professor da Turma 507. À pergunta: *e os objetos sobre os quais se debruçavam para apreciar o desempenho discente?*, obtive estas respostas:

- Em Artes, Osmarina avaliou a *vontade de fazer* e as mudanças de atitude ao longo do trabalho com teatro, para romper preconceitos. Não o virtuosismo. Daí a ênfase na expressão, no trabalho do corpo, em vez do “aparecer” no papel principal;
- Em Geografia, Maria do Carmo avaliou a idéia e a compreensão discente sobre o conteúdo, por meio de questões para explicar, justificar e caracterizar. Avaliou ainda a participação do aluno (se ativa ou não), a frequência às aulas, a assiduidade e a pontualidade na entrega dos trabalhos (que também era pontuada);
- Em Francês, embora ameaçasse com provas sobre todo o conteúdo, Emília cobrou o mínimo. Com fichas, avaliou a compreensão da língua, utilizando vídeos passados à classe. Em Português,

avaliou a produção escrita (descrição e narração), a produção oral, a fluência, coerência e a clareza e, nos testes escritos, a compreensão;

- Em Matemática, Paulo discriminou os objetos de avaliação segundo os conteúdos. Dos atitudinais, avaliou o compromisso (trazer o material, cumprir as tarefas), a relação com o grupo, o comportamento; dos procedimentais, como faziam as atividades, a própria produção, a manipulação, o pensar e o fazer na hora, os exercícios de sala; dos conceituais, as formalizações, os conceitos, as definições, a linguagem matemática;
- Em Estudos Regionais, Maria Helena avaliou a compreensão e a terminologia do conteúdo; também a postura, a presença, a participação, a argumentação, a responsabilidade e o tempo de cumprimento da tarefa. Até o meio do ano, alimentou certo preciosismo com a nota. Por isso, avaliou mais o conteúdo do que os aspectos qualitativos. Mas como estava em rompimento com o *conteudismo*, o enfoque já estava centrado nos aspectos qualitativos no final do ano letivo;
- Em História, com Rosana, foram avaliadas: a habilidade cognitiva (a percepção e a interpretação de imagens); a produção escrita (as respostas dos textos que elaboram, a lógica, a coerência das idéias, a relação com o que foi trabalhado); o entendimento do que estavam lendo; as respostas em questões discursivas em testes; para além da memorização, se extrapola do que interpreta das leituras; também o laconismo do aluno ao responder. Havia uma avaliação da qualidade, do que era observável, factual, porém sem pontuação. Já Idilene, avaliou, em primeiro lugar, o conteúdo: se o aluno conseguia atender (o que solicitava), se apre(e)ndia, se explicava, comentava...

A análise desses objetos da avaliação confirma “achados” de outras pesquisas (ÁLVARES, 2002; BERTAGNA, 1997; COLUSSE, 1995; DIAS-DA-SILVA, 1992; FRIAS, 2001; GOMES, 1991; KAWASAKI, 1991; LOTHIOAIS, 1990; MEDDA, 1990; MONTICELLI, 2001; PINTO, 1994; RODRIGUES, 1984; SMOLE, 2001; TOREZAN, 1991).

Diria até que confirma o que já é senso comum em educação, tantas mais são as investigações que denunciam: a ênfase da avaliação, se não a exclusividade mesmo, na dimensão cognitiva e no domínio da informação; o lugar do estudante como assujeitado à autoridade do professorado (o único avaliador do processo educacional reduzido ao que é ensinado, aspecto que aprofundarei na subseção seguinte); a preponderância de aspectos comportamentais sobre os formativos, no sentido estético-emocional, se não humano mesmo.

Pelo prazer que propiciava, destoante apenas a avaliação realizada pela professora de Artes, Osmarina Gerhardt. Pudera! Pela temática da sua disciplina – teatro – e pela abordagem que utilizou no ensino – a expressão corporal – não se poderia esperar algo diferente! Veja o que disse Luana ao comparar o jeito de ser e a forma de trabalhar dessa professora e eu.

Luana: – Tinha tantas coisas que o senhor era *totalmente* diferente dos outros professores. Porque os outros professores tratam a gente como *aluno* e o senhor, não. O senhor tratava a gente como aluno, mas, ao mesmo tempo como um amigo, como um colega. (...) Quando o senhor fazia uma coisa, o senhor consultava a gente. Os outros professores não fazem isso. Então, eu achava que o senhor era totalmente diferente. Eu achava o senhor e a professora de Artes, os *mais legais* que eu já tive. Porque o senhor compreendia a gente; mesmo não compreendendo, fazia um *esforcinho*. E a professora, [por]que tudo pra ela era brincadeira. E todo mundo gostava. Mas, na hora que ela dizia: – *É sério*, é sério. (...) Ela nos deixava super à vontade, como se nós estivéssemos dentro de uma sala com uma palhaça [Riso]. Era muito legal! Tanto, tanto é que a gente se sentia tão à vontade, que, às vezes, nem dava atenção ao que ela falava. E ela conseguiu ganhar o nosso respeito pelas brincadeiras! Pro senhor ver que ela ganhou o nosso respeito, a nossa atenção, *com as brincadeiras* dela. Ela brincava, brincava; chegou certo ponto para falar, falava. Todo mundo parava [para escutar]!

Completo a caracterização do processo avaliativo na 5ª série do Ensino Fundamental, do NPI, com a exposição de dados sobre o que, em relação à pessoa do alunado, diferencia a lógica fragmentada das práticas contemporâneas da lógica pedagógica da Práxis Unitária: o papel de sujeito no ensino-aprendizagem (processo no qual a avaliação – reflexiva – era parte). Ou isso, ou não mereceria o adjetivo o processo avaliatório com que alterei, primeiro no campo teórico, a ordem dos procedimentos pedagógicos afeitos ao espaço micro da sala de aula. Naquele ano, as atividades em que o alunado da Turma 507 foi avaliador, chamado a avaliar o trabalho docente e o seu próprio, foram como é o usual – poucas, ocasionais, raramente sistematizadas...

2.3.3 O alunado como assujeitado no processo avaliativo

Três docentes responderam “sim” à questão sobre se o alunado fora avaliador do seu trabalho. Idilene, de História, declarou que foi avaliada quando acabou o ano. Por iniciativa dela. Porque abriu a palavra, a turma disse que era um pouco grosseira e deveria ser mais clara e mais precisa ao instruir. Osmarina, de Artes, foi *objeto* da avaliação do alunado em ocasiões poucas no ano e ao final dele. As ocasionais, às vezes, decorriam de suas atitudes. A avaliação final é parte da sua metodologia. O que faz na forma de questionário. Já a professora de Geografia, Maria do Carmo, foi avaliada não uma, mas pelo menos três vezes: no final do primeiro bimestre, no meio e no final do ano. É prática pessoal propiciar a avaliação discente, pois tem a intenção de melhorar, sempre. Ao fazê-lo, nota que o alunado teme falar da professora. O que a incomoda é também “achado” das pesquisas de Avani Souza (1987) e Vera Neves (2000).

Ambas mostram que os estudantes temem mesmo opinar sobre ou criticar o trabalho docente. Ao fazê-lo, suas respostas são genéricas, sintéticas, quase exclusivamente de aprovação. Imputo o fato à prática da avaliação reduzida à verificação. Só o aluno é avaliado; ele não avalia ninguém, ao menos formalmente. Assim, quem não avalia (socialmente) não pode aprender a avaliar (intelectualmente). Ou censuram ou elogiam, porém não avaliam. Entre si, censuram; na presença do adulto, elogiam. O oposto acontece quando outro é o professor que os ouvem, como constatei ao indagar ao alunado como as professoras Emília, Rosana, Idilene, Osmarina, Maria Helena, Maria do Carmo e o professor Paulo avaliavam suas classes. *Ouçamos* parte da conversa com Pâmela, sobre o fato do estudante atuar como avaliador, em sala de aula.

Pâmela: - Acho que é uma coisa muito boa. Porque você avaliando qualquer pessoa, você pode ver o quanto talvez *ele* seja bom professor ou mau professora. Só que muitas das vezes, as pessoas que avaliam, [fazem isso] de uma forma errada. Elas acabam tirando conclusões erradas. Como fizeram com a professora Maria do Carmo. No dia do conselho [de classe], todo mundo foi pra lá e “meteram o pau” na Maria do Carmo! E eu fiquei observando aquilo!...

Eugenio: - Qual foi o erro cometido nesse caso?

Pâmela: - Muitas das vezes, a pessoa, sem conversar com uma outra pessoa, tira conclusões erradas. (...) Agora, se ela conversar, ela já tira conclusões totalmente diferentes do que antes pensava. Talvez uma pessoa daquela pudesse ser bem uma amiga, uma grande amiga pra ela. E a turma não consegue fazer nada disso.

Frente a frente com o avaliado, chamados para opinar, os estudantes que nunca foram avaliadores se esquivam. Poucos são sinceros e objetivos quando analisam a contribuição do professor ou da professora para a sua formação. Isso significa que a atual prática pedagógica, da qual a avaliação é o fragmento mais valorizado, não contempla a formação do sujeito crítico e como insistente e longo deve ser o exercício do diálogo na escola!

“Não” foi a resposta de quatro docentes. A opção “não se pensou no assunto durante o planejamento do ensino” recebeu mais indicações: quatro. Com uma citação, a opção “não sabe que critérios indicar para que a avaliação seja efetuada”. As opções “não acha muito conveniente realizar esse tipo de atividade” e “não se sente muito à vontade para organizar o processo” não mereceram nenhuma citação. Isso sugere que o professorado “concebe” o processo avaliativo como *naturalmente antidemocrático*, à parte do ensino que ministra e que julga (*sic*) com qualidade. Vejamos os comentários para a não-avaliação do trabalho docente pelo alunado...

- Rosana, de História, que assinalou aquelas opções, *nunca parou para pensar sobre!* Em certo momento do ano letivo, *achou* que o tempo de promovê-la já tinha passado. Algo atrapalhou: a greve; o tempo corrido...
- Para Paulo, de Matemática, avaliação pelo alunado somente a informal. Os alunos – poucos – diziam que gostavam da sua forma de ensino, daquele jeito de aprender, que nunca tinham tido aquele tipo de experiência;
- Emília não pensou mesmo! Não é prática do NPI, nem informalmente. Aliás, “em pouquíssimos lugares se age assim”. Avaliação discente apenas as das relações afetivas, por ser carinhosa. Mas não era sobre a professora ou o seu ensino-aprendizagem...
- Maria Helena, de Estudos Regionais, durante o planejamento, também não pensou. “Sentiu-se” avaliada pela classe quando, no final do ano, a classe pediu que fosse novamente a sua professora. As reações e as “caras feias” do alunado eram o seu “termômetro”. Tirava daí o *feed back* sobre o seu desempenho.

A auto-avaliação é *outro* processo em que o estudante pode exercer a condição de sujeito no ensino-aprendizagem. Mas quando se faz auto-avaliação na Escola? Como registrei ao analisar as práticas de avaliação da 4ª série, é uma prática pedagógica não-usual. Se surge no cenário da sala de aula, em geral, é num contexto de mau desempenho da classe. Como fez uma professora do Quarto Ciclo de uma escola de Fortaleza (CE) que, no retorno das férias de julho, realizou uma auto-avaliação sobre o desempenho na área de Matemática, porque “o desempenho da turma deixou bastante a desejar, como notas muito baixas” (FARIAS, I., 2002, p. 201). A professora utilizou toda uma aula na problematização dos motivos. Queria entendê-la, a fim de estabelecer contratos para eliminar as prováveis causas apontadas pela classe e também por ela mesma. No NPI, quanto ao alunado avaliar-se como aprendente, afirmativa foi a resposta de três docentes. E estas foram as condições em que as auto-avaliações discentes se fizeram realidade:

- Osmarina, de Artes, propiciou a auto-avaliação discente no final do ano. No questionário que aplicou para apreciação do seu trabalho, havia questões de auto-avaliação. Em tudo, pedia *uma nota* para o aluno expressar o seu julgamento;
- Com Maria do Carmo, de Geografia, a auto-avaliação ocorreu apenas uma vez (porque “fazer isso demora”). Foi no meio do ano, apenas com uma turma de 5ª série (a que “era a boa de trabalhar”). Não foi a Turma 507. Quando foi avaliador, o alunado não só auto-avaliou como *se deu uma nota*, além de ter-se avaliado entre si;
- Maria Helena, de Estudos Regionais, propiciou a auto-avaliação em duas ocasiões, antes da greve. E foi na mesma atividade de ensino. No primeiro momento, foi individual e, depois, em equipe. No segundo, a auto-avaliação foi dos grupos, com exposição para os demais e crítica pela classe. Nesse caso, fez da avaliação discente parte do ensino.

Nos três casos citados de auto-avaliação discente, o caráter somativo foi uma constante. Isso diz da real *pré-ocupação* docente, que sabemos ser exacerbada por anos de prática, com a nota. Ainda que afirme o contrário, exemplificando com a democratização do processo mediante a diversificação dos momentos e das atividades de avaliação. Diz, sobretudo, do quanto o caráter reflexivo da avaliação do ensino-aprendizagem é uma realidade distante para docentes e discentes. Não vê ainda o professorado que entrevistei a auto-avaliação como, mais do que um momento, um movimento privilegiado para o que se costumou chamar de “avaliação qualitativa”.

Não percebe que a ação pedagógica necessária sobre os dados obtidos com a avaliação deixa de ocorrer durante o ensino. Exceto quando do encaminhamento de estudos paralelos que, no NPI, pelo pouco tempo disponível ao processo, redundava mesmo na tentativa de recuperação da nota bimestral, já no período seguinte. Não percebe porque os mecanismos da avaliação que realizam estão imbuídos de um caráter terminal, pois visa à notação bimestral, em vez de reflexões sobre os percursos individuais e coletivos, os desempenhos e resultados, o *statu quo*. Sem muitas opções, eu diria: sem ousadia para romper com o que denuncio neste parágrafo, a categoria docente concentra esforços nos procedimentos de avaliação. Quer aprender a elaborar instrumentos diversificados e de diferentes naturezas. E aprende, na base da tentativa-e-erro. Já que, sinceramente, deseja por essa via melhorar a sua capacidade de conhecer o alunado com que trabalha e, também, “forçá-lo a estudar” [DALBEN, 2003].

Já o “não” foi a resposta de quatro docentes. Se não ocorreu a auto-avaliação discente, foi por duas razões: a equipe não pensou no assunto durante o planejamento do próprio ensino e as professoras e o professor não sabiam que critérios poderiam utilizar para efetuar-la. Cada uma dessas opções mereceu quatro indicações. Foi significativa também a menção zero para as duas outras opções dadas – “não acha muito conveniente realizar esse tipo de atividade” e “não se sente muito à vontade para organizar o processo”. Eis boa medida do quanto o professorado não vê na sua rotina de atuação o alunado exercendo esse papel ativo, reflexivo (sobre si), como posição estratégica não apenas para o ensino, mas para o próprio desenvolvimento – integral, como se alardeia nas capas dos planos de curso. Vejamos as justificativas para isso...

- “As opções respondem por si. Não precisa comentar mais nada”, afirmou Rosana.
- Idilene não pensou *nisso*. Trabalhou na turma por tempo reduzido: o suficiente para encerrar o ano. Pensava somente em “fechar a programação, vencer o conteúdo”.
- Emília também não pensou. Acha que fez (*o que não fez*) o que é de praxe: não é prática da escola. “Não deu tempo de tu me passares isso!”, brincou comigo.

- Paulo acha que (o que não fez) é o corrente. Não pensou em fazer. Nem em não fazer. Acha que saberia criar instrumentos, estabelecer critérios. “Também o ano foi todo atropelado [pela greve]. Mas isso não justifica por não ter pensado”.

Nos dois casos que analisei nesta subseção, da participação do alunado como sujeito do processo avaliativo, a avaliação e a auto-avaliação discente foram ações esporádicas, *impressionistas* (VIANNA, 2000). Sistemática, apenas na avaliação da professora de Artes que ocorreu no fim do ano. Logo, numa parte pequena de sua prática. Serviu à reflexão sobre a ação geral acontecida, apenas. Não foi *durante* a ação, para o ajuizamento da qualidade dos desempenhos e das práticas pedagógicas de ensinantes e aprendentes, como moldada pela reflexão que é própria da avaliação que preconizo. Por isso, não se converteu em marcas de memória, como se depreende do trecho da entrevista com Luana. Na ocasião, indaguei ao alunado se, em alguma disciplina, *que não Ciências*, ele chegara a avaliar os colegas ou fizera avaliação de si mesmo, de forma rotineira e orientada, em classe. Depois do segundo “não”, o porquê foi precedido por um grande silêncio. Estava pensando se falaria ou não, uma vez que já internalizara o processo como censura...

Luana: - Não. Porque não davam muita importância pra isso. Eles achavam isso bobagem. (...) Por causa que a matéria deles precisava de bastante tempo, eles faziam muita [prova]. (...) Iche! Acho que isso nem passava pela cabeça deles falarem isso. Nunca que eles perguntaram! Tratavam, assim, a gente como se fosse aluno mesmo. O senhor em momento algum deixou de tratar a gente como aluno e colega. [Os colegas] acham que isto foi importante, sim: a amizade.

2.4 Das avaliações que encontrei àquela que executei

Durante as entrevistas com o professorado da 4ª e da 5ª série, estive atento às experiências que tocassem ou não em aspectos detectados na literatura pertinente às práticas pedagógicas. Em particular, interessavam-me aquelas que rompiam com os limites impostos pela avaliação reduzida à medida e à classificação. Em função das poucas experiências concretas que encontrei, que fossem de natureza praxica, como defini no Capítulo 3, senti-me instado a parafrasear Walter Benjamin no fechamento da caracterização das avaliações que encontrei no Ensino Fundamental do NPI, como síntese dos “achados”: para mim, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1964 e 1984 viveu uma das mais terríveis experiências da história brasileira (BENJAMIN, 1994a).³⁵

³⁵ O trecho foi recortado de análise feita por Walter Benjamin sobre os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes à Primeira Guerra Mundial. Eles não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Eram pobres como narrativas. O fenômeno não era tão estranho como pudesse parecer. A pobreza de

A despeito da produção brasileira abundante, noto os sujeitos a quem cabe cotejar teoria e prática silenciosos demais no seu campo de atuação. Parece que estamos “pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (*ibidem*, p. 115). O que não é de toda verdade. Também detectei que os professores e professoras raramente intercambiam o que fazem. Pude atestar a riqueza de produções – inovações individuais – utilizadas pelas professoras de 4ª, pelas professoras e o professor de 5ª série que entrevistei. Se não aparecem neste texto, a causa foi a necessidade de atender os objetivos traçados para ele, *pela* pesquisa.

O intercâmbio professoral, no NPI, não acontece por diversas razões. Há uma raridade de encontros com finalidade pedagógica. Em 2001, como professor, não participei de nenhum. Não houve! Os conselhos de classe sequer se aproximavam disso. Estão atrelados mais à conformação do rendimento do que *pré-ocupados* com o desempenho global de ensinantes e mestres. A exigüidade de espaços e tempos para eventos reflexivos (em que se discutam as práticas) e a inexistência de condições concretas e estímulo, próprio inclusive (para o registro acadêmico das idéias executadas nas salas de aula da Escola de Aplicação) é preocupante. Parece omissão do compromisso impresso na filosofia que a sustenta no organograma da UFPA. É *uma* leitura. Prefiro outra: é também um anúncio de possibilidade plausível para um trabalho inovador de formação continuada, que deve abarcar as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.³⁶

Isso é promissor. Sandra Ortolan (1996), ao analisar a avaliação da aprendizagem com base nas concepções dos professores, mostrou que a criação de espaços para discussão, reflexão e trocas de experiências eleva o nível de comprometimento docente e técnico, com conseqüente melhoria das suas práticas avaliativas. O que, por sua vez, resulta em reflexos positivos nos índices de sucesso escolar, com conseqüente redução da repetência e da evasão.

Aspectos outros da avaliação que temos na 4ª e 5ª série, bem como da que realizei na Turma 507, à guisa de introdução à seção seguinte, eu os analisei com base na classificação das práticas avaliativas de Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro (2000). Elas agruparam a realidade das práticas avaliativas em três ópticas: avaliação como atividade docente de controle; avaliação como processo, já com a participação do alunado; avaliação como processo educativo, constituído por atividades docentes e discentes, distintas e

experiência nas obras, por uma avaliação retrospectiva, já era esperada: é que os combatentes voltaram silenciosos demais dos campos de batalha.

³⁶ Esta é uma frente de trabalho que, no NPI, abri em setembro de 2004. Enquanto escrevo estas linhas, a idéia de construção coletiva do projeto, está em andamento. Só não tem a velocidade que pretendi, porque não terminei a tese no início de 2005. No mesmo período, a perda de um ente muito querido, na *casa* que constitui, jovem professor e também mestrando da UFPA, após um calvário de 43 dias para ele e todos que o amaram, tirou da rota os meus planos de doutoramento e de professor de professores pelo triplo desse tempo, pelo menos.

complementares. O rompimento com a primeira óptica está em estágio avançado, no NPI, uma vez que a segunda se aproxima do que faz o professorado que entrevistei, enquanto a terceira foi a que eu procedi.

Na primeira óptica, a avaliação é uma atividade estanque e distante do processo educativo. É aquela mais fartamente criticada, ainda que as reflexões e as proposições não tenham trincado a cultura escolar (e social) que a sustenta. Ao professor cabe preparar, aplicar, corrigir, julgar e decidir. Ao aluno, objeto do processo vertical de ensino, cabe responder ao estímulo recebido e acatar o “veredicto”. Caracteriza-se pela cobrança do que foi trabalhado. Seu objetivo é verificar o conhecimento retido e, por vezes, da forma como foi transmitido. Os objetivos cognitivos são de categorias simples. Focalizam a memorização, a compreensão e, raramente, a aplicação; já os de natureza afetiva não são considerados explicitamente. A prova é o principal instrumento, sem consideração de sua pertinência ao momento educativo e até mal elaborada tecnicamente, com ambigüidades e “armadilhas” para “pegar” o alunado; sua correção se baseia no certo ou no errado, de acordo com o esperado. É uma avaliação controladora, limitadora; formal, burocrática destituída de relativo valor educativo. Frequentemente, assume caráter punitivo ou de concessão de privilégios, com discriminação ou acréscimo de pontos.

Na segunda, ainda separada do processo educativo, a avaliação é vista como necessária e útil, embora de forma distinta por docentes e discentes (ABRAMOWICZ, 1990; BASSINI, 1996; BRITO, 1984; FRIAS, 2001; PINTO, 1994). Foi a óptica da prática corrente que encontrei entre as professoras da Turma 407. Foi também a que ouvi do professorado da 5ª série que entrevistei. Nela, predominam ainda os objetivos cognitivos; o aluno permanece objeto do processo vertical de ensino, mas há aberturas. No tocante à atenção às diferenças individuais, a avaliação é mais formativa. É também menos formal, burocrática, e tem maior valor educativo. Quantitativa ainda é, mas aspectos qualitativos são explicitados, ganham visibilidade, embora na versão “disciplinar”, “comportamental”, “participação”, restrita às características tipificadas para o “bom aluno” e, às vezes, até pontuados – o que considero um passo para trás na reinvenção do processo.

O conhecimento permanece como objeto da avaliação, em suas categorias mais simples, porém com ênfase na aplicação ou na “fala” de sua utilidade na vida cotidiana. Os instrumentos utilizados já são diversificados, porém, ressentem-se de domínio da teoria e da técnica para sua construção. A correção leva em consideração a resposta dada pelo aluno quando diferente da esperada, se coerente e correta. O hiato entre avaliação e ação educativa deixa de existir durante a análise dos resultados, como atividade didática desenvolvida após a

correção. Antes e durante a divulgação dos resultados, os alunos interagem entre si e com o professor. Descrevem os caminhos do seu raciocínio, discutem os “erros” e obtêm uma visão mais realista do seu desempenho. A nota já atribuída pode ser alterada após as ponderações discentes acerca da razão que o levou por certo caminho e não outro(s).

Tal como Sandra Pontes (1996), que investigou o processo avaliativo de duas escolas, uma pública e outra privada, de Fortaleza, constatei que nas 4ª e 5ª séries do NPI a apreciação do aproveitamento discente já ultrapassava o rendimento escolar. Caminha-se para a avaliação do trabalho educativo como um todo. Isso mostra o surgimento da consciência de que o processo deve superar o ato (e desejo) de classificar e assumir a mediação. Mostra que a avaliação é um aspecto importante na definição de qualidade da escola. Não deve ser percebida de forma isolada, embora haja muito que avançar ainda, como a efetivação da avaliação do trabalho docente e a inclusão do alunado no processo, para ganhar foros da terceira óptica e romper com o ranço de autoritarismo que detém, que a tem caracterizado. “A avaliação é autoritária quando assume unilateralmente a responsabilidade pelo diagnóstico do desempenho do aluno a partir daí tomam-se decisões fora do alcance que a própria avaliação oferece” (SOUZA, C., 1997b, p. 149).

Na terceira óptica, a avaliação se constitui como processo educativo. Uma vez que a participação discente no processo é fundamental na própria formação, a avaliação se integra ao ensino e à aprendizagem. À quantitativa, prevalece a qualitativa marcada pelas interações da tríade professor-aluno-conhecimento. Dela, o objeto é amplo, diverso e contextualizado; leva em conta a responsabilidade, o desejo do educando pelo próprio desenvolvimento, como também suas iniciativas no campo epistemológico. Os objetivos cognitivos incluem categorias complexas: análise; visão crítica; síntese representativa; projeção de soluções; ordenações de sugestões baseadas em hierarquia de necessidades; etc. Os instrumentos são diversificados. Estão em sintonia com a natureza do conteúdo e a especificidade dos objetivos cognitivos e afetivos (que já ganham destaque, ainda que sejam condicionados a aspectos comportamentais – ou atitudinais). Também são diversificadas as formas de avaliar – *auto-avaliação* e *avaliação dialógica* são contínuas aliadas do processo educativo. Já a correção, converte-se em processo de análise dos caminhos percorridos pelo educando e ganha conotação política no debate entre professor e estudante. O diálogo favorece o autoconhecimento, inclui troca de visões, entendimento das perplexidades...

Foi com a terceira óptica que busquei maior grau de aproximação com a práxis pedagógica unitária no ensino de Ciências, com a Turma 507. E até alguns passos para além do que nela há de reacionário. É a minha versão para ela que fiz matéria da próxima seção.

Complemento-a com a forma operacional, o campo semântico da avaliação que chamei de reflexiva. Na primeira parte, ao responder à questão *por que a avaliação não muda?*, consubstancializo a discussão em torno das teses que me motivam e que me levaram à intervenção. No caso, a tese *motor* – “penso que avaliamos (também) como fomos avaliados” – e a tese *combustível*, nas duas versões que apresentei no Capítulo 1 – “para transformar o modo como o professor avalia é preciso propiciar-lhe experiências diferenciadas de avaliação, desde o ponto da partida da sua formação escolar” e “para superar a avaliação tradicional é preciso mudar a forma como os alunos de hoje estão sendo avaliados, afinal, alguns serão professores em futuro bem próximo”.

Realizar um trabalho inovador implica riscos. Muitos riscos. Nenhum me preocupou mais do que ser vago nas acepções que proponho para reescrever o quê, de prática pedagógica, existe como o que penso, desejo e... experimentei. Por certo, em vários trechos da tese, fui extenso nas explicações, se não mesmo repetitivo. *Quem sabe* prolixo, mormente ao tratar da conceptualização do conceito de avaliação reflexiva. Ainda assim, preferi “errar” por excesso de zelo do que por falta. A seção seguinte é outro passo nessa direção. Tem o intuito de aprofundar as concepções, as ações e as operações relacionadas ao conceito de avaliação em jogo. Meu ensejo é delimitar um campo semântico para que ele se desenvolva a contento, de forma volumétrica, para além de trincar a cultura de sala de aula contemporânea; é completar o quê de expressão teórica sustenta a avaliação em bases reflexivas para os desenvolvimentos que levem à alteridade que preconizam as obras públicas e as pesquisas de natureza progressista.

Ainda não trato do equacionamento e das operações para inovar em relação à notação numérica. Dada a importância e a peculiaridade do tema, dediquei seção específica, mais adiante, para tal discussão. Por ora, tratarei dos elementos conceptuais e operacionais do processo avaliativo, no âmbito da Práxis Unitária...

3 OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO REFLEXIVA

Esta seção atende à tese *combustível*: “para superar a avaliação tradicional é preciso mudar a forma como os alunos de hoje estão sendo avaliados, afinal, alguns serão professores em futuro bem próximo”. Se começo com respostas ao *por que não muda a avaliação*, é porque a arquitetura da intervenção (como a própria intervenção) me permitiu abstrair mais uma e acrescentá-la ao repertório de explicações à inquietante questão. Depois, discorro sobre as concepções necessárias à operacionalização da avaliação (de conhecimento, aprendizagem

e regulação), além dos seus elementos operacionais (avaliação em primeira pessoa; conceito; papéis e etapas).

3.1 Por que a avaliação não muda?

Por causa da ambivalência que todo processo avaliativo desencadeia, no embate travado para mudá-lo, perde o lado cuja vitória implicaria mudança da avaliação tal como a conhecemos. E fazemos. Reconhece-se a sua utilidade e pertinência. Porém, receia-se que as suas conclusões ponham em causa pessoas, instituições ou políticas públicas (ESTRELA; NÓVOA, 1993). Já o outro lado tem resistido à teorização que a critica e às pesquisas que denunciam os absurdos que o processo promove. Isso redundará na permanência de procedimentos que, em tese, a maioria condena, mas que não ousa mudar (GOMES, 1984; MAGALHÃES, 1999; MARCONDES, 1996; MIELE, 1993; VASCONCELLOS, 1998a, 1998b).

O processo avaliativo não muda por motivos vários. Em relação ao professor, Celso Vasconcellos (1998a) é autor de uma “lista” significativa. Afirma que a avaliação não muda por seis motivos. Ele destaca dois que se revelam mais fortes: *necessidade* (porque o professor precisa controlar os alunos e “sobreviver” em sala de aula) e *convicção* (porque acha que “tem que ser assim para poder preparar o aluno para a vida”). Os demais motivos são: *ingenuidade* (porque tem uma prática equivocada e não se dá conta); *comodidade* (porque se preocupar significaria alterar a forma como trabalha); *pressão* (porque é cobrado por diversos setores da escola, a família inclusive) e *formação* (porque foi assim que aprendeu e não vê como fazer de outra forma).

Amplia a resposta à questão por que a avaliação não muda (com acréscimo do que pode ser feito para mudar), o que Perrenoud (1999a) distingue como mecanismos complementares que são obstáculos à mudança das práticas pedagógicas. Além dos procedimentos habituais de avaliação em vigor na maioria das escolas do mundo (aplicação de testes intervalares; atribuição de notas, registro e divulgação dos resultados; cálculo de média que deve refletir o desempenho global; balanço com outras médias para definir a promoção), aponta mais sete:

- A avaliação absorve a maior parte da energia e do tempo de estudantes e professores, alimenta pouco a ação pedagógica e desvia esforços da inovação e da invenção didática;
- O sistema de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber; os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de execução de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo;

- O sistema tradicional de avaliação participa de uma de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação;
- A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora;
- O trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica;
- O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais;
- Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?

Felizmente, esses mecanismos não ocorrem ao mesmo tempo. Sequer são suficientemente fortes para impedirem os projetos de inovação. No entanto, devem ser levados em alta conta em qualquer estratégia de mudança das práticas pedagógicas. Por isso, mesmo no ensino habitual, é possível favorecer experiências e inovações, como também adotar novos meios de ensino, novos métodos de aprendizagem, novas tecnologias audiovisuais ou informatizadas. Porém, são renovações limitadas pelo sistema de avaliação. São mudanças que têm um ponto em comum: modernizam as práticas pedagógicas, mas não questionam os seus fundamentos.

A ruptura com as amarras da avaliação tradicional (a do exame) já facilitaria o início da transformação das práticas de ensino, de modo a honrar os objetivos educacionais de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se. “Sem fazer disso o alfa e o ômega do sistema pedagógico, a avaliação tradicional é uma *amarra* importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (PERRENOUD, 1999a, p. 76). Para o autor, talvez seja essa abertura para *novas inovações* que amedronte pessoas e sistemas que queiram mudar. É assim que se garante a perenidade de um sistema de avaliação que até sofre alterações, mas *não muitas*, porque superficiais. Apesar de décadas de denúncia de suas falhas no plano docimológico e seus efeitos devastadores sobre a auto-imagem de avaliandos e avaliadores, a tranquilidade das famílias, a harmonia das relações entre docentes e discentes e a continuidade dos estudos.

Por que a avaliação não muda? Para que o processo favoreça a criação de inovações que se convertam em mudanças duradouras, profundas, há de estar-se atento a certas condições, como: optar por uma concepção de conhecimento como obra aberta e complexa;

adotar novas rotinas para as atividades escolares; elevar o aprendente à condição de sujeito das práticas; considerar os interesses, as necessidades e as diferenças individuais do alunado; negociar permanentemente os termos do contrato didático; transformar a natureza do projeto pedagógico, dentre outras. Essas foram as condições mínimas que tratei de contemplar na intervenção realizada de forma *co-operativa* com o alunado da Turma 507. Ao compô-las, cheguei a mais uma explicação para o problema da permanência da avaliação que conheci como estudante. Vejo o problema pela lógica da internalização, um conceito que me apropriei do Sociointeracionismo. Na via da *internalização*, encontro uma explicação (mais uma) para elucidar a hegemonia da avaliação convencional, a despeito de todas as teorizações e críticas que lhe são contrárias.

Por que a avaliação não muda? Segundo Lev Vygotsky (1991a, 1991b), a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre com a apropriação pelo indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas de comportamento imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o “estímulo-médio” que mediatiza o processo. No caso do processo ensino-aprendizagem, esse meio material tem como instrumento principal os testes de verificação do conhecimento, as “provas” e toda a sua carga (mais negativa do que positiva) como conceito e prática convencional, largamente utilizada em sua dimensão quantitativa, classificatória e seletiva. Se é verdadeiro que “o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas” (LEONTIEV, 1978, p. 166), do ponto de vista endógeno, o que parece melhor explicar por que é difícil mudar a avaliação é que, como atividade, ela se efetua em sua expressão exterior. O indivíduo a assimila como “estímulo-médio”. E os processos adequados para sua expressão são internalizados, isto é, transformam-se em processos intelectualizados.

Ricardo Baquero diz que “a apropriação de um objeto cultural parece ir acompanhado da apropriação de um regime específico de práticas de seu uso culturalmente” (1998, p. 110). É o que se dá com o processo avaliativo. Opções diversas da simples verificação do conhecimento memorizado são vivenciadas tão intensamente pelo alunado, anos a fio, como a testagem aplicada em regime ritualista e sob a égide do medo pelo castigo que virá, que acaba por se converter em prática cultural enviesada. Assim, a avaliação não muda porque o aluno aprende também a avaliar como foi avaliado, reproduzindo isso mais tarde, quando for professor ou mesmo não. Quem já não ouviu – e até mesmo falou – em situações corriqueiras, de forma impressionista, sem detalhar critérios, que *tal coisa* ou *tal pessoa* merece 10 ou 0, se não mesmo 5,3?...

Mudar é difícil também porque professores e professoras se consideram educados como indivíduos. Mesmo reconhecendo que sua formação é incompleta, que está permanentemente em processo, raros são os profissionais do ensino que enveredam pelo caminho da reeducação ou da formação continuada, de forma autônoma. Nesse sentido, Ana Maria Saul (1999) discorre sobre as três posturas docentes diante do desafio de mudança da avaliação.

A primeira postura é a daquele educador que se fecha completamente às possibilidades de mudança. A segunda é a daquele educador que, já fechado, reage às propostas de mudança para não ser desestabilizado. Não quer perder a segurança e a satisfação que lhes propiciam as práticas convencionais. Se elas sempre deram certo, não há razão para mudar, justifica-se. A terceira é típica do educador curioso, que antevê a complexidade da mudança das práticas avaliativas. Com essa postura, ele encara as possibilidades, procura caminhos, tece uma práxis com a consciência das dificuldades pessoais, profissionais e institucionais. (Aqui, diria que há uma quarta postura. Aquela de quem também antevê a complexidade da mudança, mas reage às propostas e se fecha às suas potencialidades. Não por incerteza ou insegurança, mas por um comodismo sustentado pela crença – pessimista – de que não é possível fazer algo, mesmo coletivamente.)

Não se avança em relação à mudança da avaliação preconizada por teóricos, pesquisadores e educadores, porque “as inovações em avaliação têm sido muito periféricas” (SAUL, 1999, p. 103). Para mudar radicalmente é preciso ir além das alterações de procedimentos, adoções de múltiplos instrumentos, definição de novos parâmetros qualitativos e quantitativos, reelaboração dos termos do sistema de avaliação dos regimentos escolares, assunção de novos conceitos ou outros paradigmas. Os caminhos sugeridos por quem investiga o problema são vários. O “mais simples” é a proposta de um “modelo” para que a avaliação efetivamente contribua para o ensino-aprendizagem, como fez Aparecida Álvares (2002).

Outros são complexos. Kátia Smole (2001) propõe como eixo norteador da mudança a alteração da concepção de inteligência ligada à medida *para* uma concepção de criação, de projeto; Nídia Kuri (1990) aponta para a necessidade de intervenção no nível da metodologia do ensino e da preparação para o ensino; Ana Maria Souza (2000) aponta para ações relativas às possíveis alterações que vão do nível da reflexão à ação e à formação continuada; já Regiane Bertagna (1997) e Antônio Pagotti (1992) sugerem o que fiz: pensar na transformação da prática avaliativa *necessariamente* deve levar a repensar a prática pedagógica como um todo, além das relações professor-aluno, para redimensionar o ensino-aprendizagem e privilegiar a interação social. E eu o fiz com a proposição e aplicação de um

conceito – a avaliação reflexiva – na resignificação das práticas docentes. E discentes, também. Ou a práxis não seria *unitária* e sequer *reflexiva*.

3.2 A avaliação reflexiva e as concepções necessárias

Aprender é razão de ser do ensinar. Em outras palavras: a principal finalidade do ensino é facilitar a aprendizagem. Assim, pois, o principal critério para avaliar o ensino é verificar a eficiência da aprendizagem que dele resulta. Os objetivos, os métodos e as técnicas de ensino devem convergir para a aprendizagem, que constitui a finalidade procurada (ADAMS; DICKEY, 1965, p. 116).

3.2.1 A concepção de conhecimento para a avaliação pretendida

Na perspectiva que anuncio, a avaliação não é problema. Aliás, não há qualquer problema prévio com a avaliação. Há sim uma coerência entre as práticas atuais, que não são *a avaliação*, mas formas – opções! – de fazê-la, e a concepção de conhecimento dominante na sociedade. Em leitura fundamentalista, “pequena”, a avaliação contemporânea é coerente com *uma* concepção de conhecimento. Essa coerência subsiste no nível das demais práticas pedagógicas, também.

É a concepção de conhecimento, afirma Maria Isabel da Cunha (1998), que preside a definição das práticas pedagógicas no âmbito de qualquer modalidade de educação formal. As concepções de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação decorrem de uma concepção de conhecimento que, por sua vez, tem suporte numa concepção político-social de educação.

Se o avanço nas relações entre o pedagógico e o epistemológico constitui um passo para entender qual é a concepção de conhecimento que sustenta uma determinada forma de planejar, ensinar, aprender e avaliar, entender que a educação formal está alicerçada numa determinada concepção de mundo e ciência é crucial para projetar no horizonte qualquer utopia de mudança. Apesar do estratosférico avanço na reflexão sobre epistemologia do conhecimento, isso não significou sequer um arranhão na idéia de que, na ação escolarizada, o conhecimento é produto, obra-pronta, objeto passível de transferência, resultado de ações científicas, especializado e espacializado, dentre outros termos adjetivantes.

Alterar as práticas avaliativas sem romper com a concepção de conhecimento que *sobredetermina* as práticas pedagógicas sequer é um bom começo para executar a avaliação

que subsiste na literatura crítica mais do que na instituição escolar. A mudança pretendida demanda outra concepção de conhecimento: como obra aberta, histórica, marcada pela complexidade e pela totalidade. Isso porque a construção do conhecimento, em qualquer campo da atuação humana, não se dá de uma tacada.

A dinâmica do conhecimento exige aproximações reiteradas ao objeto, o ir e voltar. Numa primeira abordagem, de modo geral, o sujeito não consegue captar um conjunto de relações que lhe dê uma compreensão adequada do objeto (fica no nível sincrético). Vai se aproximando aos poucos: ora capta um aspecto, ora outro. Estuda-se um conceito; pode ficar pouco desenvolvido; mas quando aprofunda-se o estudo, tenta-se aplicá-lo, são feitas experiências, ele vai se enraizando (fazendo maior número de relações com outros conceitos que o sujeito traz consigo) (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

Ora direis: mudar. Para tanto, é preciso *tanto!*...

Mudar a concepção de conhecimento significa mudar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as práticas sociais de interação professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno. Igualmente requer a revisão das relações desses sujeitos com o conhecimento, apenas para ficar naquelas que acontecem no espaço-escola e na intimidade da sala de aula. Por outro lado, isso pede a revisão da burocracia escolar, também. Não me refiro ao sentido comum atribuído ao termo, mas à organização e administração dos fins, registros e rotinas institucionais.

Outra concepção de conhecimento significa ter que pensar noutros fins, rotinas, registros, além de um relacionamento específico com o público adulto, responsável por cada estudante, externa e internamente. Por precaução (teórica), evitarei qualquer antevisão desse relacionamento. Só afianço que não será do tipo “prestador de serviço e cliente” como apregoadado pela Pedagogia da Qualidade Total, ainda adotado por algumas instituições particulares de ensino.

3.2.2 A concepção de aprendizagem para a avaliação reflexiva

De forma objetiva, para construir um aporte funcional que servisse à materialidade da intervenção que tinha o *aprender* como razão do *ensinar*, optei por definições e conceitos cuja base foi o pensamento de Vygotsky, colaboradores e continuadores de sua obra. Explicada no Capítulo 3, minha opção pendeu para o Sociointeracionismo. Julgo-o essa corrente

psicológica compatível com a concepção de conhecimento como produto histórico em permanente estado de inacabamento e de incerteza, que se constrói em rede. Por aprendizagem, adotei o conceito de apropriação de Alexis Leontiev (1978). Adianto que, no terço final da intervenção, dei-me conta que – em muitas paragens da aventura humana – o conhecimento não é *construído* (somente), como diversas vezes mencionado em obras recentes sobre a nossa cognição; segundo também o que é jargão escolar (superficial e supérfluo, já que as idéias faladas não se materializam como práticas). Tampouco o conhecimento é *apropriado* (somente) como inúmeras vezes eu mesmo, por falta de expressão melhor (que estou a procurar), empreguei ao longo da tese.

Se a construção dá a idéia de uma coisa dura, pronta em suas partes, que juntamos para edificar nossos saberes, a apropriação sugere uma coisa tomada, de algo que está ali, num nível mais elevado, mais nebuloso, à espera de ser possuída. Reportando-me à citação que fiz, de Celso Vasconcellos, sobre a dinâmica de construção do conhecimento humano, penso que, na escola, ele ora é construído, ora é apropriado, ora é assimilado, ativa e passivamente, ora é criado, revelado, inventado, desvelado, descoberto... Tanto verbos mais, já que a complexidade dele se revela a cada *desconhecimento* que é precedido por novas dúvidas, outras inquietações, muito mais do que certezas e respostas obtidas ao longo do percurso.

Para atingir o fim colimado, concebo a aprendizagem como um processo ativo e contínuo; aprende-se por meio de atividades, da experiência resultante da interação com o meio e com os outros (ADAMS; DICKEY, 1965). Vejo o pensamento de Leontiev nas palavras desses dois autores: “Tem-se reclamada para a atividade e a experiência daqueles que se encontram implicados no processo de aprendizagem. Diz-se, de fato, que só se aprende a fazer, fazendo, agindo, experimentado” (*ibidem*, p. 119).

Um dos pressupostos para a intervenção pedagógica em base positiva foi a tese de que a avaliação não é problema. Em verdade, não há problema algum com a avaliação (além, é claro, dos estragos promovidos pela educação – ato humano – que enfatiza algumas de suas funções, como a classificação, para fins de seleção). O problema *com* a avaliação não é *da* avaliação. Em si, o processo não é gerador de conflitos, concluiu Ilma Machado (1996) ao apreender os fatores responsáveis pelos conflitos nas vivências de avaliação da aprendizagem num curso de Pedagogia. Os conflitos são consequência da forma e da finalidade com que a avaliação é realizada, visto que ocorre na perspectiva autoritária e excludente, freqüentemente.

O problema crucial da avaliação nunca foi a nota, mas a cabeça do professor, afirma Pedro Demo (1999). Para mim, nunca foi a nota, mas a aprendizagem. A substância central da

avaliação é a aprendizagem. Àquele autor, o professor que sabe avaliar, classifica, escalona o aluno para fins estritamente pedagógicos, por causa do dever que tem de fazê-lo aprender bem e do direito do aluno. É sabido que todo processo avaliativo incomoda. Desse incômodo, pode-se retirar algo positivo, como a chance renovada para aprender melhor, ou negativo, como para humilhar ou excluir ainda mais. “Depende do professor”, complementa (*ibidem*, p. 76).

Depende do professor seguir pela contramão da sociedade excludente para edificar uma escola includente. Como afirmou Paulo Freire (1998), se somos educadores e, portanto, políticos, precisamos ter certeza das nossas opções. Como “educadores, o nosso sonho não é pedagógico, mas político. As formas de trabalhar – os métodos etc. – têm muito de pedagógico, mas são eminentemente políticos” (*ibidem*, p. 46).

Em vez das lógicas de conformação, cabe-nos (re)conhecer outras lógicas de formação. E aceitá-las, utilizá-las, compreendê-las, eu diria, como *possibilidade possível*. Uma vez que qualquer lógica de ação demanda esforço, empenho, dedicação, por que então não optar? Optar, como escrevera Vítor Paro (2001), em não incluir a reprovação escolar nas estratégias de ensino.

Penso que a classificação, com a finalidade de seleção, é cabível em situações como, por exemplo, no preenchimento de vagas no mercado de trabalho quando o número de candidatos é superior ao de vagas ofertadas. A classificação já “patrocina” estragos na trajetória educacional de estudantes, no Brasil e no mundo. Em situação de aprendizagem, à formação sociocultural de quem tem acesso à escola, no curso da ação educativa, *outra* deve ser a função principal atribuída ao processo. Na perspectiva progressista, a função diagnóstica é aquela mais citada na literatura atual; serve à causa da efetiva aprendizagem e desenvolvimento do educando. À mesma causa, proponho outra função ao processo: a reflexão – como forma de agilizar a regulação em vez do controle típico das práticas avaliativas atuais.

3.2.3 A concepção de regulação para aprendizagens legítimas

O conhecimento não é o acúmulo funcional de informações transferidas ao alunado. Não é algo que vaga acima ou de forma independente dos sujeitos. Nem é anterior a eles. Ao contrário, implica uma rede complexa de relações e de interconexões de significados. Antes de ser acabado, é uma obra em permanente elaboração. E transformação. Pressupõe conexões heterogêneas e múltiplas, cuja complexidade, deve se traduzir na diversidade de situações e

experiências no interior da escola à organização dos saberes recortados para o currículo. Isso impõe como tarefa docente a necessidade de considerar as numerosas relações que envolvem o ensinar e o aprender. São relações que, fundadas em articulações complexas, possibilitam que os aprendentes construam formas próprias de conhecer o mundo, os outros e a si mesmos, tais como: relações sociais, econômicas, materiais e institucionais; relações professor-aluno, direção-professores e alunos entre si; relações entre conteúdos e procedimentos de ensino; crenças e valores; concepções e teorias, relações de gênero, raça, classe social, religião; relações subjetivas e objetivas; relações psicológicas, sociais, culturais e volitivas, dentre outras (RIBEIRO, 2001).

Por que é difícil avaliar a aprendizagem? Porque, mais complexas do que o próprio processo, são as relações (citadas) que devem ser articuladas entre si para que ocorra a apropriação do conhecimento. É erro grosseiro tomar a aprendizagem discente como produto do ensino. Primeiro, porque não se trata de uma decorrência necessária; segundo, porque não é de uma situação de ensino que resulta a aprendizagem.

A aprendizagem supõe, por um lado, como fator endógeno, o esforço reconstrutivo do aluno, seja para pesquisar, elaborar, enfim, reconstruir o conhecimento com qualidade formal e política, e, por outro, como fator exógeno, o ambiente humano favorável, no qual se destaca a presença dinâmica do professor, o que dá relevo ainda maior ao contexto necessariamente social da aprendizagem, como quer Vygotsky, por exemplo (DEMO, 1997).

O conhecimento não segue um caminho linear, mas prossegue entre descobertas, dúvidas, retomadas, obstáculos, avanços. Uma turma de estudantes nunca irá prosseguir de forma homogênea em relação a um tema em estudo, compreendendo todos do mesmo jeito, ao mesmo tempo, utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas (HOFFMANN, 2002, p. 33).

O professorado tem adquirido essa consciência. Layla, professora de Estudos Geográficos do NPI, observou que o alunado da 4ª série, sobretudo quem apresentava mais problema durante o ensino-aprendizagem, precisava de reforço ou acompanhamento em casa. Não era bastante o trabalho da sala de aula para a ocorrência de aprendizagens legítimas.

Até porque a criança não assimila o que a gente está trabalhando naquele exato momento. O tempo de assimilação dela é muito mais lento. Por exemplo, às vezes, a gente trabalha um determinado conteúdo. Nós gostaríamos que, naquele exato momento, o aluno já processasse as informações, tirasse uma conclusão. Mas o desenvolvimento cognitivo da criança não permite isso, né? Então, quando a criança é mais ágil, tem uma personalidade mais ativa, ela consegue, algumas vezes, fazer isso. Mas a maioria, não. Então, é nesse sentido que a gente tem de trabalhar. Como percebi esse ano, nós tínhamos alguns alunos

em que esse desenvolvimento era bem lento mesmo. Sabe, não é que o aluno tenha [problemas]. Às vezes, a gente atribui isso a uma dificuldade de aprendizagem, mas têm alguns casos que não é isso. É que ele precisa de um tempo maior. Que nós não damos, na Escola, pra que ele se desenvolva. (LAYLA)

Mesmo na Neurociência, a natureza da aprendizagem não é completamente conhecida. Como processo, não é passível de observação direta, visto que é uma atividade mental que se opera no interior do tecido nervoso. Sua complexidade cresce à medida que o ser humano tenta compreender o que se passa entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro. Não é de meu interesse – sequer é da minha competência – desenvolver uma real análise de tão intrincado processo, mesmo que breve. Embora possa ser interessante, não é meu intento descrever teorias, concepções, divagações e implicações sobre a aprendizagem. Quer sejam sociais, críticas, históricas, solidárias. Nem pensar em discuti-las, compará-las, indicar as mais propícias ao quadro atual da educação escolar. O que é, como ocorre, como se explica, como se utiliza, são questões para outros trabalhos de pesquisa, para outros investigadores.

Se não dá para ter certeza sobre a aprendizagem discente, por que o controle como função suprema do processo avaliativo? Para que(m) serve a preponderância dela sobre outras funções da avaliação, se nem tudo o que figura no programa é ensinado, nem o que é ensinado é todo avaliado? Não há correspondência exata entre a cultura escolar definida nos programas e o que é avaliado e o que se avalia não é o que se crê avaliar (PERRENOUD, 1999a). “Ao contrário, nem tudo que é avaliado foi devidamente ensinado e resulta, às vezes, mais de aprendizagens extra-escolares (orientadas e espontâneas) do que da instrução dispensada em aula” (*ibidem*, p. 19).

Ao avaliar, o dilema do educador é ter de acompanhar e interpretar aprendizagens, considerando que os sentidos que o estudante constrói estão em permanente evolução, e o acompanhamento docente precisa ajustar-se a essa dinâmica, ultrapassando as anotações de caráter somativo. A aprendizagem não é algo observável. Apenas a sua expressão, por meio de diferentes condutas e linguagens que suscitem, é que pode ser alvo de “interpretação”. Os enunciados do aprendente podem revelar, com sutileza, saltos qualitativos que, para serem percebidos, exigem grande domínio de conhecimento do professor em sua disciplina e teorias do conhecimento (HOFFMANN, 2002). Nessa perspectiva, aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à lógica de ação implica desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do estudante. (PERRENOUD, 1999a). Implica minimizar o controle para maximizar a regulação.

Há muito se apregoa que avaliação não é sinônimo de teste de lápis e papel, mas um processo integral que considera o aluno sob as formas de comportamentos cognitivo, afetivo e psicomotor. Por isso, com a regulação, o que me *pré-ocupa* é “não somente com o que [ele] sabe, mas como o que faz com que sabe” (DINIZ, T., 1982, p. VI).

Ora direis: mas a regulação preconizada à avaliação reflexiva deve ser permanente em sala de aula, logo é quase controle?! Assim seria se interessada estivesse apenas nas atividades e na progressão das tarefas. A regulação é a das aprendizagens, inclusive às subjacentes ao currículo real, em toda a sua complexidade e ritmo próprio. Enquanto o quase-controle (ou *regulação intermediária*) se processa pelo acompanhamento passo a passo das ações discentes, a regulação em mais alto nível se manifesta pelo diálogo acerca das percepções que decorrem do confronto entre os saberes prévios, os do “senso comum” e os saberes científicos, no curso da apropriação do conhecimento que instrumentaliza o aprendente para compreender melhor a realidade.

Se, na perspectiva fragmentada do ensino, é na heterogeneidade das práticas que a avaliação ocorre em terceira pessoa, uma vez que o aluno é o objeto sobre o qual se processa a ação, na perspectiva unitária prevalece a interestruturação, uma vez que exercita a condição de sujeito não apenas na avaliação, como deve ser de praxe numa educação emancipatória, mas também na composição e execução das demais práticas escolares. Por isso, a *avaliação reflexiva* como suporte de informação para o *durante* do ensino e da aprendizagem é uma avaliação em primeira pessoa – do singular e do plural. Isso porque estatui a auto-regulação e a hetero-regulação que permitem ao professor e ao alunado adaptarem, corrigirem, reorientarem ações e operações para continuarem firmes no rumo dos objetivos propostos e das expectativas de cada sujeito.

3.3 Os elementos operacionais da avaliação reflexiva

Na relação pedagógica, a atividade primeira, comumente, é do professor, não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a **atividade do aluno**. A ação do professor é transitiva, não reflexa (não se volta sobre si mesma). Deve preparar o campo para a ação de análise do educando, bem com interagir com ele para desencadear sua ação (tentar “garantir” a ação significativa do sujeito) (VASCONCELLOS, 2000, p. 83. Grifo do autor).

3.3.1 Uma avaliação em primeira pessoa

O que precisa o professor informar ao estudante para que regule o ensino-aprendizagem, as próprias ações? Segundo Charles Hadji (2001), deve-se informar: as expectativas legítimas; os objetivos valorizados; a situação do aluno; as suas modalidades de funcionamento intelectual, isto é, as habilidades ou funções requeridas pelo trabalho pedagógico. Isso para informar antes de julgar, para pôr a avaliação nas mãos do aprendente, que é o que significa realizar uma avaliação na primeira pessoa – do singular. Ainda há assim que se tomar certas precauções metodológicas. Em particular, recomendo situar em segundo plano as funções de controle e classificação. Celso Antunes (2002) sobreavisa da imensa relatividade que abriga todo o processo de avaliação da aprendizagem. E amplio: que abriga também *todo* o processo de aprendizagem. O alunado sempre aprende muito mais do quanto pode ser capturado pelos instrumentos aplicados.

A verdadeira aprendizagem depende em grande parte da grandeza e da complexidade das relações que mentalmente se estabelecem entre os *significados construídos* e os *significados já existentes na estrutura cognoscitiva do aluno*. Quanto maiores, mais complexas e mais intensas forem essas relações, tanto mais significativa é a aprendizagem que o aluno alcançou, mas nenhum meio de avaliação alcança em sua integral plenitude tudo quanto, efetivamente, um aluno foi capaz de aprender (ANTUNES, 2002, p. 35. Grifos do autor).

Analizada pela lógica da intervenção que arquitetei, a primeira parte da citação remete ao peso da ambiência de aprendizagem criada como opção ao clima de avaliação reduzida que grassa em nossas escolas, no qual tem sentido as funções de controle e classificação para seleção social e disciplinamento das vontades. Já a segunda remete à necessidade de abdicar dessas funções em favor da regulação, como função pró-ativa do processo. Por “insistência” na perspectiva da invenção de preceitos e práticas para uma avaliação ampliada. Não por “desistência”. Melhor, para uma prática pedagógica centrada no estudante como indivíduo humano em formação, com quem a escola tem deveres inalienáveis. Afinal, sobre construção de conceitos, sobre horizonte de conhecimento e compreensão da realidade, Ana Iório Dias (1998) adverte que pouco se sabe como as crianças compreendem e estabelecem significados para os conteúdos escolares.

É aparente a homogeneidade de sentido nos textos produzidos pelo alunado, uma atividade de avaliação típica nos dias atuais. Nem tudo o que professores e alunos escrevem

são compreendidos de forma integral ou do mesmo modo. Há diferença entre os significantes e os significados. Logo, é ilusória a idéia de que o alunado realiza o mesmo percurso intelectual do professor. Por isso, na avaliação em que professor, alunos e alunas foram *a primeira pessoa* do processo ensino-aprendizagem, a função reflexiva da avaliação preponderou sobre a diagnóstica. Que, por sua vez, preponderou sobre a sumativa, de natureza classificatória. Não havia como insistir no controle da aprendizagem. Por isso foi que, em vez de permanecer na função de controle do apre(e)ndido, migrei para a regulação do ensino-aprendizagem.

3.3.2 Um conceito para a avaliação reflexiva

Ambiciono uma avaliação focada nos processos, nas relações, nas decisões e nos resultados das ações; que busca entender a totalidade do que está apreciando, isto é, as causas, o contexto e as conseqüências, que vise o aperfeiçoamento e a transformação do projeto pedagógico da nossa sociedade. Porque toda avaliação está articulada a um projeto pedagógico. Como também todo projeto escolar tem vínculos como um projeto maior que todo educador tem, de vida, homem e sociedade. Ambiciono uma avaliação capaz de criar um horizonte que permita aos educadores empregá-la como processo humano, reflexivo, criativo, em vez de instrumento burocrático e submisso ao modelo técnico ou, mais recentemente, tecnológico.

Avaliar é ato intrínseco à natureza humana. Em educação, não é diferente. Na escola ou na sala de aula, toda ação educativa é cenário e alvo do processo avaliativo. “Por isso, não há educação sem avaliação, e, sob esse prisma, avaliação é educação” (FERNANDES, 1996, p. 6). Como parte que não deve ser descolada do ensino-aprendizagem, deve estar sim em permanente estágio de construção. E construção coletiva. Durante a qual educadores e educandos discutem rumos, ritmos, ajustes e intervenções, de forma co-operada e solidária.

Um processo democrático – logo, amplo – não deve ser limitado aos aspectos pedagógicos. Precisa abarcar outras dimensões do trabalho da escola, implicados na qualidade do ensino-aprendizagem e da vida no interior de seus muros. Para envolver-se com a construção do conhecimento do alunado, a avaliação escolar, da qual a avaliação da aprendizagem é parte, deve se apresentar como processo, global, sistemática, participativa e comunicativa, quantitativa e qualitativa e individual e coletiva.

Segundo Estrela Fernandes (2002), o conceito de avaliação passou por quatro gerações que definem a sua evolução epistemológica. A primeira geração foi a fase da avaliação como

mensuração, marcada pela tendência tradicional. A segunda geração foi a fase da avaliação como descrição, que deu vazão à tendência psicopedagógica, de viés escolanovista, deweyniano e rogeriano. A terceira geração, a da fase da avaliação como julgamento, eu dividiria em duas: uma que não foi superada de todo, conhecida entre nós como tendência tecnicista; a outra, atualíssima, inspirada nos pressupostos do neoliberalismo, no processo de globalização da economia, avanços da teleinformação e patrocinada pelos financiamentos do Banco Mundial, de tendência tecnológica. Por fim, a quarta geração, a fase da avaliação como interação comunicativa, que funde saber crítico e interativo e sem tendência ainda nomeada.

“Na prática, essas concepções e posturas se misturam num ecletismo muitas vezes inconsciente e inconseqüente. É preciso optarmos por uma concepção básica que servirá de norte para a nossa ação, permitindo uma unidade e coerência da nossa prática educativa e avaliativa” (*ibidem*, p. 35). Portanto, mesmo que desconheça, todo educador *tem* um referencial teórico-metodológico. Logo, o exercício da avaliação como atividade reflexiva, humanizadora e construtiva da prática docente e da aprendizagem discente, que se articula com o objetivo maior da escola – a formação de cidadãos que atuem criticamente na sociedade –, implica opções.

A minha opção foi pela Teoria Crítica da Educação, que compreende a educação como um processo situado em um contexto social, político e econômico que a influencia, mas que também dela sofre influência, por meio de uma ação transformadora. Assim, a educação é vista como uma prática social e reflexiva, construída historicamente, que se move na contradição. A realidade educacional é reprodutora do sistema, porém, de forma simultânea, é revolucionária.

No âmbito dessas concepções, a avaliação é concebida como processo que quer contribuir para o desenvolvimento do ser humano na sua pluridimensionalidade, segundo uma perspectiva humanizadora, reflexiva e construtiva. *Humanizadora*, a avaliação é porque o homem e seu processo de formação deve ser o centro da proposta avaliativa socialmente comprometida, e não os ritos ou as normas como acontece na perspectiva burocrática; *reflexiva*, porque se entende a avaliação como um pensar e um repensar de uma prática, em vista de uma constante autocrítica e a formação de uma cultura avaliativa de cunho progressista; *construtiva*, porque tem que indicar caminhos para novos passos, para que estudantes e escolas elevem a sua formação e qualificação de forma consciente (FERNANDES, 2002).

Têm razão Maria Teresinha Castilhos e Amélia Ribeiro (2000) quando denunciam pela crítica das relações jus-educacionais que a avaliação é o *calcanhar de Aquiles* do processo

escolar. Mais do que qualquer outra prática pedagógica, ela desmente muito discurso democrático, progressista; desvirtua qualquer proposta político-filosófica libertadora; transforma-se em poderoso instrumento de poder opressor nas garras da ideologia.

Porque avaliar a aprendizagem é muito mais do que constatar e registrar, classificar e tomar decisões, mas, sobretudo, orientar e interagir, estar junto, comprometer-se com o sucesso do aprendente, é fundamental que os educadores entendam a avaliação como um processo criador – do homem, das relações humanas, bem como dos caminhos pedagógicos. Como tratei fazer, em parte. Não apenas como desafio de construir uma nova concepção de prática pedagógica, mas desconstruir aquelas enraizadas nos sujeitos – em mim e em estudantes da 5ª série – e nas estruturas social e escolar, de natureza classificatória e excludente.

Como projeto prático que vincula teorização para mudança à realidade da sala de aula, a avaliação reflexiva segue duas vias – da teoria à prática e da prática à teoria – para refletir sobre o ensino-aprendizagem. Como atividade de reflexão, essa forma de avaliação se alinha à insistência de intensificar o uso de meios para obter informações baseadas na observação de diferentes elementos e fases do processo didático. Meios que rompam o ritmo natural do ensino e que não se abstenham de situações de caráter tensional (ROSALES, 1992).

Para efetivação dessa atividade, o primeiro passo é definir o que observar sobre *todos* os componentes do processo educativo e de cada atividade a realizar (há de se relativizar esse “todos” segundo a experiência e as condições concretas do trabalho de cada docente). O segundo passo é negociar, discriminar, organizar, com o alunado os critérios que tanto orientarão a ação discente e docente, como resultarão no juízo sobre cada componente, isoladamente, e sobre as atividades realizadas, no conjunto; os critérios terão como fonte os estudos teóricos e também a experiência do professorado. O terceiro passo é aplicar os critérios na apreciação dos trabalhos durante e após o seu desenvolvimento. E fazer isso como parte integrante do processo educativo, isto é, do ensino, e do sucesso da atividade de aprendizagem, num estado de permanente diálogo com os estudantes e consigo mesmo. O que, em verdade, significa exercitar a função reguladora com que revisto essa modalidade de ação reflexiva.

Como sublinhou Carlos Rosales (1992), ao conceber a avaliação como uma função docente que, basicamente, consiste numa atividade de reflexão sobre o próprio ensino, as características e a qualidade da apreciação avaliativa que o professor realiza dependem da natureza dos seus conhecimentos e da capacidade para combiná-los com a atividade prática. Por essa razão, a apresentação dos elementos operacionais da avaliação reflexiva deve ser

precedida pela resposta à questão: o que é avaliação reflexiva? Eis *parte* da resposta. Parte sim porque é um conceito em construção, cujo *acabamento* deve acontecer após a tese, com outras investigações.

As áreas da avaliação formal (*avaliação instrucional*) e da avaliação informal (*avaliação disciplinar*, afeita a comportamentos e atitudes, e *avaliação valorativa*, afeita a atitudes e valores) estão imbricadas na avaliação reflexiva. É empírico o conhecimento de que os fenômenos da avaliação informal, aquando do ensino e mesmo no momento da verificação da aprendizagem, costumam interferir diretamente na auto-estima discente e na maneira como o aluno se posiciona diante dos acontecimentos, seja na escola, seja na vida (MALAVAZI, 2000; PASCUAL; DIAS, 2003; PAVAN, 1993; RASQUINI, 1997; SACRAMENTO, 2000; SERRANO, 1991).

Essa integração se fez imprescindível para realizar a avaliação na dinâmica inerente ao ensino-aprendizagem que favoreça o pleiteado desenvolvimento integral do alunado, em lugar da avaliação reduzida à verificação ao final de unidades de ensino ou intervalos de tempo, mensal ou bimensal, por exemplo. A avaliação assim pensada deixa de ser o processo realizado “ao final de...” para ser o que lhe é “de direito”: servir à retroalimentação do ensino-aprendizagem, isto é, para tomadas de decisões reorientadoras das ações docentes e discentes, pois não há avaliação reflexiva sem a participação de todos os atores – e atrizes – escolares.

Foquei essa conceptualização para ressignificar a prática pedagógica. Combinada com as concepções de conhecimento, aprendizagem e regulação, impeli-me a elaborar um conceito à avaliação que idealizava. Como escrevi na seção “9 A concepção da avaliação reflexiva”, do Capítulo 3, o dia 2 de abril de 2002 marcou o fim dessa inquietação. “Elaborei” um conceito *restrito* às vésperas do ultimo encontro pedagógico da intervenção de 2001. Era uma mistura de abstração e síntese teórico-prática que eu perseguia desde a sua proposição como ferramenta para a Práxis Unitária que lhe dava direção e sentido, em sala de aula.

Antes de reproduzir o conceito, vale a pena registrar *como* e o *momento* em que ele emergiu de minha mente. Aconteceu quando pensava nos problemas de duas pessoas, Thiago, da Turma 507, e Brendha, minha filha caçula, ambos adolescentes, na faixa dos 16 anos, que não conseguia equacionar para ajudá-los (e ajudar-me também, como pai e educador). Quando já não pensava na redação do conceito, quando a intervenção de um ano letivo inteiro chegava ao término, foi que ele *saltou de mim* para o primeiro pedaço de papel que encontrei.

É assim que funciona o ato criativo. Eis o conceito (tal como pré-apresentei no Capítulo 3) que responde o que é, para mim, a avaliação em base reflexiva:

No âmbito das micopráticas discentes, avaliação reflexiva é o processo avaliativo [a ser] internalizado em toda a sua efetividade. Do diagnóstico à autociência, da compreensão à tomada de decisão, da própria ação positiva à reavaliação, a avaliação reflexiva é a avaliação processual, contínua e permanente, desenvolvida como função psicológica superior avançada. Primeiramente, precisa acontecer no nível exterior, o das interações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conhecimento, para depois, à medida que se desenvolvem as experiências de ensino-avaliação, em um tecido pedagógico unitário, se tornar um mecanismo de pensamento. Por isso, avaliação reflexiva não se aprende. Mas, forma-se pela realização de atividades pedagógicas centradas na função política da atuação docente: o aprendizado e o desenvolvimento pleno do alunado. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE ABRIL DE 2002)

3.3.3 Papéis para o ato de avaliar reflexivamente

3.3.3.1 Avaliação somativa, formativa, reflexiva...

É comum no discurso do professorado da Educação Básica o emprego da expressão “avaliação formativa” como oposição justificadora à avaliação somativa que é – ou parece ser – o que realmente a maioria de nós faz em classe.

Apesar de serem de uso tranqüilo em professores [e professoras], o emprego das expressões avaliação somativa e formativa nem sempre é feito com a devida precisão, especialmente quando usadas em relação a diferentes entidades (produtos, processos, pessoal e, sobretudo, a alunos), como um efeito não desejado da grande obra de *Bloom et al.* (VIANNA, 2000, p. 97).

Considerando a realidade do mundo escolar como síntese de múltiplas determinações que impregnam discursos e práticas; dentre tantas, considerando o conhecimento apenas superficial das teorias de avaliação, que resultam nessa imprecisão e, o que julgo mais grave, na mera substituição de expressões, a avaliação do produto e do desempenho discente, as ações são mesmo formativas, somativas, nenhuma ou as duas simultaneamente?

O que é que faz o professorado do NPI e de outras escolas de ensino básico? E o que eu mesmo fiz na Turma 507? Porque não fiz avaliação somativa – por opção conceitual –, então, foi formativo o meu “avaliar reflexivo”? Até que ponto foi – pois, por força do regimento, precisou ser – ou deixou de ser somativa ou formativa a minha avaliação?

Fui buscar respostas para essas perguntas no “Manual de Avaliação Formativa e Avaliação Somativa do Aprendizado Escolar”, de Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings e George F. Madaus (1983), a obra de Bloom *et al.* da citação de Vianna. O texto que segue é material para respostas dessas e outras questões que apareceram no transcorrer da pesquisa.

Caracterizei com mais minúcias a formativa do que a somativa, visto que a primeira encerra mais semelhanças com a avaliação que desenvolvi do que a segunda. Isso, fiz para melhor delimitar o campo da avaliação reflexiva, para além dos limites da avaliação formativa.

3.3.3.2 Caracterização da avaliação somativa e da avaliação formativa

As tradutoras da obra de Bloom, Hastings e Madaus (1983) utilizaram o termo *avaliação somativa* para indicar o tipo de avaliação empregada no final de um período, ano escolar, curso ou programa, para fins de atribuição de notas, certificados; avaliação do progresso ou pesquisa da eficiência de um currículo, curso de estudos ou plano educacional, de forma sumariada.³⁷ Dela, a mais marcante característica é que o julgamento – do aluno, do professor, do curso, do programa – é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, *uma vez concluídos*.

É do conhecimento público que é a avaliação somativa gera ansiedade e defesa entre estudantes, professores e as famílias do alunado. Embora não seja viável suprimi-la das ações escolares, com o risco de deixar capenga o processo em sua totalidade, é possível “substituir” o exame da quantidade pela apreciação da qualidade da aprendizagem. Refiro-me a “um outro tipo de avaliação que todos aqueles envolvidos no processo – o aluno, o professor, o planejador – receberiam bem, pois os ajudaria a aperfeiçoar aquilo que desejam” (*ibidem*, p. 129). Refiro-me à *avaliação formativa*, cujo termo foi usado pela primeira vez por Michael Scriven, no ensaio *Methodology of Evaluation* publicado em 1967, para o contexto de aperfeiçoamento programático, sem qualquer preocupação de criar um modelo (VIANNA, 2000).

Um dos papéis atribuídos à avaliação formativa é reduzir os efeitos negativos associados à avaliação de caráter somativo – *sumativo*. Uma maneira de fazer isso é pela redução dos aspectos de julgamento (juízo final) da avaliação. Outra é fazer com que os julgamentos sejam realizados pelos que fazem uso da avaliação formativa, principalmente, ensinantes e aprendentes. O intuito é que, juntos, encontrem formas de relacionar os resultados da avaliação com a aprendizagem e os objetivos e as metas do ensino. Para aqueles autores, “o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem” (*ibidem*, p. 142).

³⁷ Para ser fiel ao original, melhor seria o termo *sumativo*. Mas usarei o que é do saber do professorado brasileiro.

A avaliação formativa abrange a coleta de evidências necessárias na fase de elaboração e de experimentação de um novo programa de ensino, de modo a permitir que as revisões tenham por base essas evidências. Nessa perspectiva, a avaliação formativa é útil também no ensino e na aprendizagem, sublinham Bloom, Hastings e Madaus, que a definem como “o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos” (1983, p. 130).

O conteúdo de toda avaliação formativa é uma unidade de aprendizagem. Os limites são arbitrários. Como vier a ser especificada, a unidade de aprendizagem consiste de uma matéria que deve ser apreendida durante certo período. Em qualquer programa de ensino existem partes ou divisões que, para fins de análise, podem ser consideradas de forma isolada. Para fins práticos de ensino-aprendizagem, uma unidade pode ser uma única aula ou, o que é mais apropriado, um capítulo do livro-texto ou a matéria de uma ou duas semanas de aula.

3.3.3.3 O que fazem(os) mesmo os professores?

À pergunta sobre serem as ações docentes formativas ou somativas, a caracterização dessas duas formas de avaliar a aprendizagem apontam para uma resposta que pode até surpreender a maioria do professorado. As avaliações realizadas, não apenas no NPI, também nas escolas de quaisquer graus de ensino, nas quais os resultados são sinteticamente configurados por meio de notas ou conceitos, não é do tipo somativa. Muito menos é formativa.

Seria somativa se fosse efetivada *somente* no término de período, curso ou programa, com o fito de conceder certificado de conclusão ou aprovar à série seguinte. Em vez disso, a avaliação escolar se realiza bimestralmente, numa fragmentação do programa de ensino que, por seu turno, tenta fazer a vez de uma avaliação do tipo formativa, isto é, processual, sem conseguir. Ainda que sejam realizadas *durante* – e não *após* – as avaliações bimestrais também se distinguem da avaliação formativa porque não têm como finalidade o diagnóstico do desenvolvimento e das dificuldades discentes. De forma prática, quantificam o desempenho discente a cada período de dois meses de aula, que é algo impensado no âmbito da avaliação formativa. Além do mais, os conteúdos analisados de modo algum podem ser designados como unidades de aprendizagem.

Ao que é usual das escolas brasileiras, mormente no Ensino Médio do NPI, mais apropriado seria designar as avaliações bimestrais como *somadoras*, já que adotam o teste

como único ou o principal instrumento de apreciação do desempenho discente (assim, são obtidas as quatro notas ao cálculo de média final). Poderiam ser designadas como *formadoras*, especialmente no Ensino Fundamental do NPI, bem como noutras unidades de ensino, quando o professorado utiliza estratégias e instrumentos diversificados, com peso maior até do que a testagem, da qual pode mesmo prescindir, se julgar conveniente. Tenta-se a todo custo reduzir o impacto negativo do julgamento que tanta ansiedade causa em quem avalia ou é objeto da avaliação. Ainda que se conserve a quantificação nas atividades de avaliação formadora, o professorado faz isso por força do sistema, que lhe exige uma nota ao final do bimestre.

3.3.3.4 E o que mesmo foi feito com a Turma 507?

No âmbito restrito das minhas ações docentes, na Turma 507, também essas não foram nem formativas e nem somativas, pelas mesmas considerações do parágrafo anterior. O aspecto somativo esteve presente na avaliação que chamei de reflexiva, como já ressaltai, por força de normas regimentais. Igualmente, fez parte dela o aspecto formador. Porém, ela foi além disso. Bastante. Juntos, o alunado e eu materializamos ações que, mais do que buscar formas para relacionar os resultados da avaliação com a aprendizagem e os objetivos e as metas do ensino, tiveram como intento o exercício da avaliação como função cognitiva mediante a reflexão acerca da própria atuação nos encontros pedagógicos semanais.

É atribuída ao filósofo Nietzsche uma máxima que diz que o ser humano é um animal que avalia. Porque a avaliação nos é *natural*, o seu aprimoramento, e não a sua formação, como função superior da pessoa humana é que foi alvo das ações da práxis. Por isso, a avaliação que realizamos a Turma 507 e eu foi *reflexiva*. Foi também formadora. Mas, no aspecto de que, pela primeira vez, de forma sistemática e regular, foi a experiência inaugural para aquele grupo de estudantes. Foi todo ele avaliador, e não mais, tão-somente, o foco da hetero-avaliação docente.

Um aspecto da avaliação formativa que fez parte da avaliação reflexiva foi a informação do que o estudante acertou e errou, não no teste apenas, mas em todas as atividades de ensino-avaliação (*vide* Anexos 16 a 22). Ele poderia utilizar isso como inventário do que já aprendera ou como indicador do que ainda precisava aprender. O objetivo era motivá-lo para rever – e aprender – a matéria do ensino. A análise das causas das dificuldades discentes foi outro aspecto da avaliação formativa que integrei na reflexiva. Bloom, Hastings e Madaus julgam que o diagnóstico das dificuldades (e suas possíveis causas) é vantajoso ao estudante, caso a análise seja “feita por um especialista muito bem informado a respeito do aluno, de seus

hábitos e trabalho, de suas motivações, de suas aptidões e outras habilidades, e outros fatores” (1983, p. 146).

Esse papel do processo avaliativo foi concretizado. Não por um especialista (eu, professor, em ação unilateral), mas pelo estabelecimento de uma relação dialógica com a classe, de forma individual até, quando se fez necessário. Por ter sido vantajosa tanto para quem aprendia como para quem ensinava, sobretudo porque foi freqüente em toda intervenção a inversão dos papéis de aprendente e ensinante, é que distingo a avaliação reflexiva da avaliação formativa.

Os meus comentários sobre cada produção discente, as críticas do alunado às ações do ensino (ou do professor) e da aprendizagem (sua e de outrem), bem como os interesses, os conflitos e as reações de ambas as partes (professor e alunado) foram também importantes para a composição do quadro da avaliação reflexiva.

Como você, leitora(a), pode perceber, a dimensão formativa faz parte da reflexiva, que por sua vez não ignora a dimensão somativa, ou melhor, a somadora. Outro ponto com que distingo uma da outra é o conteúdo. Da avaliação formativa, as unidades de aprendizagem são partes isoladas do programa de ensino, com o intuito de apreciar o grau de apreensão por parte do alunado. Como *matéria* da avaliação reflexiva, além da apropriação dos conteúdos, destaco as seguintes “unidades”: as ações de planejamento, de avaliação e auto-avaliação; a análise da estética do trabalho produzido; a organização e os aspectos gramaticais das produções discentes e tudo o mais que possa ser relacionado ao aprendizado discente.

3.3.3.5 Os papéis da avaliação reflexiva

Considerando as características das avaliações somativa e formativa, a avaliação que proponho almeja ser mais do que uma síntese entre ambas, tanto em sua forma de *hetero* avaliação como da auto-avaliação. A avaliação reflexiva não se insere na lacuna de conhecimento apontada por Heraldo Vianna (2000): a de não existência de uma diferenciação basilar ou metodológica em avaliação formativa e avaliação somativa.

A diferença entre avaliação formativa e somativa teve (e tem) importante papel na avaliação educacional, especialmente em termos de aprimoramento dos planos educacionais, ainda que se façam necessárias pesquisas sobre o assunto para dirimir controvérsias relacionadas ao seu uso na retomada de decisões e no que se refere a seus aspectos metodológicos (*ibidem*, p. 98)

Considerando também o caráter sociocultural da aprendizagem humana, o que proponho decorre do fato de que não apenas ensinamos, mas, de forma incessante e dialética, ensinamos e aprendemos uns com os outros. Por conseguinte, o papel de avaliador, como foi delegado à categoria docente, deve ser um papel compartilhado entre aqueles que se assentam no espaço micro das salas de aula, *locus* privilegiado da interação escolar. Somente assim se democratizará a avaliação da aprendizagem que, deixando de ser *contra* ela, passará a ser *para a* aprendizagem, e aprendizagens, tanto do estudante quanto do professor.

Por ser reflexiva, isto é, realizada *durante* a ação e *sobre* o conjunto das ações, dentre as quais o cognitivo é um aspecto, por vezes, apreciado com tecnologia mais desenvolvida que os demais, a avaliação que preconizo é naturalmente formativa, visto que se desenrolará no processo com vistas à efetividade do mérito do estudo em desenvolvimento. Por desenvolver-se no tempo em que o sistema social se traduz na escola como um “sistema de avaliação” que exige uma notação numérica como expressão do rendimento discente, a avaliação reflexiva-formativa também se revestirá do caráter somativo. Entretanto, diferentemente do que é convencional, o papel classificatório das notas deve ser, se não superado (porque os regimentos escolares não permitem tamanho avanço, ainda), pelo menos ressignificado.

No escopo da avaliação reflexiva-formativa-somativa, a classificação aponta a inclusão, e não a exclusão como no modelo avaliativo que parece vigorar *contra* a aprendizagem e o sucesso do educando. O papel da classificação será, então, de subsidiar as medidas de tomada de decisão, com vistas à elaboração do juízo de qualidade sobre o que é objeto de apreciação. Deve “determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado” (VIANNA, 2000 p. 85).

Considerando que tanto a tomada de decisão como o estabelecimento de um juízo de valor sobre o ensinado-aprendido é parte da própria aprendizagem sociocultural, muito mais do que uma tarefa delegada pelo professor ao aluno, a avaliação reflexiva será ao mesmo tempo hetero – ou avaliação *feita pelo outro* – e auto-avaliação – ou avaliação *de si mesmo*.

Como expressão alternativa ao modelo da avaliação convencional, privilegiadamente somativo, exclusivo, autoritário e hetero, gosto de pensar que a avaliação reflexiva é, em essência, auto-avaliação. E é do seu exercício que se reveste dos caracteres opostos ao convencional, a saber: formativo, inclusivo, autoritativo e, por isso tudo, democrática.

O caráter reflexivo desse modelo, inspirado nas proposições de Donald Schön e em elaborações posteriores de Nóvoa, Alarcão e outros, é necessário à avaliação e, ou, à proposta de tese que tem o pesquisador como professor-interventor. Até como oposição ao pensamento de Michael Scriven, como aprecia Heraldo Vianna, seguindo a linha de pensamento desse autor, para quem “o trabalho de um avaliador interno, na avaliação somativa [e também na

formativa] nem sempre se reveste de objetividade e credibilidade” (*ibidem*, p. 87) por ser esse alguém intimamente identificado com o problema ou o objeto que está sendo avaliado.

A avaliação reflexiva, correndo todos os riscos, quer mostrar que se pode ser objetivo sem execrar-se ou silenciar a subjetividade, que se pode ser preciso subjetivando a objetividade. Que era – ou deveria ser – a marca da avaliação como compreendida há trinta anos, que o Brasil importou como promessa de grande elaboração técnica, dos EUA. País de onde recebemos as maiores influências acerca da medida do rendimento escolar.

A avaliação reflexiva é efetuada por quem têm as posições mais substantivas no ensino-aprendizagem: o professor e os próprios estudantes. Por isso, como os desprezar como sujeitos? Não há que se considerar a subjetividade como um aspecto positivo mais do que negativo à avaliação que quer ser contínua e processual? A resposta afirmativa para essa questão aponta para o papel ativo do alunado, que é a principal característica da avaliação que chamei de *reflexiva*.

3.3.4 As etapas operacionais da avaliação reflexiva

No dia 10 de abril de 2002, ao final da intervenção pedagógica, sistematizei as etapas da avaliação reflexiva. Veja como, segundo registros do meu diário de campo.

Durante a produção deste texto, percebi que seria contraditório à lógica desfragmentada, redigir somente as etapas capazes de caracterizar e materializar a avaliação reflexiva. Como era intento do meu projeto de pesquisa, a avaliação (que chamo de reflexiva), o ensino e o planejamento do ensino deveriam se interpenetrar. E assim foi. Como ignorar, então, o fato de que as suas *etapas*, no circuito da avaliação debruçada para a aprendizagem e desenvolvimento discente, são indissociáveis? Noutros termos, são praticamente as mesmas, uma vez que o planejamento é expresso com os verbos no futuro, enquanto a avaliação, com verbos no pretérito. Eis, então, as quatro etapas para um docente operar com a avaliação reflexiva:

Primeira: Definição dos objetivos para a atividade desenvolvida como de ensino-avaliação em termos expressivos, isto é, com propostas de ação que agreguem os conteúdos de aprendizagem.

Os itens que serão alvos da ação discente, bem como apreciados pela pessoa avaliadora, devem compor um quadro, a que se juntará um padrão de aproveitamento mínimo em termos qualitativos ou quantitativos.

Segunda: Estabelecimento das expectativas pessoais em relação ao desempenho discente, para o todo de um período e cada atividade de ensino-avaliação. As expectativas docentes, definidas em termos verbais ou como metas a alcançar em curto prazo, guardam estreitas relações com os objetivos.

Não poucas vezes, objetivos e expectativas se assemelham e podem até se confundir. Mas haverá casos em que trilharão caminhos distintos.

Ao propor a expectativa como dimensão da avaliação reflexiva, inspirei-me nas pesquisas que apontam a profecia auto-realizante do professorado como uma das causas produtoras (*alinhadoras*) do fracasso discente.

A opção pela expectativa na avaliação caminha no sentido oposto ao das profecias que *pré-anunciam* o insucesso escolar, ou melhor, ainda, é uma profecia auto-realizante “do bem”.

Como dado subjetivo, é mais uma crença, uma esperança, uma utopia azul no horizonte para onde caminhamos, do que objetivação do subjetivo.

Terceira: Leitura, análise e correção críticas da produção discente, com base em grade preparada para cada instrumento de ensino-avaliação, com emissão de juízo de valor ou avaliação descritiva, cujo cerne é o objetivo ou os objetivos da atividade em composição com as expectativas docentes.

Essa etapa agrega as funções diagnóstica e formativa da avaliação e abre espaços para a multiplicação dos diálogos entre aprendentes e ensinantes. Os diálogos terão como ponto de partida as anotações docentes acerca do desempenho discente; como ponto de chegada, para partida já no instante seguinte, firmar-se-á um contrato para as ações de ambas as partes, com o fito de superação dos problemas apresentados, caso o resultado seja ajuizado como “insatisfatório” ou “satisfatório, mas, em parte”.

Quarta: Diálogo entre o aluno ou a aluna com seu professor ou sua professora (assim mesmo: no singular) para tomada de decisão favorável à qualidade da apropriação do conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras inerentes ao processo.

É quando se discute sobre refazimentos, complementamentos, prazos extras, outras orientações ou continua-se o trabalho pedagógico. Em ocasião oportuna, comparar-se-á a atividade de ensino-avaliação com uma segunda, similar, com o intuito de apreciar a evolução dos aspectos qualitativos e quantitativos de uma para a outra.

É a etapa que exigirá do docente mais e sólidos conhecimentos práticos e uma boa dose de sabedoria, no sentido espiritual desse termo. Realizada como processo – *e processo é transformação* – para a aprendizagem, é apropriada para eliminar os estudos de recuperação como atividade que se volta, no concreto, ao final do ano, semestre ou bimestre, à nota e às médias. É falaz a expressão “recuperação da aprendizagem”.

Enfraquece também, *consideravelmente*, quaisquer aspectos burocráticos relativos à segunda chamada ou revisão de provas. O que, por um lado, alivia a sobrecarga de serviços na Secretaria da escola, no Protocolo e nos Serviços Técnicos, liberando os seus e as suas profissionais para funções mais *inteligentes*, diria eu, e, por outro, comprometeria a categoria docente com a efetiva construção da qualidade *micro* (dentro da sala de aula) e *macroescolar* (da escola e para além dela).

Caso a opção seja pelo refazimento ou por outra ação distinta da continuidade que dará vencimento ao programa de ensino-aprendizagem, com o diálogo, desenvolver-se-ão os termos do contrato para ulterior apreciação. Pode ainda a avaliação se estender por mais um ciclo igual ao que foi descrito se necessário, se conveniente, ou ambas as partes tiverem disponibilidade e manifestarem esse interesse. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2002)

4 O PROBLEMA E UMA SOLUÇÃO À NOTAÇÃO NUMÉRICA

Avaliar reflexivamente é acreditar no avanço inexorável do *potencial de educabilidade do indivíduo* (CASTILHOS; RIBEIRO, 2000). O *potencial de educabilidade do indivíduo* caracteriza a razão de ser do processo ensino-aprendizagem, cuja dinamicidade envolve múltiplos fatores em sua operacionalização. E um desses fatores precisava ser inventado. Uma vez que envolvia história e procedimentos à construção de uma escala para apreciar os aspectos qualitativos do desempenho discente, passível de atender a exigência regimental de apresentação de uma nota ao término de cada bimestre, sem descuidar do *potencial de educabilidade* do processo em jogo.

Nas mudanças que operei em favor da avaliação reflexiva, uma foi o ajuizamento verbal fundado nos objetivos da atividade e nas minhas expectativas, em vez de na notação numérica, difundida como expressão cultural do processo avaliativo. Logrei relativo sucesso ao configurar os juízos sobre as atividades apreciadas, de forma mais elegante, à dupla tomada de decisão (porque do professor e do estudante), ante os resultados minimamente ou abaixo do satisfatório. Inspirei-me em Zanoni Silva e Ivaldy Calado. Para democratizar o processo avaliativo, as autoras sugerem “reais espaços de participação aos sujeitos até então alijados de uma coisa que lhes diz respeito” (1986, p. 13). O que significa que, para ser democrática, a avaliação precisa ser contínua, diagnóstica e... reflexiva. No artigo, isso foi traduzido numa proposta em que *todos avaliam todos* – e as diversas e reais necessidades do aluno, do professor e do corpo técnico-administrativo.

Esta seção trata do *equacionamento* que dei à problemática da notação numérica, calculada após o encerramento de cada bimestre, de modo a fazer, tão-somente junto com o alunado, uma avaliação contínua, diagnóstica e reflexiva. Trata também da democratização do processo, nas ocorrências restritas à sala de aula. Que foi o maior desafio enfrentado. Enquanto a reinvenção da notação significou um passo a mais na alteridade das práticas docentes e discentes.

4.1 Uma lógica perversa que também (de)forma

É lógico o alunado dar mais valor à nota do que à própria aprendizagem. Tudo, na escola, desmente o professor quando afirma que o contrário é que deve ser o mais importante. Afinal, com relação às provas e notas, as escolas têm semanas, dias, horários, papéis, dificuldades, comportamentos, rituais, conselhos, assinaturas de pais, datas para entrega,

pedidos de revisão, legislação, reuniões com professores e pais, cadernetas, ameaças por meio da nota, rotulações em função da nota, tratamento para os alunos de acordo com as notas que tiraram. Tudo, *tudo*, é realizado de uma forma especial, como ironiza Celso Vasconcellos (2001).

Por isso, tem lógica o alunado dar mais ênfase à obtenção da nota. Ele sabe que é ela que decide a sua vida escolar. Na entrevista coletiva que realizei no dia 11 de janeiro de 2001, com Luah, Adrianly, Francisco, Nara, Juliana, Jamylle e Havana, ao relembrares histórias marcantes de avaliação que tinham vivido antes do ingresso na 5ª série, Nara e Jamylle relataram fatos de sua breve vida estudantil que confirmam a lógica perversa embutida nas notas.

Nara: – Foi quando eu passei para a 4ª série, na primeira avaliação, eu nunca tinha tirado 7 na minha vida! Isto me marcou muito porque eu tirei um 7. [Risos] Eu não fiz para tirar 7! Eu gostava de tirar de 8 para cima. Achava que 7 era uma nota muito baixa, muito feia. (...) Eu chorei muito!

Jamylle: – É, quando eu tirei um 6 [em Matemática]. Aí, a minha mãe brigou muito, porque eu nunca tinha tirado um 6. Então, ela mandou eu fazer o reforço, porque estava de recuperação e tinha um monte de coisa para fazer. Depois, quando foi na outra vez, eu tirei 5 [em Geografia], aí eu fiquei de recuperação. A minha mãe falou que isso não era uma nota boa. É isso.

A lógica do alunado atribuir mais valor à nota do que ao próprio aprendizado tem todo sentido, porque sabe que é ela que define até mesmo a sua vida social, eu acrescentaria. “Tem sua *lógica* os filhos estarem preocupados em tirar nota para os pais, pois sabem que existe uma relação direta entre a nota e a qualidade do presente ou o tamanho da surra...” (VASCONCELLOS, 2001, p. 17. Grifo do autor).

Francisco: – Meu castigo é não assistir televisão por um mês. Se eu tirar 6, meu castigo é ficar sem assistir televisão por um mês, sem brincar por um mês, sem fazer um monte de coisa por um mês.

A próxima fala me lembra o que me disse, em entrevista, Havana, *brincando*. Antes, ao indagar se pai e mãe os obrigavam a estudar, Francisco dissera que não. “Porque estudar já virou uma rotina para mim. Aí, não é preciso, porque ela já sabe [que eu estudo]”. Sobre as notas, a mãe também nada perguntava. Ele é quem a informava. Já com Havana a situação era outra.

Havana: – Eles não querem nem saber se eu estudei ou não estudei. Eles dizem que o problema é meu! Querem que eu passe, por causa que a responsabilidade é minha, não deles. Porque, às vezes, eles também estão neutros: – “Olha a minha filha! Ela passou de ano...”, tudo. “Filhinha, esse ano quero...” Aí, eles ficam se *mostrando* assim para os meus tios: – “Ah, minha filha que é inteligente, estuda sobre o quê...”. E, na verdade, eu não estudo!

Eugenio: – E que falam das suas notas?

Havana: – Ah, as notas, eles querem saber. Não querem saber se eu estudava. Às vezes, eu estudo só para relembrar. Mas, eles só querem saber mesmo a minha nota. Se eu tirar menos de 6, eu apanho. Se eu tirar mais, eu não apanho e saio, e sigo em frente.

Eugenio: – E como é que você apanha?

Havana: – De fivela, de cipó, de sandália, de um monte de coisa. (...) O meu pai só me bate. Mas, a minha “tia” e a minha vó vivem falando que não tem que bater, porque não vai adiantar, mas sim conversar, conversar e conversar...

4.2 Equívocos sobre a notação numérica

Porque a notação numérica, como produto das verificações que tratam de apreciar o desempenho, representa mal o estado de evolução cognitiva do aluno e muito menos o processo educativo que a conduziu, para resolver o “problema da avaliação”, algumas propostas para a inovação da prática pedagógica pregam sua abolição como registro do desempenho discente. Não “atacam” outras áreas do problema. Partem do pressuposto de que há uma redução equivocada do processo avaliativo na perspectiva de uma educação progressista. Não vêem a nota como *mais um* dado a respeito do desenvolvimento do educando. A avaliação quantitativa mediante aplicação de testes de verificação da aprendizagem ora cede terreno – ideológico – aos registros descritivos que devem caracterizar uma avaliação contínua, porque é preciso contemplar *outros* aspectos da formação humana. No entanto, a “avaliação qualitativa” não tem ainda uma formulação precisa, capaz de orientar uma transição entre o quantitativo puro e o qualitativo com a quantidade. São tão vagos quanto imprecisos, tão numerosos quanto impressionistas, os parâmetros pedagógicos da avaliação descritiva que hoje disputam terreno com a configuração numérica. Pesquisas, das quais deduzo que a luz no fim do túnel é tênue, mostram que há um longo caminho a percorrer até à avaliação que queremos. E com a configuração sintética que ainda não sabemos a melhor.

Claudia Costa (1996), que investigou as práticas avaliativas e a organização do trabalho em educação musical, mostra que não há uma “receita” que possa servir a todos os docentes e áreas de conhecimento, porque o professor busca parâmetros para delimitá-los na própria disciplina ou área de conhecimento. Seu achado é similar ao de Marlise Bassini (1996), que investigou a concepção de avaliação de rendimento escolar e prováveis fontes controladoras dessas concepções de professores de graduação em Psicologia da PUC-SP, como também ao de Cláudia Arcipreste (2002), num estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de projeto de Arquitetura, com foco nos processos de avaliação da aprendizagem.

O mesmo acontece no NPI. Rosana e Idilene, professoras de História que atuaram na Turma 507, em 2001, quando indagadas sobre os aportes teóricos da sua avaliação, revelaram que os “encontram” ou “retiram” mais dos fundamentos da disciplina que lecionam do que da ciência pedagógica.

Outro aspecto da fragilidade das avaliações qualitativas em voga é mostrado por Maria Cristina Mantovanini (1999). Ao pesquisar critérios e justificativas empregadas pelo professor para diagnosticar dificuldades de aprendizagem, observou que são *as atitudes* do aluno, mais do que critérios objetivos para apreciar o nível da produção, que servem de referência ao julgamento sobre o desempenho. Faz-se assim uma avaliação sensual, perceptual, não-cognitiva. Isso ocorre porque não há uma orientação mínima (mas precisa e específica) de como proceder a avaliação de aspectos relativos à aprendizagem em bases que não negligenciem os dados numéricos. Eis uma cultura (de avaliação) para a qual pretendo contribuir com este trabalho.

O que Selma Ribeiro (1993) observou sobre adequabilidade, clareza, utilidade e viabilidade dos procedimentos normativos à avaliação nas unidades de ensino do Ministério da Aeronáutica, também notei nas resoluções e Regimento do NPI. Quanto aos conteúdos, os documentos atendem aos parâmetros utilizados. Mas apenas parcialmente. Porque põem ênfase nos dados quantitativos (pontuação dos instrumentos; número de instrumentos a aplicar por bimestre; valor de referência para encaminhar o aluno aos estudos de recuperação; cálculo ponderado da média final, etc.), em vez de explicitar os parâmetros qualitativos. Sabe-se que, ao avaliar, o professorado costuma levar em conta outros critérios, pertinentes e genéricos, porém de difícil apreciação isolada, sobretudo por um professor apenas. Cito comportamentos, participação, atitudes e valores, que, em vez de fortalecerem, fragilizam o próprio processo, como se infere do estudo de Olga Rodrigues (1984). Ao abordar o problema da avaliação em classes especiais e classes regulares iniciais, entre outras ações, ela examinou o padrão utilizado pelo professorado na atribuição de notas e conceitos. Ao comparar os resultados obtidos com os resultados de uma avaliação externa realizada no início e no final do ano letivo, constatou que a “avaliação” era frágil por causa da generalidade das definições e critérios utilizados.

As pesquisas mostram que há muito para aprender, a fim de avaliarmos melhor. Também apontam caminhos à superação dos equívocos tanto da notação numérica quanto conceitual ou descritiva. Até para que seja realizada uma avaliação que preencha os requisitos que fazem parte da estrutura dos nossos discursos...

A aferição do rendimento escolar mediante notação numérica é julgada como arbitrária, subjetivista e repleta de incertezas. Os relatórios são apresentados como forma alternativa de registro e expressão do desempenho escolar, mas sem grande ou sincera adesão do professorado, conseguida apenas em médio prazo, se as condições concretas de trabalho forem favoráveis. A mudança para incorporação de posturas, atitudes e valores pertinentes à concepção de uma nova mentalidade educacional, em favor da avaliação que deixe de ser procedimento técnico para recuperar a sua dimensão educativa, deve revolver a formação básica dos sujeitos escolares. Exige uma revolução dos padrões culturais em voga. Da cultura docente, em especial, demanda a mobilização para uma profunda transformação pessoal e coletiva.

A pesquisa de Isabel Farias (2002) detectou na fala dos professores que participaram de uma experiência desse tipo a concepção de que sem a nota os alunos perdem o “interesse” pelos estudos. E até os pais “deixam” seus filhos faltarem à escola mais do que o usual. Embora reconheçam a possibilidade de avaliar-se por outros meios, que só por testes, é predominante a crença de que sem um mecanismo de pressão os estudantes não se interessariam pelos estudos. Essa crença é a causa atribuída pela pesquisadora à grande parte das dificuldades que têm os professores para desenvolver uma avaliação contínua.

Vou mais longe. Isso ocorre quando a ruptura introduzida pela inovação atinge apenas uma prática, ou melhor, uma das lógicas que governam a ação pedagógica, no caso, a lógica da média para efeito de aprovação ou reprovação. A ruptura precisa ser mais ampla. Precisa atingir outras lógicas, não apenas a da avaliação. Os números falam uma linguagem própria, mas a sua tradução está à mercê dos diferentes referenciais de avaliação que a comunidade educacional possa ter, alerta Ângela Dalben [2003]. Isso exige dos educadores que se debrucem sobre os dados obtidos para verificar e interpretar a sua pertinência em relação aos objetivos do ensino-aprendizagem.

A notação sozinha nada diz. Mas pode dizer muito se for o reflexo de um complexo de cuidados, tais como: convivência constante e zelosa com o aluno; acompanhamento passo a passo; observação meticulosa e permanente; anotação diligente dos fatos; comunicação envolvente; e assim por diante. Somente em contexto desse porte e intensidade a nota adquire condição qualitativa e pode tornar-se instrumento mais manejável de avaliação do que conceitos e comentários genéricos (DEMO, 1999, p. 57).

Decididamente, não é o caso suprimir a nota. “Toda nota deveria ser discutida e refeita, dentro – é claro – da contra-argumentação do aluno e dos prazos possíveis” (DEMO, 1999, p.

57). Nem mesmo deve-se execrar os conceitos verbais e adotar, em substituição, os relatórios descritivos como registro para configurar o desempenho discente. O desafio é combinar essas três formas. O problema é de *deslocamento*, não de eliminação; de *ressignificação* e não de abandono sem crítica. Ou isso ou corre-se o risco de comprometer a qualidade do processo avaliativo antes mesmo de transformá-lo. A notação, tal como constituída historicamente, deve ser *uma etapa* do trabalho pedagógico. Até pode (ou deve, embora não esteja ainda convencido disso), no âmbito da avaliação discente, culminar com a redação de relatórios. Não sobre o desempenho somente, mas sobretudo sobre as aprendizagens e desenvolvimentos em curso. Uma parte desse caminho, tracei durante a intervenção: de ressignificação da notação numérica e dos conceitos verbais, parciais, para cada critério ou atividade de avaliação. Vejo o que fiz como uma aproximação à avaliação descritiva – essa, ainda uma ambição para novas caminhadas.

Com a crítica de “contrabando” de conceitos verbais em notação numérica, de Cipriano Luckesi (1995), em mente, elaborei uma escala que combinava uma expressão qualitativa com a quantidade para além da conversão mecânica que o professorado costuma fazer ao transformar notas em conceitos. Não era uma escala *de nota*, mas numerais que sintetizavam um estado de qualidade momentâneo. Faço lembrar que o compromisso era com a aprendizagem. Por isso, os comentários explicativos e as sugestões de correção passaram a ser mais importantes. A “nota” assim assumia o seu verdadeiro e nada modesto lugar: expressão quantitativa indireta de um fenômeno complexo. Era mais real, porque cercada de cuidados para que pudesse traduzir a complexidade do fenômeno avaliado, ainda que indiretamente (DEMO, 1999, *passim*).

4.3 Uma escala para “quantificar” a qualidade (e vice-versa)

Do modo como é trabalhada pelo professorado, a medida se aproxima do enquadramento restrito do sistema de associação numérica como definido pelas Ciências Físicas. No sentido restrito em que esta palavra é compreendida, *medir* uma grandeza é compará-la com outra da mesma espécie tomada como unidade. Trata-se, portanto, de uma comparação com uma unidade de referência da mesma espécie. Assim, a notação numérica adotada pelas escolas apenas *parece medida*. Não é medida. Porque não há comparação com uma unidade da mesma espécie. A característica essencial de uma medida nesse sistema de numeração é a possibilidade da operação de soma entre essas grandezas. É o caso do Sistema Métrico.

Na escola, o que se faz é a seguinte conversão: o acerto é escalonado em pontos; o ponto, numa escala de 0 a 10, geralmente, é adotado como “unidade de referência” para a atribuição da nota final em um teste, por exemplo. Isso autoriza o avaliador a somar, subtrair e dividir notas, a fim de computar uma média, seja para o bimestre ou ano letivo. Sua orientação é puramente certificativa. Daí a tomada de decisão mais usual ser a continuidade dos estudos, sem maior preocupação com resultados insatisfatórios anteriores. Mais adiante é que se verá quanto o aluno avançou, ou não, em relação à nota passada. Para isto serve a nota: para classificar.

Na escala que adotei, abandonei essa forma de atribuição. Elaborei uma semelhante ao que Octavio Martins (1970) caracteriza como *sistema constituído por escalas de intervalos uniformes e desprovidos de zero absoluto*. São quatro os sistemas de associações a fatos, processos ou fenômenos. Aquele pelo qual optei é similar aos sistemas adotados para datação, escalas de temperatura e medidas da altitude, por exemplo, que admitem apenas a diferença entre dois de seus valores, em qualquer intervalo, como única operação numérica válida. Embora, para o cômputo das notas bimestrais, tenha desobedecido a essa condição, como hei de explicar.

(Outros sistemas de numeração são: aquele formado por ordenações, escalas que permitem comparar dois elementos com expressões como “maior”, “igual”, “menor”, como a Escala de Mohs, que indica a dureza dos minerais; aquele que os números servem apenas como símbolos de identificação, como são os números de telefones, documentos e placas de carro; aquele constituído por medidas propriamente ditas, que é o caso de áreas, massas, velocidade, etc.)

Como referência, *minha* escala quer ser um motivo a mais à regulação tanto por parte do professor quanto do alunado, que são alvos de avaliação. É auto-informativa. Como tal, serve à formação. Nessa perspectiva, a supressão da idéia de medida faz da “nota” elemento de transação didática. Deixa de ser construção do modelo metrológico, em meio a cômputo de erros e acertos nos testes, e transforma-se em mensagem que guia o professor na progressão do saber da turma e o alunado na reorientação de seus atos. Mas não sem conflitos. Porque ambos podem transigir na tática e, ainda assim, na perspectiva de reflexão, negociar sentidos, como também aconselhar um ao outro, segundo um percurso de menor perda de energia. No trabalho, os conflitos iniciaram antes de sua aplicação. Travei-os comigo mesmo ao refinar, na prática, o que inventara e alterava após cada retorno “dado” pelas atividades que corrigia e pela meninada da Turma 507 que não entendia onde é que eu estava querendo chegar, por mais que explicasse o que estava a fazer.

4.3.1 A (re)invenção da escala numérica

Nos primeiros trabalhos discentes, ao organizar os dados da apreciação, substituía símbolos por numerais que configuravam notações verbais. Foi uma *sugestão* aproximativa para substituir a quantidade – que “cheira” a nota – por uma outra representação simbólica. Ao construir os indicadores verbo-numéricos sabia que não iria refletir a realidade dos desempenhos parciais e total tal qual e como eram. Antes, criei um artifício para mapear aspectos centrais e relevantes das atividades, segundo os fins do trabalho. Como a dicotomia entre qualidade e quantidade é irreal, não se deve estranhar a possibilidade de estabelecer indicadores *quantitativos* da *qualidade*, com a cautela e a consciência do reducionismo praticado (DEMO, 1999). A escala que idealizei é um constructo teórico. Também ferramenta para configurar sinteticamente o resultado das atividades de ensino-avaliação. Como componente do diagnóstico-prognóstico dos problemas observados, de modo algum quis exprimir o desempenho global redutível a uma seqüência numérica. Imbuído da perspectiva de *simplificar para explicar*, apresento-a como a empreguei: como artifício operativo para apreciar uma realidade que reconheço mais complexa do que aquilo que o instrumental poderia considerar. Desse ponto de vista, minha escala vai ao encontro da principal inquietação docente, no tocante à inovação do processo avaliativo – como avaliar?

A pergunta “como avaliar?” é aquela mais visitada pelas falas docentes quando o assunto é insatisfação com o processo avaliativo. Com ela, pede-se uma “fórmula” capaz de equacionar o problema em que se debate, ante a pressão que sofre o professorado para avaliar de uma forma “diferente” (que os diretores ou as técnicas educacionais também não sabem). Pede-se ainda uma “receita” capaz de eliminar de vez os males da avaliação, cujo maior *veículo* é a prova. Então, pensa-se – com ingenuidade – que responder àquela questão antes de qualquer outra significa começar um processo novo sem teste, sem verificação, sem notas. Mas, a solução não é essa. Na avaliação verdadeira, o teste não é o “cocô do cavalo manco do bandido mexicano”, mas tão-somente um instrumento. *Um* dos instrumentos de avaliação, assim como a aferição dos erros e acertos é *um* dos critérios possíveis.

O significado original da nota é que deve se perseguido ao responder-se à pergunta “como avaliar?”. É preciso voltar a uma questão anterior, agora focada em aspectos objetivos, diretos. “Como avaliar” passa pela resposta de “o que avaliar”. Mais precisamente pelos critérios de avaliação que serão utilizados para ajuizar a qualidade das produções discentes. A definição desses critérios também *exige* uma medida à qualidade. Um rendimento que seja considerado minimamente satisfatório. Um *padrão ideal* para o julgamento, como sugere Cipriano Luckesi (1995). Ultimamente, tenho pensado a *nota* que costumamos atribuir aos trabalhos como uma referência. Assim, abandonando o preciosismo docente de considerar, de 0 a 10, cada unidade e metade de ponto, fixei uma escala de valor que apresento em seguida para servir de referência à qualidade. (DIÁRIO DE CAMPO. 07 DE JUNHO DE 2001)

A escala foi instituída em torno do que julgo relevante avaliar, isto é, considerando tanto os objetivos da atividade, e os de cada parte sua, como as expectativas de quem avalia, qualquer que seja o objeto, momento ou instrumento da avaliação. Após refinar o modelo inicial, adotei como referência à determinação dos outros pontos da escala o numeral 6. Porque ele é o valor da média mínima de aprovação no NPI. A opção pelos demais foi arbitrária. Inteiramente arbitrária como toda referência, mas com uma lógica plausível. Cuidei apenas de manter a proporcionalidade em relação ao “ponto de corte”. Mas isso tudo foi depois do que explico em seguida.

Nos primeiros trabalhos que corriji, apliquei símbolos, como o que ilustro em seguida. Sua evolução é que levou à escala numérica. A referência não era ainda o 6, mas o percentual de 70%, como sugere Cipriano Luckesi (1995). Quanto aos conceitos, preferi as imagens de “estrela”, “lua”, “raio” e “asterisco” às anotações sintéticas verbais, após a correção e os comentários. Para os símbolos que aplicava no alto da página de cada atividade avaliada, ao lado do cabeçalho, anotava: ESTRELA para representar o conceito “superou as expectativas e os objetivos da atividade”; LUA para “atendeu as expectativas e os objetivos”; RAI0 para “atendeu em parte as expectativas e os objetivos” e ASTERISCO para “não atendeu as expectativas e os objetivos”. *Vide* Figura 34, em que apresento o primeiro estágio da evolução da escala numérica.

Figura 34 – Primeiro estágio da escala numérica.

SE	Superou as expectativas e os objetivos		10
AE	Atendeu as expectativas e os objetivos		7
AP	Atendeu em parte as expectativas e os objetivos		5
NA	Não atendeu as expectativas e os objetivos		3

Após a intervenção, ao entrevistar parte do alunado de forma coletiva, tendo em mãos as fotografias dos encontros semanais e as pastas com as atividades discentes, Adrianly foi a única pessoa que recordou essa primitiva forma de registro. Ao contrário de mim, a menina gostou! Já não gostou do que, como professor, mais apreciava fazer, embora reconhecesse a importância do que eu escrevia a título de correção e comentários. (Nas entrevistas

individuais, realizadas antes das entrevistas coletivas e sem o recurso mnemônico das fotografias, ninguém mais lembrou da primeira forma de registro que utilizei!...)

Adriany – As atividades foram interessantes. Só não gostava muito da forma de correção do professor, porque o senhor *escrevia* muito. Aí, o meu trabalho ficava feio, porque ficava cheio de letra. Mas eu gostava dos sinaizinhos!

Eugenio – Por quê?

Adriany – Por causa do tipo: tinha estrelinhas, *desenhinhos*. Os comentários eram bacanas, porque, pelo menos assim, a gente prestava atenção; se não fizesse, ia ver se na próxima tinha mais responsabilidade; e fazia, deixava a preguiça de lado. Era legal!

Com o tempo, *pouco tempo*, abandonei essa forma de registro. Além de primária, tinha este problema: os intervalos numéricos correspondentes aos conceitos eram desprovidos do equilíbrio “exigido” pela minha formação exata como professor de Física. Pior, apenas uma injustiça com quem tinha cumprido com os objetivos propostos. *Por que 7 e não 10?* Não esperei por essa pergunta discente. Até porque, antes, busquei a interpelação pedagógica da técnica educacional responsável pelas turmas de 5ª série, em 21 de maio de 2001. Precisava colocar-lhe a par das minhas expectativas, do que estava em andamento na Turma 507 e dos resultados obtidos até aquela data. Descrevi o encontro na seção “Um encontro com a supervisora escolar e suas conseqüências” do diário de campo. Dela, utilizo trechos para contar novos detalhes da invenção da escala que utilizei como suporte burocrático à prática reflexiva da avaliação.

Naquela ocasião, tinha em mente esta frase do escritor francês Victor Hugo: “Ser bom é fácil. O difícil é ser justo”. Era segunda-feira à tarde. E fui à Escola para começar a organizar os trabalhos discentes avaliados nas pastas que entregaria para cada aluno, no dia seguinte...

Gosto deste contato com estas profissionais. (...) Desde os tempos de trabalho conjunto com Iria Bastos e Fátima Fernandes, respectivamente, supervisora e orientadora das turmas de 8ª série em 1997, ano em que desenvolvi o projeto “A nota como expressão da qualidade do processo ensino-aprendizagem”, acostumei-me a consultá-las. Posso mesmo dizer que criei o hábito de ouvi-las – e também de querer ser ouvido, no tocante ao cotidiano do trabalho pedagógico que desenvolvo, para enveredar por momentos de síntese. (...) Considero o olhar de estranhamento dessas profissionais importante ao andamento, em termos positivos, do trabalho docente. Sentindo-me menos *professor especialista* (termo utilizado no NPI para designar o professor que trabalha de 5ª ao Ensino Médio), e cada vez mais, bem mais, *pedagogo*, não concebo a ação de um e outro profissional da educação que não seja em regime de cooperação. No caso da minha intervenção atual, então, a cumplicidade com a “minha” supervisora é imprescindível!

(...)

Da conversa com Socorrinho (como a chamamos na Escola, por motivos óbvios), o ponto mais significativo – que guardei, levei para casa, dormiu comigo, permeou os meus sonhos noturnos, despertando inquietações que pensara ter resolvido no final de semana imediatamente anterior – foi uma pergunta acerca da nota. “Aquilo” que, segundo ela, era o que mais interessava aos pais. Os termos foram mais ou menos os seguintes: do jeito que tu usaste para calcular a nota do aluno, eles vão se sentir contemplados em suas expectativas, quanto ao rendimento discente de sua criança?

No “contrabando” das minhas anotações de natureza essencialmente qualitativa, verbal, para a notação numérica que me exige o sistema de avaliação em vigor no NPI, usei como referência o numeral 10 para configurar o rendimento discente quando, na execução da sua tarefa de ensino-avaliação, o aluno ou aluna “superou as expectativas do professor e os objetivos da atividade”; o numeral 7, para designar que ele ou ela “atendeu as expectativas e os objetivos”; o numeral 5, para designar que “atendeu em parte as expectativas e os objetivos”; o numeral 3, para o “não atendeu as expectativas e os objetivos”. Ou, de modo sintético, SE, AE, AP e NA, respectivamente.

Mais pragmática do que o autor deste texto, a questão que Socorrinho me apresentou abalou minhas frágeis certezas quanto ao modelo em construção, no “contrabando” do que é qualitativo para o quantitativo na minha avaliação de cunho reflexivo. Noutros termos, do que nela é verbal para o numérico exigido pelo Regimento. Afinal, qual a diferença entre o 7 do “atendeu as expectativas e os objetivos” para o 10 do “superou as expectativas do professor e os objetivos da atividade”?

A minha opção pelo 7 teve como fundamento a sugestão de Cipriano Luckesi de um padrão de qualidade ao que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. “Um padrão de expectativas estabelecido com clareza. (...) Um padrão ideal de aprendizagem previamente estabelecido, que nada mais seria do que o *mínimo necessário* naquilo que está ensinando” (1995, p. 72. Grifo do autor). Teríamos, assim, que trabalhar com o mínimo necessário de aprendizagem. E, para ele, atribuiríamos uma qualidade “minimamente satisfatória”, que poderia ser expressa pela nota 7, exemplifica Luckesi.

Nessa perspectiva, *todo* educando, em *todos* os conteúdos, deveria obter no mínimo 7. Ter-se-ia que estabelecer uma definição que conteúdos e aprendizagens seriam necessários para se obter a menção 7, sem o que seria impossível fazer a atribuição. Aprendizagem abaixo desse nível seria considerada insatisfatória. Por isso, o educando deveria ser reorientado, até atingir o mínimo necessário. Já aquele que obtivesse rendimento acima desse nível mínimo necessário receberia notas superiores a 7, chegando ao máximo de 10.

A reflexão que fiz com base na minha conversa com Socorrinho resultou no abandono de parte da sugestão de Luckesi, no caso, o padrão quantitativo de 70% para o aproveitamento mínimo, e na adoção dos 60% da nota mínima para a aprovação no NPI como a expressão numérica para o juízo de valor AP, isto é, ao “atendeu em parte as expectativas e os objetivos da atividade de ensino-avaliação”.

Essa reflexão, que revolucionou os meus neurônios durante a noite, materializou-se no ônibus, na manhã de 22 de maio. Decidi alterar os referentes numéricos à determinação da nota no instante em que, passando pela Rodovia Augusto Montenegro, o ônibus esperava a vez para entrar no contorno que nos levaria à Avenida Almirante Barroso, já que meu destino era o NPI. Se no modelo natimorto, abandonado sem culpa, a notação 7 servia como referente ao padrão mínimo de qualidade e o 10, ao rendimento

máximo, as notações AP (ou 5 ao “atendeu em parte as expectativas e os objetivos”) e NA (ou 3 ao “não atendeu as expectativas e os objetivos”) foram arbitradas em nome do conforto matemático na hora do cálculo da nota bimestral, obtida por média aritmética. (DIÁRIO DE CAMPO. 21 DE MAIO DE 2001)

No modelo alterado que utilizei para “calcular” a segunda nota bimestral de 2001, mantive 10 para o SE, arbitrei o 8 para o AE e adotei o 6, a menor “nota azul” do NPI, como o padrão numérico para simbolizar o rendimento do conhecimento e aprendizagens mínimas, em nível satisfatório. Ou, de modo mais simples, o AP. E, pela mesma razão de *conforto matemático* às operações, adotei o 4 como a notação para quem executou a tarefa abaixo do mínimo satisfatório. Mais tarde, retirei a letra “E” (de “expectativa”) das representações dos conceitos submetidos à quantificação que me permitiria determinar as notas bimestrais do terceiro e do quarto bimestres. Percebi que precisava analisar a “satisfação das expectativas docentes” e “cumprimento dos objetivos da atividade” de forma separada. Observara que a notação “atendeu (ou superou) as expectativas docentes” era companhia constante de “atendeu os objetivos da atividade”.

Foi o segundo estágio da escala numérica que usei para configurar as notas bimestrais. Sem a necessidade de um juízo como “superou os objetivos”, a escala foi reduzida à “atendeu os objetivos”, “atendeu em parte os objetivos” e “não atendeu os objetivos”. No entanto, ao aplicá-la, algumas atividades discentes *teimavam* em ficar num meio-termo entre a primeira e a segunda. Assim, impôs-se uma nova categoria: o “atendeu em grande parte os objetivos”. O terceiro estágio, que apresento na Figura 35, veio quando ainda não abandonara o segundo.

Figura 35 – Terceiro estágio da evolução da escala numérica.

AO	Atendeu os objetivos da atividade	10
AGP	Atendeu em grande parte os objetivos da atividade	8
AP	Atendeu em parte os objetivos da atividade	6
NA	Não atendeu os objetivos os objetivos da atividade	4

Os Anexos 16 a 22 apresentam correções de sete atividades realizadas enquanto construía o caminho descrito. Observe que têm formas de devolução ao alunado diversas. Mostro, assim, em apreciações qualitativas, que não pode haver uma só fórmula para configurar sinteticamente os “resultados”. Os comentários são cruciais para estabelecer vias de diálogo e reflexão com o alunado – e ele mesmo consigo. Já as notas bimestrais, exigência

regimental, resultavam da média aritmética simples entre os índices numéricos equivalentes aos conceitos (verbais), como mostro adiante, com que exprimia a qualidade das atividades realizadas no período. Foi a minha opção para que a Turma 507 efetuasse sem maiores complicações os próprios cálculos. Resolvi poupá-la desta fórmula: o cômputo da nota mediante análise dos conceitos verbais, a fim de determinar a tendência em relação ao conjunto de atividades tomadas como expressão concreta dos objetivos de cada bimestre. Era mudança demais para um só ano letivo! (Eu mesmo precisava de mais tempo para investir na idéia. Para desenvolvê-la melhor. A intervenção de um ano só, com um só professor, também foi pouco para o refinamento do modelo.)

Apesar da ênfase nos objetivos das atividades de ensino-avaliação, as expectativas não foram postas de lado ao longo do trabalho pedagógico. “Perderam” o caráter quantitativo, mas recuperaram o indicativo de qualidade do trabalho a realizar. Na subseção “6.3 A avaliação de uma atividade de culminância”, mais adiante, discorro sobre uma situação em que as *minhas* expectativas, *orientando* intencionalmente as expectativas discentes, foram cruciais ao bom termo de uma atividade, no caso, a atividade de culminância da unidade “Universo”, mantendo o prazer e a alegria que lhes eram inerentes. Era a própria regulação *em ação*.

4.3.2 Galos tecendo um novo amanhã...

Após a intervenção, revisitando a literatura, notei que o que fizera é similar à mudança que o Colégio Marista, de Brasília, promoveu ao abolir a nota para exprimir o desempenho discente, mediante o Projeto de Avaliação Formativa. Na avaliação que a equipe pedagógica chamou de “avaliação por objetivos”, Ângela Dalben [2003] afirma que utilizaram nos relatórios os níveis de aprendizagem expressos por legendas simbólicas ou ícones referentes às seguintes mensagens: AO, para “atingiu plenamente o objetivo”; AS, para “atingiu suficientemente o objetivo”; AP, para “atingiu parcialmente o objetivo”; por fim, NA, para “não atingiu o objetivo”.

Qualquer coincidência não é mera semelhança. Parece-me óbvio que bebemos na mesma fonte: o artigo de “Avaliação escolar: uma proposta democrática”, de Zanoni Silva e Ivaldy Calado, publicado na Revista Tecnologia Educacional, em novembro de 1986. Como metáfora explicativa para o fato, *para uma feliz idéia que deve ser propagada*, recorro aos versos de João Cabral de Melo Neto (2001) para compor o final da subseção sobre a escala “quantitativo-qualitativa” que utilizei. É poesia de primeira qualidade. E poema, aqui em parte, chama-se “Tecendo a manhã”...

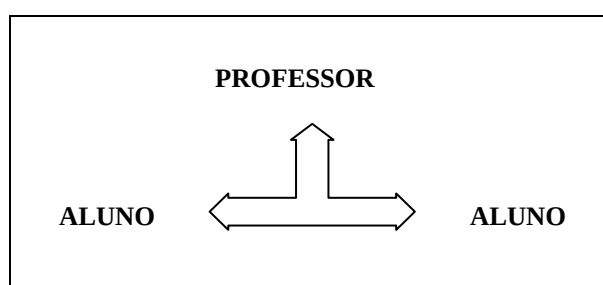
Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

Sou mais um galo que se esforça para tecer com os fios de sol uma nova manhã. Sei que devo socializar até mais ousadamente o que fiz. Ainda que não tenha rompido de forma radical com a notação numérica, por força do sistema escolar no qual desenvolvi a investigação, mediante intervenção pedagógica, sei que não estou só no sonho de um amanhã novo para o processo avaliativo!

Não credito “pecado” nem “virtude” à notação numérica, verbal ou qualquer outra forma de configurar o desempenho discente. Por isso, em vez de trabalhar com o conceito de nota como “produto” do trabalho docente-discente, mantive o pressuposto (confirmado em outra intervenção, anterior) de que a *quantidade* pode ser expressão da *qualidade* caso professor e alunado exercitem o conceito de *nota construída* (Cf. BITTENCOURT, E., 2000).

A *nota construída* foi responsável também pela ressignificação dos estudos de recuperação, que passou à condição de *etapa* do ensino-aprendizagem, não mais outro fragmento da prática pedagógica, realizado após avaliações de culminância. Aliás, essa foi a desfragmentação primeira que me orientou à pesquisa, com a qual alterei as práticas de planejamento, ensino e avaliação, em regime de co-operação com o alunado, por um viés democrático, raras vezes experimentado. E documentado. Dele, a Figura 36 mostra o *design* do processo avaliativo com a Turma 507.

Figura 36 – Design do processo avaliativo em sala de aula.



4.4 O *design* democrático da avaliação reflexiva

A participação do alun[ad]o na avaliação é a crença no indivíduo como ser humano autodeterminado, capaz de solidariamente construir seu destino. É a possibilidade de formar sujeitos com autonomia, o que é sem dúvida uma forma de promoção do ser humano, o que é essencialmente o significado da educação (SOUZA, C., 1997b, p. 150).

Com base nas premissas dessa citação, compus um *design* para o processo avaliativo em sala de aula, representado na Figura 36, pela qual, reflexivamente, professor avalia aluno, aluno avalia aluno e também o professor. Para tanto, com base na literatura e na minha experiência, procurei responder duas questões: “quem avalia” e “o que avaliar”. A primeira redefine os papéis dos sujeitos ante o processo; e adianto que, na perspectiva democrática e transformadora, a resposta é “todos”. A questão seguinte responde ao que deve o avaliador, seja o aluno, seja o professor, dispor, ter em mãos e em mente para bem avaliar.

Nesta subseção, apresento as elaborações que registrei no dia 7 de junho de 2001, com as atualizações necessárias ao relato. Em seis partes, servem à causa da *operacionalização* do conceito de avaliação reflexiva. Dizem dos sujeitos da avaliação; dos objetivos e expectativas como conteúdos para a avaliação; da avaliação individual do aluno pelo professor; da avaliação da turma inteira pelo professor; da avaliação do professor pelo aluno e auto-avaliação.

Os sujeitos da avaliação

No âmbito da sala de aula, aluno e professor avaliam um o outro e auto-avaliam. Não se trata de uma divisão de tarefa, de uma delegação de poderes em nome de uma suposta, pretensa e desejável participação estudantil nos eventos pedagógicos. É isso também! Mas, principalmente, é o exercício sistemático de um conhecimento que precisa ser internalizado pelo alunado de forma distinta àquela promovida pelo sistema convencional. Porque, de uma forma ou outra, parafraseando Thereza Penna Firme (1981), todo aluno “avalia” tal como “foi e é avaliado”. Como, do aprendizado pelo modelo centrado no teste, na medida, na classificação, a tendência é a reprodução, urge experimentar a alternativa democrática. O que subjaz à proposta é a esperança de que o *produto* [histórico] possa ser diferente. Se há de ser ou não (melhor), somente o futuro responderá. [Outras pesquisas hão de responder].

Objetivos e expectativas como conteúdos para a avaliação

Ao “o que avaliar?”, proponho – de forma óbvia – os próprios objetivos da atividade e os de cada parte sua e – a novidade que insiro – as expectativas daquele que avalia. Se o primeiro conteúdo responde pela objetividade do processo, a segunda atende à subjetividade inerente a qualquer ação humana. Da avaliação, em verdade, ela nunca está ausente.

Com todos os riscos da impressão estética adotada como ferramenta de avaliação, esse tipo de *conteúdo* deve responder pela humanização do processo. Ainda que suscite debates acalorados, discordantes, desconfiados de seu valor ao processo, o sentimento é preferível ao cientificismo da objetividade como conteúdo único. Que nunca foi, em verdade! Empiricamente, em qualquer canto, qualquer coisa ou instante da vida, é sabido que se avalia também com o coração. Portanto, na perspectiva de mudança pela via de uma avaliação democrática, à saúde do processo, deve-se valorizar o confronto das subjetividades, tendo em vista a solidariedade, a possibilidade de diálogo, o exercício de uma avaliação da aprendizagem que tenha a cor, a cara e o gosto da vida. Tal como acontece no mundo extra-escolar.

A avaliação individual do aluno pelo professor

Para a avaliação de cada estudante, os eixos em torno dos quais elenquei os critérios foram a *disciplina* (ou *atitude*) durante a atividade, o *envolvimento* com o trabalho que desenvolve e a própria *produção*, no caso, a tarefa cumprida segundo o que foi acordado. Antes de prosseguir, distinguirei “envolvimento” do que chamo “disciplina” ou “postura discente”. O “envolvimento” é de natureza subjetiva; manifesta-se de dentro para fora; é carregado de sentimento; responde pela motivação que o aprendente tem ao executar – com visível prazer, empenho, pouco caso, descaso ou desprazer mesmo – *essa ou aquela* atividade. Por “disciplina” ou “postura discente” entendo os comportamentos objetivos de cada estudante em nome da responsabilidade que sente ou obrigação que tem de cumprir o que é solicitado. “Envolvimento” é a expressão de operações emocionais que estimulam, que desafiam (ou não) a mente, as mãos, o aprendente como corpo inteiro e espírito empreendedor às demandas da tarefa dada. Já “disciplina” ou “postura discente” é expressão de operações racionais pelas quais o intelecto discente em ação procura atender às exigências da tarefa em níveis que julga satisfatórios.

Abandonando por completo o preciosismo docente que, em nome da precisão da medida, esmera-se em determinar “pontos”, “meio ponto”, “décimos”, para a configuração sintética da avaliação de cada eixo, o que proponho é o seguinte: à apreciação dos dois primeiros eixos, procurar-se-á responder se eles se manifestam e como se manifestam, de modo a obter uma resposta em termos de “sim”, “não”, “em parte”. Ou algo equivalente, mas de forma direta, simples, objetiva. Quanto à produção discente, além do modo convencional de apreciar a produção discente, que a corrige e pontua-a por partes, parte por parte, sugiro também a mesma fórmula. Seja um teste, um texto, uma maquete, uma encenação, no seu conjunto e mesmo em parte dela, a avaliação de elementos constituintes do produto do trabalho discente [que os chamo de *unidades de avaliação*] pode ser expressa em termos de “sim”, “não”, “em parte” ou algo equivalente, que pode até substituir os longos “cês” e “xis” que costuma o professorado grafar sobre ou ao lado das respostas dadas pelos alunos.

Não é necessário “corrigir” (*riscar*) o que está certo, o que está respondido adequadamente. Basta “corrigir” os aspectos julgados insatisfatórios, total ou parcialmente, apontando ao aprendente a falha, a falta ou o esquecimento, mediante um comentário breve, pertinente, já orientador. Em geral, o estudante mais acerta do que erra. Por isso, essa forma de correção, além de ser política e pedagogicamente correta, propicia ao alunado uma atenção maior para com o aprendizado do que com a nota em si, que o resumiria. Porque, o que lhe foi apontado como “ainda não satisfatório”, há de ser trabalhado até a sua

satisfatoriedade, conforme os objetivos do ensino-aprendizagem e as expectativas docentes e discentes, ainda que o ele não tenha plena consciência desse último aspecto do próprio sucesso na escola.

Quase esqueci de comentar, a correção é também mais limpa, rápida, segura, inteligente...

No caso de atividades escritas, outros critérios podem (e devem) ser levados em conta pelo professorado. Cito, por exemplo, os aspectos gramaticais, o enredo, a objetividade, a clareza, a coerência, a estética. Bem como aspectos pertinentes à especificidade da tarefa avaliada. Todos dotados de perspectiva de *refazimento*. Afinal, nenhuma *obra* fica inteiramente pronta após a primeira elaboração. É preciso revê-la, refazê-la, estranhá-la, aprimorá-la...

Avaliação da turma inteira pelo professor

A avaliação da turma pelo professor, durante e após a atividade, é panorâmica, visto que seu nível de aproximação é *macro*, isto é, os aspectos coletivos do trabalho discente é que devem interessar ao avaliador. Por ser panorâmica, essa avaliação é como uma moldura para o conjunto das avaliações individuais. A observação é a principal técnica da avaliação da turma inteira. Os acontecimentos e não-acontecimentos em classe devem alimentar o volume dos dados sobre os resultados do ensino-aprendizagem. Por isso, o registro descritivo, extenso ou sintético, mas reflexivo, levará em conta, por exemplo, as produções, o envolvimento, a disciplina, o entrosamento, dentre aspectos que abarquem a classe de forma inteira, geral.

Avaliação do professor pelo aluno

Para que a avaliação seja efetivamente democrática e sirva à permanente qualificação do ensino-aprendizagem, é imprescindível que o professorado também seja alvo da avaliação. Externa e individual, avaliação executada pelos alunos e alunas.

De modo igual aos docentes, também os discentes têm *expectativas* em relação ao trabalho do professor e da professora, bem como *objetivos* mais ou menos definidos – alguns claros, outros amplos ou vagos, para as suas ações escolares. Esses dois aspectos devem ser, segundo a proposta delineada neste texto, a matriz da *hetero*-avaliação docente. Dela deve emergir ou, ao menos, inspirar os critérios que serão elencados em discussão e acordados com o alunado. De posse deles, o sujeito a ser avaliado pode organizar uma ficha para registro e sistematização dos juízos discentes, como orientar uma avaliação oral ou escrita, mas descritiva, em classe ou em casa. Preferencialmente em classe.

A auto-avaliação

A parte reflexiva da avaliação, tanto docente como discente, pode ocorrer durante a própria atividade de ensino-avaliação, de modo a agilitar-se a função diagnóstica do processo avaliativo efetivamente voltado para o aprendiz discente. Cada diagnóstico, feito autonomamente pelo sujeito envolvido, há de permitir as reorientações necessárias ao *bom* cumprimento das ações parciais que, consideradas impróprias ou insatisfatórias *durante* a execução do projeto coletivo, espera-se que resulte em uma produção com qualidade igual ou superior ao minimamente – também estabelecido em acordo – esperado pelo alunado e pelo professorado.

Julgo não ser difícil fazer a auto-avaliação. Embora reconheça que possa ser trabalhosa e demorada, haja vista a novidade que será como atividade reflexiva *de* aprendizagem e *para a* aprendizagem, tanto ao

professorado como ao alunado. Seus parâmetros são dados pelos objetivos da atividade e pelas expectativas do avaliando. Estas são algumas indagações que podem orientar a auto-avaliação discente: 1) O que faço (ou o que fiz) de *bem* ou de *mal* contribui(u) para o sucesso do trabalho?; se a resposta for *sim*, 2) por quê?; se for *não*, 3) em que devo melhorar?; 4) o que aprendi com o desenvolvimento da atividade?; 5) o que é que eu não sabia fazer antes e, agora, já sei ou já começo saber?

Porque toda avaliação tem duas faces, as perguntas elaboradas à auto-avaliação discente, invertidas como o reflexo oferecido pelo espelho, servem à auto-avaliação docente. Outra vez mais, os objetivos e as expectativas ditarão o teor das reflexões discentes e docentes.

4.5 Momentos, instrumentos e dados à avaliação reflexiva

Como leitura da realidade, a avaliação é orientada por objetivos e um número restrito de expectativas julgadas legítimas. Em qualquer seleção, os critérios para corrigir as atividades e configurar de forma sintética a qualidade e o resultado da tarefa são discutíveis. Declarar o valor do objeto avaliado é uma operação delicada exatamente porque nenhum *referente* (esse conjunto de critérios) goza de legitimidade absoluta. No entanto, a *objetividade* que se pode esperar de um julgamento reside na coerência entre os critérios de avaliação e os indicadores que designam o objeto avaliado. Reside no conjunto de informações produzidas para a avaliação. Ao confronto entre a situação real e as expectativas, é necessário a construção de um “modelo reduzido” e ideal do objeto avaliado. É ele que permite a análise da atividade discente ou o produto dela, a fim de captar indicadores – e com eles o *referido* – que nada mais são do que o conjunto dos resultados de uma observação indireta do sujeito-produtor por meio dos traços da sua produção, que serão valorados sinteticamente pelo juízo do avaliador...

Foi com base nos *referidos* que elaborei os juízos de valor para cada atividade da Turma 507, fosse parte ou não do que resultaria em notação bimestral. A título de exemplo, cito os elementos da ficha com que criei para apreciar o relatório da aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi (Anexo 23). Veja também os detalhes do Anexo 24, com as instruções sobre estes referentes:

- SOBRE AS PARTES DO RELATÓRIO: Capa; Apresentação (*Sobre o objetivo; Sobre os participantes; Sobre a organização; Sobre as recomendações*); Caracterização do Museu; Descrição dos acontecimentos (*Sobre os horários; Sobre as reuniões; Sobre as observações; Sobre o almoço*); Relação dos animais; Avaliação da aula-passeio;
- SOBRE OUTROS ASPECTOS: Estética; Aspectos gramaticais;
- APRECIÇÃO FINAL: Objetivos do relatório; Expectativas docentes.

Os critérios assim reunidos constituíam um *corpus* à interrogação do objeto avaliado. Com eles, pude me dedicar à busca de indícios que *contassem* da qualidade dos elementos caros ao trabalho pedagógico solicitado. Foi sobre eles que depois me pronunciei sobre o modo como as expectativas e objetivos foram ou não satisfeitos, isto é, passava “de uma ‘representação factual’ de um objeto a uma ‘representação normatizada’ do mesmo objeto” (HADJI, 2001, p. 47).

Há aprendizagens passíveis de observação direta. Nas atividades motoras, por exemplo. Quando se trata de aprendizados como a aquisição de conceito e a formação de valores, o que se passa no cérebro de um indivíduo não é visível ou evidente. Em sala de aula, não é possível observar a atividade mental quando a apropriação envolve aspectos valorativos, cognitivos ou psicomotores. Como avaliar o desenvolvimento de posturas, atitudes, concepções, habilidades, competências, etc., senão de forma indireta, por meio de indicadores? No entanto, mesmo nos casos de menor visibilidade, há como se fazer notar as ações do aprendente. Logo, de tornar passível de registro eajuizamento os seus esforços para iniciar, organizar, regular e concluir uma etapa da própria aprendizagem.

Essa foi a via de pensamento que me conduziu à terceira etapa operacional da avaliação que chamei de reflexiva: a elaboração das fichas de avaliação dos relatórios sobre os aprendizados e desenvolvimentos “patrocinados” pela atividade de registro dos eventos das aulas-passeio, por exemplo (para leitura, análise e correção críticas da produção discente, com emissão de juízo de valor, cujo cerne é o objetivo da atividade em composição com as expectativas docentes).³⁸

Para isso, à materialidade da hetero-avaliação reflexiva discente, fiz das atividades de ensino também atividades de avaliação. Fiz atividades de *ensino-avaliação*. Para elas, sobre elas, lancei olhar às operações do alunado – aquelas *visíveis*, para enxergar e compreender, e “avaliar” aquelas *invisíveis*, pelo conjunto da obra. Para isso, à materialidade da hetero-avaliação reflexiva discente, tive como *referentes* (logo, como fontes de indicadores) os aspectos relacionados aos momentos, instrumentos e dados “qualitativos” e “quantitativos”. Reuni-os e empreguei-os segundo os objetivos de cada ação educativa, bem como por “solicitação” da própria estrutura da atividade de ensino-avaliação. Eis os principais conjuntos de *referentes* que utilizei durante a intervenção:

³⁸ Em 2004 e 2005, com base nas fichas de avaliação dos relatórios, expandi a idéia para desenvolvimento em outras experiências pedagógicas. Na graduação, inclusive. Assim, criei instrumentos para apreciar a qualidade de análises textuais, textos produzidos após pesquisa bibliográfica e trabalhos de cunho preparatório para debates dirigidos.

- **Momentos e instrumentos de avaliação:** planos de ação (docente e discentes); leitura e discussão de textos; produções pessoais e coletivas; testes com questões objetivas e dissertativas, contextualizadas; exposições orais (do planejamento à exposição, mais envolvimento, efetividade, etc.); relatórios de atividades teórico-práticas (do planejamento aos resultados);
- **Dados “qualitativos”:** estética; pontualidade; aspectos gramaticais; envolvimento pessoal; atitude de pesquisa (curiosidade, inquietação intelectual); espírito de cooperação e solidariedade (auxílio ou assistência); cumprimento das tarefas segundo o que foi acordado; apreciação de *unidades de avaliação*;
- **Dados “quantitativos”:** frequência; escores de “acertos” ou soma dos cumprimentos das partes das tarefas; nota construída (valor de referência; *consequência* do ensino-aprendizagem; servia à tomada de decisão).

Por fim, *notas* sobre como procedi à correção. Minha inspiração mais remota foi o sistema binário do mundo eletrônico: o liga-desliga simbolizado pelos numerais 0 e 1. Inicialmente, utilizei o “sim / não” ou o “satisfatório / insatisfatório”, conforme a situação em análise. No entanto, para além do que parecia binário, outras formas de registro sintético se impuseram aquando da apreciação da qualidade dos trabalhos discentes. Algo como 0, 1 e 2 ou 0, 5 e 10, foi o raciocínio que me levou a pensar que, entre o “satisfatório” e o “insatisfatório”, havia o “ainda não satisfatório”; que, entre o “atendeu os objetivos da atividade (ou as expectativas docentes)” e o “atendeu em parte os objetivos da atividade (ou as expectativas docentes)”, havia – ainda – o “atendeu *em grande parte* os objetivos da atividade (ou as expectativas docentes)”.

O caminho de toda essa construção foi longo. Muito mais do pode se subentender do volume desta tese. Mas, na ressignificação das macropráticas pedagógicas, discentes de docentes, a avaliação de modalidade reflexiva não foi sancionadora das dificuldades do alunado. Sequer foi classificadora dos indivíduos. Assumiu sim a lógica formadora, orientadora, perscrutadora, para viabilizar aprendizagens diversas, uma vez que o ensino pela Práxis Unitária teve como objetivo político o *aprender*. Que, por sua vez, significou a apropriação de conhecimentos historicamente construído sobre o Universo e o Ambiente, ao tempo mesmo do aprimoramento das funções cognitivas e das relações socioafetivas. Que foram – precisavam ser – referenciados ao *conhecer* e balizado pelo *avaliar* (ALMEIDA; TAVARES, 1998). É sobre esse caminho, aliás parte dele, que tratarei no primeiro ato das cenas da avaliação, após apresentar algumas formas de registros que utilizei na intervenção. No curso da reinvenção das práticas. Inclusive as de registro dos dados de avaliação do desempenho e do rendimento discente.

4.6 Enfim, as formas de registro que utilizei

Nesta subseção, de modo ilustrativo, apresento os registros e a forma de registro dos dados relativos às atividades de Ciências desenvolvidas no primeiro bimestre do ano letivo de 2001. Ao cumprimento das determinações regimentais, no caso, o cômputo da primeira nota bimestral a entregar na Secretaria, optei por estas cinco atividades de ensino-avaliação: o dever de casa sobre Hiroxima; as avaliações da aula-passeio ao Planetário do Pará (uma avaliação informal, uma avaliação formal e a auto-avaliação discente); uma pesquisa de opinião; o teste de memória e a atividade de consulta, manuseio e leitura de livros sobre Universo.

Inclui também uma tabela sobre a atividade de culminância da unidade que foi realizada em equipe. Prevista para fechar o bimestre, acabou realizada em maio, como já relatei. O motivo para apresentá-la é que exprime uma forma de registro à avaliação de atividades em grupo, sempre um problema, afirmam dez entre dez profissionais da educação. Não as apresento inteiras, mas um terço de cada tabela. Contém o nome de estudantes com números de chamada entre 10 e 20. O intervalo é uma amostra representativa da classe.

Antes dos registros, devo comentar a variedade deles. Não apenas porque ela é expressão de uma construção, como discorri na subseção “4.3.1 A (re)invenção da escala numérica”. Avaliar de modo a favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do educando é uma atividade complexa em vários aspectos.

Da opção teórica para análise dos dados à forma de registrá-los, são tantas as possibilidades que não deve haver uma única forma quando a preocupação não é com a nota ou com o conceito verbal que sintetize o rendimento discente. A minha experiência, que comecei a traçar em 1997, aponta para essa direção. A diversidade de notações que utilizei na intervenção com a Turma 507, em 2001, corrobora a variedade de notas, códigos e conversões. Até mesmo para um simples dever de casa tomado como instrumento de avaliação.

O que importa não é tanto o registro ou a forma ou a fórmula de sistematizar os aspectos qualitativos e quantitativos dessa ou daquela tarefa discente. Importa que o que for adotado seja claro, preciso, objetivo, de forma satisfatória e suficiente, para auxiliar ensinantes e aprendentes a tomarem as decisões necessárias ao sucesso do empreendimento educativo. Começamos pela leitura da Figura 37, sobre o desempenho do alunado da Turma 507 no dever de casa, tomado como parte da avaliação do rendimento no primeiro bimestre daquele ano letivo.

Figura 37 – Desempenho discente no dever de casa sobre Hiroxima.

ESTUDANTE	OBJETIVO	ESTÉTICA	ASP. TXT.	SÍNTESE	
Francisco	LUA	LUA	LUA	AE	8
Havana	LUA	ESTRELA	LUA	AE	8
Isabelle	ASTERISCO	ESTRELA	ESTRELA	AP	6
Jamylle	ESTRELA	ESTRELA	ESTRELA	AE	8
Janderson	NÃO ENTREGOU A TAREFA			SC	0
João Victor	LUA	LUA	ESTRELA	AE	8
Joelma	NÃO ENTREGOU A TAREFA.			SC	0
José Carlos	ESTRELA	ESTRELA	ASTERISCO	SE	10
Juliana	LUA	LUA	LUA	AE	8
Keila	ESTRELA	ESTRELA	LUA	SE	10
Luah	ESTRELA	LUA	ASTERISCO	AE	8

Do dever de casa sobre Hiroxima, as “unidades de avaliação” foram: objetivo da atividade; estética do trabalho; aspectos textuais (gramaticais). A Figura 37 ainda contém uma coluna dupla com a síntese dos desempenhos individuais. Na apreciação da atividade, recordando que ela data das primeiras semanas da intervenção, utilizei os seguintes códigos: SE (superou as expectativas ou duas estrelas); AE (atendeu as expectativas ou uma estrela); AP (atendeu em parte ou lua); NA (não atendeu ou asterisco); SC (sem conceito). Para os códigos finais, acrescidos e modificados posteriormente, utilizei os numerais de referência 10, 8, 6, 4 e 0, respectivamente. Nesse caso, “computados” pela tendência dos códigos parciais. Não por média aritmética.

Das avaliações sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará, as unidades de avaliação foram as questões que constituíram a auto-avaliação, a avaliação formal e a avaliação informal, todas realizadas pela categoria discente. *Vide* Anexos 25, 26 e 27.

A Figura 38 contém a síntese da apreciação de cada uma dessas avaliações, partes da avaliação da aula-passeio ao Planetário. Na última coluna, a síntese do desempenho discente foi determinada por média aritmética, com os valores que obtive pela conversão dos juízos verbais em quantidade. Há ainda duas colunas que resumem as observações que anotei nas atividades de auto-avaliação e avaliação formal, nas colunas imediatamente anteriores. Utilizei estes códigos: SE (superou as expectativas); AE (atendeu as expectativas); AP (atendeu em parte); NA (não atendeu) e SC (sem conceito; e só quando a tarefa não era entregue). Para os códigos, mantive os numerais de referência 10, 8, 6, 4 e 0, respectivamente. Para elevar a justiça que parece existir na atribuição de notações numéricas ou conceituais,

empreguei ainda os sinais * e + para situá-las em “um grau a menos” e “um grau a mais” àquela que acompanha. Por exemplo: se atribuo 6,0 à notação AP, à notação AP* atribuiria 5,0. (Idéia que mais tarde abandonei...)

Figura 38 – Desempenho discente nas avaliações da aula-passeio ao Planetário.

ESTUDANTE	Auto-aval	Observ 1	Aval formal	Observ 2	Aval inform	“Média”
Francisco	AE	Melh. asp gramatic. Atenç. aos comand.	AP	Idem	AP	6,7
Havana	AE	Melh. escrita. Atenç. às questões	AP *	Idem	AP	6,7
Isabelle	AE	Atenç. escrita e asp. gramatic.	AP	Idem	AP	6,7
Jamylle	AE	Melh. aspec. gramatic.	AP	Idem	AP	6,7
Janderson	AE	+ Atenç à escrita e asp. gramatic.	AP	-	AP	6,7
João Victor	AE	+ Atenç. à escrita e asp. gramatic.	AP	Idem	AP	6,7
Joelma	Não foi ao Planetário.					-
José Carlos	AE	+ Atenç. Asp. gramatic.	AP *	-	AP	6,7
Juliana	AE	-	AP *	Melh. asp. gramatic. Evitar rasuras.	SC	4,7
Keila	A E	Atenç à pontuaç.	A E	-	S E	8,7
Luah	A E	+ Atenç. à escrita e asp. Gramatic.	A P *	Idem	A P	6,7

Da pesquisa de opinião (Figura 39), defini para exprimir a apresentação dos resultados da correção: o aproveitamento discente segundo quatro níveis de atenção (formulados com base nos conceitos verbais); a observação que fiz após a segunda correção; a síntese do desempenho. Os níveis foram construídos com base na análise dos documentos, isto é, nos resultados da pesquisa de opinião. Objetivo? Servir de referência para apreciar cada tarefa, a fim de oferecer ao avaliador um panorama do desempenho da classe. Por extensão, favorecer a tomada de decisão favorável ao ensino-aprendizagem em curso. Depois, ao cômputo da nota bimestral, cada nível mereceu a atribuição 10, 8, 6 e 4, respectivamente. Porém isso também foi pensado tempos depois...

- Nível 1: atenção total; tarefa 100% cumprida; sem erro ou esquecimento;
- Nível 2: atenção satisfatória; 1 ou 2 esquecimentos ou desatenção (percebida na resposta, a preencher ou a corrigir);
- Nível 3: recomendado para ver quase todo; encaminhado ao refazimento;
- Nível 4: recomendado para ver inteiro; também encaminhado ao refazimento.

Figura 39 – Desempenho discente na Pesquisa de Opinião.

ESTUDANTE	APROVEITAMENTO (1ª corr.)				Observ. (2ª corr.)	Resultado
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4		
Francisco		X			Reviu. Nível 1.	10
Havana	X				-	10
Isabelle		X			-	8
Jamylle			X		Reviu. Nível 1	6
Janderson	X				-	10
João Victor				X	Não reviu.	4
Joelma	-	-	-	-	-	-
José Carlos					-	8
Juliana		X			Reviu. Nível 1	8
Keila		X			Reviu. Nível 1	8
Luah	X				-	10

Da atividade de leitura e consulta com questões sobre o Universo (Figura 40), as *unidades de avaliação* foram distribuídas em duas grandes colunas. Uma sobre os aspectos qualitativos, no caso, a estética, a síntese e os aspectos gramaticais; outra sobre os aspectos quantitativos, no caso, os números de questões formuladas, de questões não válidas, de questões em branco, de questões incompletas, de questões “mais ou menos” e de questões pontuadas (nessa ordem).

Ao cálculo do desempenho individual, adotei o escore de 21,5 questões respondidas corretamente, ou seja, metade do total de questões (menos as duas que foram anuladas) como referência para calcular a pontuação por regra de três simples.

Ao registro, além do que era usual (SE ou 10, AE ou 8, AP ou 6, NA ou 4), utilizei ainda os símbolos: * para reforçar um dado aspecto de natureza qualitativa; + para qualificar outro, um grau acima, e os conceitos B (boa) e R (regular) para qualificar a estética.

Figura 40 – Desempenho discente na atividade de leitura e consulta.

ESTUDANTES	ASPECTOS QUALITATIVOS			ASPECTOS QUANTITATIVOS						Pontuação
	Estética	Síntese	Asp. Gram.	Q. F.	N	B	I	±	Q. P.	
Francisco	B	APE	AE	38	13	-	5	4	20	9,3
Havana	B	AE	AE	23	2	-	2	2	19	8,8
Isabelle	R	APE	AP	15	4	-	2	-	10	4,7
Jamylle	B	APE	AP	38	15	-	5	3	19	8,8
Janderson	R	AE	NAE	23	4	2	-	4	15	7,0
João Victor	B	APE	AE	21	7	3	2	2	9	4,2
Joelma	B	APE	AE	23	9	2	2	2	10	4,7

José Carlos	B	APE	APE	20	7	1	4	2	9	4,2
Juliana	B	AE	AE	20	4	1	-	4	13	6,1
Keila	B	AE	AS	22	-	-	2	2	20	9,3
Luah	R	AE	APE	21	4	-	2	3	14	6,5

Do Teste de Memória (Figura 41, Anexo 28), os constituintes da tabela foram: o número de questões (com a quantificação das “certas”, “erradas” e “não sei” e “em branco”); o conceito (em duas colunas com a síntese do desempenho) e aspectos textuais (gramática e outros). Como referência, adotei: SE, para 7 ou mais lembranças certas (de um total de 13); AE, para 4, 5 ou 6 lembranças certas; AP, para 2 ou 3 lembranças certas e NA, para 1 ou nenhuma lembrança.

Figura 41 – Desempenho discente no teste de memória sobre o Planetário.

ESTUDANTE	NÚMERO DE QUESTÕES			CONCEITO		ASP GRAM / OUTROS
	CERTAS	ERRADAS	NÃO SEI / EM BRANCO			
Francisco	6	4	3	A E	8	-
Havana	3	5	5	A P	6	Melhorar
Isabelle	5	2	6	A E	8	Melhorar letra
Jamylle	4	2	7	A E	8	Melhorar
Janderson	4	2	7	A E	8	-
João Victor	3	7	3	A P	6	-
Joelma	-	-	-	-		-
José Carlos	3	3	7	A P	6	-
Juliana	5	2	6	A E	8	-
Keila	8	5	0	S E	10	-
Luah	4	4	5	A E	8	Melhorar letra

Para encerrar, um exemplo de registro com dados de um trabalho em equipe. Na verdade, outro exemplo. O primeiro foi a ficha que utilizei para avaliar a montagem do segundo mural. *Vide* Figura 46, da subseção “6.5.2.2 Resultados e análise dos resultados”, neste Capítulo, que não preenchi com os juízos correspondentes às etapas da atividade. Ambos caminham ao encontro de um dado empírico incontestável: a unanimidade entre os educadores de que é difícil avaliar um grupo em *trabalho de grupo*. Escolhi o desempenho de duas equipes na atividade de culminância da unidade “Universo” para ilustrar outro modo de sistematizar as informações obtidas durante e após cada operação da construção do produto planejado pelos grupos.

A tabela, parte dela representada na Figura 42, era formada por quatro colunas com dados sobre as fases de planejamento e execução, além de sobre o produto e a síntese dos

resultados. A coluna da execução contém três “unidades de avaliação” – o material solicitado e utilizado, a divisão de tarefas e a organização e o entrosamento do grupo. Do produto, julguei apropriado apreciar a estética, a coerência do que fora confeccionado com o tema em pauta e o texto da sua apresentação. Para isso, utilizei estas notações verbais: Excelente (E); Bom (B); Regular (R); Insuficiente (I) e Sem Conceito (SC) para o caso de alguma operação não realizada. Na última coluna, a síntese – numérica. Diz da tendência dos conceitos atribuídos às unidades.

Figura 42 – Desempenho discente na atividade de culminância, em equipe.

ESTUDANTES	PLAN	EXECUÇÃO			PRODUTO			Síntese
		Material	Div. tarefas	Organização e Entrosamento	Estética	Coerência teórica	Texto de apresent.	
Adriany Isabelle Juliana Luah Nara	B	B	B	B	B	E	R	8,0
Edson França José Carlos Matheus Thomas	B	R	R	R	R	R	SC	6,0

Imagino a inquietação que deve sentir quem vê, nestas páginas, a diversidade de notações utilizadas. Ainda mais quando compara as cinco figuras anteriores com a Figura 42. Parece não haver uma lógica *única* ao preenchimento. Repito: parece não haver mesmo. Não à modalidade de práxis que idealizei. Que executei de forma reflexiva sobre atividades de ensino e “unidades de avaliação” tão diversas e ricas, com as quais tratei de ressignificar as práticas discentes e docentes relativas ao âmbito da sala de aula. Aqui, mais ainda, àquelas relacionadas à configuração sintética do desempenho qualitativo e do rendimento discente, em cada figura apresentada com parte dos registros do primeiro bimestre de 2001. Como afirmei no início da subseção: as formas de registrar os dados avaliativos são tão diversas quanto as atividades realizadas! Nesse ponto, a avaliação, como processo, assemelha-se à pesquisa, cujos dados são sistematizados de acordo com a técnica utilizada, mas também com a forma de análise dos dados escolhida.

Não poderia eu fazer diferente do que fiz. Se bem que o que realizei foi *desenvolvimento*. E como tal é uma obra em aberto. Ainda inacabada. Após a intervenção, mas antes da tese, refinei as formas de registro. Um avanço foi a elaboração de mapas do desempenho discente, com *todos* os parâmetros e *todas* atividades realizadas num período, para ulterior síntese parcial e final. Analise o Anexo 29, com a primeira parte do Mapa das Atividades e do Desempenho de estudantes de Licenciatura em Biologia, na disciplina Avaliação do Ensino-Aprendizagem, que ministrei no segundo semestre de 2004, na UFPA. Avance pelo Anexo 30, com a segunda parte do Mapa, e pelo Anexo 31, com a síntese dos resultados *na* disciplina.

A comparação desse Mapa com o que apresenta Jussara Hoffmann (1995b) mostra uma confluência de caminhos trilhados distintamente, mas com o mesmo ponto de chegada. Penso que esse há de ser o destino de quem agilitar um processo avaliativo favorável à causa de uma educação construtiva – com procedimentos inovadores, distintos do que se tornou convencional – e inclusiva, que sustente a permanência na escola de quem logrou acesso à instituição. Nem importa se o adjetivo que qualificará a avaliação é “mediadora” ou “reflexiva”. Cipriano Luckesi, ao distinguir as características do ato de avaliar, de *não-pontual* (porque se interessa pelo antes, o agora e o que pode vir a ser), de ser *dinâmica* (porque diagnóstica para que haja possibilidade de melhora) e *includente* (porque sempre traz para dentro), das características do ato de examinar, afirmou que deram muitos nomes à avaliação...

Se diz que a avaliação é *diagnóstica*, que ela é *formativa*, que ela é *dialética*, que é *dialógica*, que ela é *mediadora*. Todos esses nomes, esses adjetivos, que são atribuídos à avaliação, todos eles são redundantes. Porque, sendo avaliação, obrigatoriamente, ela tem que ser: mediadora; dialética; dialógica, formativa, etc. Então, cada autor deu um nome. Um adjetivo é a sua forma de entender a avaliação (LUCKESI, 2001. Vídeo. Grifos meus).

5 PRIMEIRO ATO DAS CENAS DA AVALIAÇÃO

A Turma 507 teve um papel determinante na composição das novas práticas avaliativas. E para organizá-las numa espécie de comunicação e partilha de interesses – do alunado; meus, como educador e pesquisador; também do sistema, como unidade social que dá estatuto à educação escolar –, era necessário um *clima* apropriado. Que não se fez propício pela minha vontade pura e simples de fazer o diferente ou uma avaliação diferenciada.

O clima para o sucesso da intervenção pedagógica precisou ser conquistado dia após dia. Cada novo encontro semanal era um desafio. Cada experiência realizada, bem sucedida ou não, tão-somente dizia da incerteza, ora maior, ora menor, de cada conquista. Afinal, era uma vivência alterada para todos. Sobre tudo para mim. Foi um fato corriqueiro, venialmente banal, que me fez *refletir* (no sentido de *olhar para trás*, para observar a obra) sobre a necessidade premente de mantê-lo aberto ao Sol e às intempéries dos acontecimentos. Até para ocorrência de confidências, como a que me fizera a mais jovem estudante da minha classe de 5ª série, na tarde de 15 de janeiro de 2002, com que abro o primeiro ato das cenas da avaliação. Foi a fala de Pâmela que fez voltar e olhar reflexivamente a atmosfera pedagógica em que nos movíamos.

5.1 Um *clima* para a avaliação reflexiva

Quando caminhávamos entre os prédios dos Ensinos Fundamental e Médio do NPI para assistir o filme “Tainá” na sala de vídeo do Ensino Médio, a menina, que segurava a minha mão, disse que eu “era muito diferentes dos outros professores”. Perguntei-lhe em quê.

Respondeu que começava pelo cabelo (*crespo*, nem sempre penteado), pelo jeito de vestir (sempre de bermuda, blusa branca, sapato mocassin; pudera, vivemos num clima tropical e úmido!) e, sobretudo, pelo jeito de ser em sala. Sem *nunca* (frisou o advérbio de tempo) me aborrecer, gritar ou mesmo falar alto, “como os outros professores da turma”, arrematou no instante em que o alunado, ela e eu adentramos no Salão Cinza, térreo do prédio do Ensino Médio. (DIÁRIO D CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

A prática avaliativa na Turma 507 se realizou no entremeio de uma paciência quase infinita da minha parte para gerir a invenção das micropráticas e expectar o tempo dos acontecimentos, que significassem os resultados antevistos nos fundamentos da práxis pedagógica unitária, e uma preocupação com a nota – já rotineira – da parte do alunado. Para caracterizar o clima em que se processou a avaliação reflexiva, primeiro, apresentei uma apreciação feita espontaneamente por Pâmela. Tinham a mesma a opinião os alunos e as alunas com quem trabalhei naquele ano.

Veja o que disse Luana, quando eu quis saber como havia sido desenvolvido o plano de Ciências, e Adrianly, ao falar da minha participação no trabalho discente...

Luana: – O senhor chegava com a maior paciência!... Nunca vi, em hipótese alguma, o senhor chegar e gritar com a turma. Nisso era muito diferente. Os outros professores, eles gritam, mandam pra Coordenação (...). Então, eu acho assim. Que é muito importante a paciência do professor. O senhor

chegava com a maior paciência... Acho que isso serve de incentivo pro aluno, pra ele, assim, *sabe?*, dá valor mais ao professor.

Adriany: – Era uma participação bem dinâmica. Porque de vez em quando o senhor começava a fazer umas brincadeiras [risos], lá, na sala. Todo mundo gostava. Mas também, de vez em quando, acho que o senhor era, assim, *liberal demais*. Deixava a gente fazer coisa demais. A gente abusava um pouco da sua – como posso dizer? – da sua paciência. Nem sei como é que o senhor conseguia aturar a nossa turma!

Por outro lado, havia a preocupação com a nota, que apenas se manifestava quando eu dava a conhecer as primeiras notas gerais. O trecho do diário de campo, que trago também para caracterizar o clima da práxis com a avaliação reflexiva, responde esta indagação do professorado com quem interagi durante a intervenção: como os alunos e as alunas da Turma 507 reagiam diante dos procedimentos de correção e notação, com base em uma escala numérica de quatro valores de referência, que eu empregava?

Com o dado quantitativo nas mãos, ou melhor, na cabeça, passa a funcionar o coração, que pesa de angústia em quem não obteve o sucesso que esperava, mesmo reconhecendo que não se dedicara (...). Noutras palavras, ganha espaço e tempo a consciência repressora inerente à avaliação reduzida à verificação e à verificação comprimida em um número. Após tão poucos anos de prática pedagógica centrada na verificação, direcionada e redirecionada à obtenção de notas, é notável *como* e *quanto* o alunado com quem reinvento as práticas pedagógicas internalizou o autoritarismo malvado do processo, tal como ele está instalado no mundo adulto, seja o professoral, o familiar ou o social. A partir do momento que sabe que *aquela nota* vai para o seu boletim, quem tem rendimento inferior à média escolar, interage com a classe docente, evidenciando a preocupação maior que tem com a nota, em vez da *preocupação* com a própria aprendizagem. (DIÁRIO DE CAMPO. 13 DE MARÇO DE 2002)

Foi nesse clima que a Turma e eu realizamos as experiências de avaliação reflexiva, e que relato em três atos. Neste primeiro, além do clima à ocorrência da resignificação pretendida pela Práxis Unitária, discorro sobre o dilema que vivi entre o desconstruir do que é convencional e o erguer e consolidar o que seria alternativo, o lugar da observação na avaliação reflexiva e, para fechá-lo, apresento um momento de avaliação que não ocorreu como fora planejado.

5.2 Dilema entre o convencional e o alternativo

Reinventar o processo avaliativo com ações e operações não-usuais significou desconstruir conhecimentos encastelados em anos de prática docente – e discente. Na mudança, paralelamente à sucessão de ganhos, havia perdas. Porque senti na pele, sei que é um processo sofrido. Muito bem sei porque, entre o *desejar* a mudança e *fazer* a mudança,

havia uma vontade de entender os acontecimentos, somente compreensíveis caso se reflita sobre a ação. Na construção de saberes pertinentes à lógica unitária, como também na compreensão dos seus significados, por toda a intervenção, foram uma constante as dúvidas e as inquietações com o rompimento com a lógica do modelo pedagógico fragmentado, mediante a práxis da avaliação reflexiva.

Para mostrar isso, compus esta subseção com dois trechos do diário de campo. Neles, discorro sobre o dilema que vivia no interstício da avaliação convencional com a avaliação em jogo, alternativa. No primeiro, reflito sobre o que começava a me incomodar: o crescente número de perguntas do alunado sobre o “valer ponto” das atividades de ensino-avaliação, à medida que o primeiro bimestre de 2001 se aproximava do final...

Como hipótese explicativa para esse aumento, pelo que observei na fase da pré-intervenção e nos cinco encontros da fase atual, acredito que os professores e professoras da Turma estejam reforçando a idéia de avaliação somativa. É exigência regimental que os docentes entreguem à Secretaria do NPI as notas obtidas pelos discentes, computadas por meio de, no mínimo, três instrumentos de avaliação, bimestralmente.

Ora três instrumentos para cada uma das oito disciplinas, excluindo Educação Física, resultam em vinte e quatro momentos de verificação do rendimento escolar, pelo menos, que tem na medida a sua característica mais forte, como é sabido. Com outras palavras: os instrumentos resultam em vinte e quatro momentos de novas notas. Notas parciais para serem somadas ou somadas e divididas por três para cômputo da média final. Aquela que configurará sinteticamente o desempenho do aluno neste primeiro bimestre do ano de 2001.

Nada tenho falado sobre pontuação, prova, média bimestral. Adotei a mesma postura das professoras de 4ª série: “tudo vale ponto”. O importante é a aprendizagem. É fazer bem cada atividade. E fazer bem feito! A nota há de ser a consequência do *nosso* empenho, da *nossa* dedicação. “Algo mais liberal, nem pensar, *heim*, professor Eugenio?”, diria você, leitor(a). Liberal, sim; reacionário não. Não há contradição entre esse aspecto do trabalho pedagógico com a proposta de intervenção em andamento. O liberalismo é um dos fundamentos da avaliação contemporânea. Não posso, não quero negar ou fugir disso. Porém, posso reduzir os seus aspectos negativos. Para tanto, estou fazendo o esforço possível. O que não é difícil. Nem tampouco fácil. É um problema de opção a ser adotada pelo coletivo docente.

O dilema se resolve com a conversão da classificação, uma função do processo, em um ponto de partida para aprendizagens efetivamente significativas, em vez de destino, ponto final do ensino. Que é o que ocorre com a avaliação convencional, reduzida à verificação da aprendizagem e registro inconsequente [exceto ao alunado] do rendimento escolar, congelado em uma nota, qualquer que seja o valor. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

No segundo trecho, explico as minhas dúvidas (conceituais) e reflito sobre o passo seguinte à solução dos impasses. Ele evidencia a resignificação – e a mudança, em mim – que estava em desenvolvimento. Data de 24 de abril. Trata do como “corrigir” as atividades

de avaliação formais e informais sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará, de modo que, no embate qualidade *versus* quantidade, contemplasse-se a dimensão reflexiva impressa no processo e, ao mesmo tempo, resultasse em um número que exprimisse a nota bimestral.

Na correção com vistas à configuração, preciso contemplar as dimensões diagnóstica e reflexiva da avaliação em jogo. De modo tal que a forma de sua expressão seja significativa para cada um dos pequenos discentes, mais do que a “nota” que sintetize o seu “rendimento” no primeiro bimestre, no tocante ao seu aprendizado e desenvolvimento da autonomia. É um problema resolvido para algumas atividades, por exemplo, a pesquisa de opinião e a redação que foi o primeiro dever de casa, sobre Hiroxima. Em ambos, adotei uma classificação por nível de desempenho. Para a pesquisa, notei que a produção discente poderia ser distinguida em quatro níveis de desempenho, levando em consideração dois critérios de correção: o objetivo da atividade e a atenção às questões do teste proposto; quanto à redação, cujos resultados foram classificados em três níveis, optei por considerar como critérios de correção o objetivo, a estética da tarefa apresentada e os aspectos gramaticais.

As minhas dúvidas, que imputo de ordem *conceitual*, atendem ao como “corrigir” sobretudo as avaliações formais e informais da aula-passeio, de modo que, no embate qualidade *versus* quantidade, seja contemplada a dimensão reflexiva impressa no processo avaliativo. Tendo que apresentar, ao final do bimestre, um número que se preste à configuração sintética do desempenho discente, pois assim me exige o Regimento do NPI, lembrei-me de um trecho da obra de Cipriano Luckesi, “Avaliação da aprendizagem escolar”, que reproduzo a seguir e que é equivalente à matriz de minhas maiores inquietações intelectuais, nesse momento.

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e na própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registros dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e os conceitos da vida escolar (LUCKESI, 1995, p. 96-7).

Minha inquietação maior (...) é a descoberta de que, embora possa definir antecipadamente os critérios de apreciação das atividades de ensino-avaliação, em parte, não recomendo *todos*. Graças ao cunho de auto-avaliação que carregam em si, com frequência, os trabalhos resolvidos nos oferecem surpresas. (...) Não é possível pensar em tudo, antecipadamente, quando o processo em pauta é a avaliação escolar. Há critérios que saltam à vista apenas quando apreciamos o conjunto das atividades. Também não é possível estabelecer os níveis de classificação *a priori*. Um esboço talvez seja necessário, mas nem sempre. Tê-lo, às vezes, dificulta tanto como não tê-lo. Eis o âmago das minhas dúvidas conceituais.

Como exemplo concreto, cito que somente consegui corrigir o dever de casa [a pesquisa sobre o significado de Hiroxima para a história da humanidade], atividade passada no primeiro encontro, depois que fiz a apreciação dos testes que constituíram a pesquisa de opinião [sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará]. Embora tenha experiência acumulada no quesito correção de redação, classificá-la foi algo novo. Foi mesmo uma descoberta dolorosa. Um parto difícil de se fazer acontecimento. Igualmente, ao

corrigir as redações, já tendo elegido os aspectos gramaticais como o terceiro critério, percebi que não era ainda o suficiente para apreciar o esforço do aluno em ser original (ou não) na composição da sua tarefa. Tanto é que, na ficha em que registrei os resultados, *aspei* esse critério e, ao lado, abri uma coluna para discriminação de aspectos relevantes percebidos no texto, como “é original”, “pesquisa na *internet*”, “cópia” etc. (DIÁRIO DE CAMPO. 24 DE ABRIL DE 2001)

Na próxima subseção, evidencio a importância de uma técnica de avaliação em geral não exercitada, se não negligenciada mesmo pelo professorado: a observação. Apresento-a como estratégia para acumular dados à avaliação do desempenho discente em bases reflexivas. Também como reforço à idéia que elaborei ao contexto da relação professor-aluno de que o trabalho pedagógico, primeiramente, é político, no sentido de investir e estimular o progresso discente. Mas, antes de ser político, o trabalho pedagógico é humanizador, no sentido de que cada estudante deve ter o seu desenvolvimento apreciado, *também*, na extensão da sua dimensão humana, enquanto estuda, aprende, participa, envolve-se nas atividades escolares. Como fazer isso sem a observação como técnica do processo avaliativo?

5.3 A avaliação reflexiva e a observação

A avaliação jamais será contínua se não tiver a observação como técnica ao lado de outras técnicas. Quando afirmo isso, o professorado questiona como fazê-la em sala com 40, 50 alunos. Respondo que é necessário um roteiro sobre *o que* observar. Saliento que não se deve tentar o registro *de tudo* o que acontece nem *sobre todos* presentes em classe. Antes, anote-se cotidianamente o que for significativo, mesmo que pouco, a respeito de fatos e sujeitos, para ulterior análise.

Foi o que fiz no diário de campo, nos trechos que trouxe para esta parte da tese. Eles dizem respeito ao que observei no dia 15 de janeiro de 2002, após a sessão do vídeo “Tainá, uma aventura na floresta”, que fez parte do ensino da unidade “Ambiente”. Resgato a descrição do que observei de um aluno durante a sessão, cujo comportamento pré-julguei erroneamente. Havia mais histórias em andamento. Porém, na aplicação da técnica, não me fixei apenas em indivíduos ou aspectos particulares. Também fiz registros sobre a turma. Um e outro, contarei aqui...

Pré-avaliação e re-avaliação de um comportamento em destaque

Mais do que noutros encontros, o comportamento do garoto Matheus hoje atçou o meu senso de observação, como poucas vezes até a presente data, por todas as três aulas do dia de hoje. Não que tenha perturbado a aula, falado alto, brigado com alguém ou qualquer outro comportamento que a escola

costuma classificar no rol da indisciplina. Se restringir o conceito de disciplina apenas à dimensão da disciplina pessoal, do corpo e da voz, hoje, ele foi indisciplinado sim. Ainda que às avessas do que conhecemos acerca do tema.

Matheus esteve muito distraído desde e durante todo o primeiro momento do encontro pedagógico dessa terça-feira. Conversou demais, sempre baixinho, procurando não chamar muito a atenção. O que não conseguiu é claro. Na sala de vídeo, estava sentado bem à minha frente, no fila do meio da sala. Além do que, em sua roda de conversa, participavam outros três garotos. E haja bate-papo, baixinho, baixinho.

Durante a sessão do filme, da posição em que os observava, notei que ele desenhava algo em seu caderno. Desenhava e conversava com França, que sentara ao lado, ou com Edson, sentado à frente. Matheus e França mais falavam do que assistiam ao filme. Por meio de um bilhete, chamei a atenção do primeiro para visse e ouvisse mais o que era transmitido pelo aparelho de televisão. Ele leu o bilhete junto com os colegas. Todos riram, olharam para mim sorrindo e, durante algum tempo, deram-me a impressão de que estavam fazendo aquilo que deles era o esperado. Não durou muito a concentração forçada.

Em pouco tempo, Matheus desviou o olhar do aparelho. E continuou sem dar muita bola ao filme. Pelo menos era a impressão que eu tinha como observador. Parece que estava enganado a respeito, como se defenderam Matheus e França quando os interpelei, no recreio, sobre o comportamento de ambos na sala de vídeo. (Contarei o que eles me contaram mais adiante. Por enquanto, vou registrar o que notara até antes dessa minha conversa com eles.)

Já na sala de aula, minha atenção se voltou para o nível de exaltação discreta apresentada por Matheus em relação à sessão cinematográfica. Quando descemos, foi o primeiro a disparar em carreira para beber água, imediatamente após eu ter dito que todos iríamos andando. Fala em vão, pronunciada ao vento! Sabe onde ele estava quando anunciei isso em bom tom? Bem ao meu lado. Eu segurava uma das suas mãos... para prevenir o inevitável. O que de nada, nada, adiantou. Foi só soltá-la para que o “dono” dela disparasse junto com outros. Como Edson, França, José Carlos...

Juntamente com os dois últimos, foi o último a se reunir com o grupo na parada de concentração que fizemos à entrada do Salão Cinza, o salão de recreio no térreo do prédio do Ensino Médio. Vinham os três sem pressa, caminhando e conversando. Ao chegar, sorrindo e brincando como é o seu jeito, próximo a um dos bancos onde estava sentado um grupo de garotos e garotas da Turma 507, Matheus fez uma pirueta para tentar subir no banco de forma nada convencional. Desajeitado, acabou caindo sentado no chão duro, em meio a uma risada geral da turma. Evento que acabou por atrapalhar as últimas instruções que eu passava aos presentes, já que nessa hora deixaram de prestar atenção às minhas palavras.

Durante o recreio, na amurada em frente à escada que leva ao primeiro andar do Pavilhão A, reencontrei Matheus. Na ocasião, perguntei-lhe por que estivera tão distraído durante o filme, visto que, cada vez que o olhava, estava de cabeça baixa como se estivesse fazendo um daqueles desenhos que preenchem a maioria das folhas do seu caderno – desenhos do Dragon Ball e outros do mesmo gênero. Ele é um garoto muito simpático, agradável, a despeito de fugir do estereótipo do bom aluno. Não há como esquecê-lo facilmente ou não se render à franqueza com que reconhece seus “maus” comportamentos. O que faz sempre com um sorriso que sobe dos lábios aos olhos e, dali, é lançado como um jato àquele que o interpela.

Antes de concluir a pergunta, França, companheiro e cúmplice, aproximou-se de nós. Como o clima que se estabeleceu entre nós, meninos e meninas da Turma 507 e professor de Ciências, é de confiança mútua, devendo qualquer um fazer uso da palavra sempre que julgar necessário, França tomou-a e defendeu o colega. Ele me contou que Matheus não estava desenhando, mas sim escrevendo “coisas do filme”. Como o nome dos animais que apareciam a cada cena, além dos nomes das personagens, tal como eu havia solicitado que prestassem atenção quando da explicação do uso de filmes como recurso pedagógico. Matheus apenas ria da minha observação equivocada e confirmou tudo o que dissera o colega.

Acreditei neles. Eles não costumam mentir para mim. Já aprenderam que fazendo o “certo” ou o “errado” devem sempre confiar no professor, no caso, eu. Sobretudo por conta da intervenção que desenvolve um conceito de avaliação de fundo reflexivo, que está deveras atenta a eles como meninos, aprendentes, seres humanos. Não ignoro que ainda precisem romper as barreiras de sanções que ambos têm internalizado por causa das cobranças da avaliação usual que pune, assusta e tanto temem. Para garantir o sucesso do que fazemos, é preciso confiar plenamente no outro. (...)

Comportamentos-surpresa

A sessão segurou, como poucas atividades anteriores, a atenção até de quem, por natureza, é irrequieto e chega a atrapalhar o andamento dos trabalhos. Aliás o termo “atrapalhar” não é adequado para descrever a movimentação que costumam ter em sala. Mormente, atividades de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na lógica alterada das ações discentes e docentes, como foi a do assistir ao filme “Tainá”, hoje, por exemplo.

Preciso encontrar (inventar?) um termo mais apropriado. Capaz de melhor expressar as manifestações diferenciadas que têm alguns alunos e algumas alunas em nossos encontros pedagógicos, nas tardes de terça-feira. Não que o “atrapalhar” seja costumeiro, freqüente. Antes, é ocasional, esporádico, alternante... (Na ausência de termo melhor, manterei entre aspas o “atrapalhar” até encontrar outro mais apropriado.)

Com comportamento exemplar, hoje, dentre os alunos e alunas que costumam “perturbar” as atividades, merecem ser citados Breno Pereira, Thiago, José Carlos, Isabelle e Tamara. Nunca os vi tão atentos, tão concentrados. O que pensavam? Divertiam-se com as aventuras e desventuras da protagonista? Achavam que “aquilo” não era “aula”? Tinham razão! Não era! Era arte e vida na escola. “Aula” é um termo que ficou pequeno para designar o principal momento daquele encontro. Já disse que “não dou aulas”. Propicio ampliações possíveis da consciência que rompem com a imobilidade da sala de aula e atentem e dialoguem com os acontecimentos do mundo ao redor. Para tanto, ofereço horizontes de aprendizagem dinâmicos, como o filme “Tainá”, que me permitam observar os estudantes, para além do papel discente. Eis dois registros de observações que contemplam o que “aula” nenhuma me permitiria ver, já que estaria ocupado demais com a matéria do ensino. O primeiro é sobre Joelma e seu conhecimento sobre animais que habitam a floresta amazônica. O segundo é sobre Daniel e sua introversão que expressa uma boa dose de autonomia cognitiva, intelectual mesmo.

Interessante como Joelma conhece vários dos animais que passaram ao longo das cenas do filme. Sentada ao lado de Adrielly, ela era quem informava à colega os nomes de quase todos eles. No início, Adrielly duvidava das informações que recebia. Voltava-se para mim e perguntava qual era “aquele

animal”. Como eu confirmava o que dissera Joelma, logo depois, parou de perguntar. Somente quando Joelma não sabia mesmo, era que eu precisava responder o que ambas não sabiam.

Na sala de vídeo, Daniel se sentou no ponto mais extremo da diagonal com a TV. Dois parecem ser o motivo da sua distância em relação aos demais sujeitos da turma. O primeiro, após duas décadas de trabalho com adolescentes, posso dizer com poucas dúvidas, é consequência de sua introversão. Marcada, em parte, pela altivez que tem em relação aos demais colegas, por sua vez, a sua introversão é uma implicação direta da facilidade que tem para apre(e)nder, captar mais fundo a mensagem das coisas e fazer ligações do assunto estudado com outros conteúdos. A introversão de Daniel parece ser também financiada por um problema de ordem pessoal, que nunca me relatou. No entanto, uma tarde, senti a dimensão do seu drama e do quanto ele lhe dói. Foi quando lhe pedi mais uma vez uma tarefa que fizera em casa e, mesmo após duas semanas, ainda não me entregara. Sempre me evitando em sala, certa vez, num final de tarde, no corredor, sem ter onde se esconder e fugir da minha “cobrança”, contou-me que não trouxera porque ela ficara em sua *outra* casa. Estava na casa do pai. Só no final de semana seguinte é que ele iria outra vez para lá. Perguntou-me, então, se eu a aceitaria se trouxesse. Diante de minha resposta afirmativa, sem se despedir, afastou-se de mim. Na terça-feira seguinte, recebi a sua tarefa...

O segundo motivo para tanta distância em relação ao aparelho de TV era simplesmente porque queria ficar o mais próximo possível do aparelho de ar condicionado. Desejando melhor conforto também, Breno Pereira logo se aproximara dele. Ambos ficaram atentos ao filme até o seu final. Encolhidos de frio, esfregando constantemente uma mão na outra, para aquecê-las. Mas sem querer deixar aquele ponto da sala. Coisas de menino!

Outras observações e acontecimentos da sessão

Na apresentação do filme, pedira que prestassem atenção às personagens, que anotassem os seus nomes e o que faziam; que observassem os animais que apareciam e, se possível, que o identificassem. Por conta das instruções, notei a preocupação de alguns alunos e algumas alunas com a tomada de notas durante o filme. De onde estava, vi escrevendo o tempo todo as alunas Adrielly, Joelma, Isabelle e Pâmela, além dos alunos Arthur e (talvez) França (o que acabei por confirmar em conversa posterior consigo e Matheus, já relatada).

Faltando quinze minutos para o final do filme, Adrianly me pediu para sair. Precisava beber água. Com a voz miudinha, disse-me que sentia a garganta seca. Porque ficou sentada a poucos metros do condicionador de ar, sua asma se manifestou, rápida. Não sabia que ela sofria desse mal. Ontem, tivera uma crise e, hoje, para a Escola, não trouxera a bombinha com o medicamento que a alivia em momentos assim. (...)

Claro que estranhei o som de sua voz. Mais ainda, estranhei o fato de Juliana não ter esboçado qualquer reação para sair também, para beber água também, visto que no *aspecto sair da sala* uma é sempre “solidária” à outra [mas estavam brigadas nesse dia]. Ao mesmo tempo em que me dei conta disso, Adrianly me contou que estava com mais uma crise da asma. Foi quando autorizei a sua saída. Quando voltou, em menos de três minutos (tempo *record*), contou-me que se sentia melhor. Embora sua voz continuasse miudinha, miudinha. Fora lá fora apenas para respirar o ar quente daquela tarde. Quanto ao filme, ao qual não estavam muito atentas, ambas já o haviam assistido. Isso eu sabia desde quando anunciei a grande atração do encontro de hoje. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

5.4 Uma avaliação que *também* não deu certo

Ao reunir elementos para compor o *projeto* de redação da tese, adotei a simpática idéia de divulgar os passos dados em falso, tendo ou não sofrido correção, como também as ações, operações e desenvolvimentos que encalharam no fracasso, e que foram alvo – é claro – de apreciações reflexivas. Não agi de forma gratuita. Fiz porque estava em curso a transformação da realidade, ainda que no nível microscópico da minha sala de aula. Resignificar é processo. Logo, durante a intervenção haveria acertos como também, *digamos*, o que eu não aprendera a fazer da forma alterada. *Ainda*. Mas que precisava pensar *sobre*, a fim de construir o aprendizado que me levaria aos produtos pedagógicos inerentes à modalidade de pesquisa que idealizara.

Relato aqui *outro* tropeço no curso da reinvenção das micropráticas pedagógicas. Mais do que um erro, o procedimento que não logrou sucesso serviu de fonte para acertos futuros, para lições logo colocadas em prática. O evento se deu no dia 5 de fevereiro de 2002, imediatamente após a excursão ao Bosque Rodrigues Alves, que acontecera no sábado. Previ como primeiro momento, avaliação e auto-avaliação oral da aula-passeio; como segundo momento, a elaboração orientada do relatório da aula-passeio; no terceiro, a conclusão da atividade de elaboração do teste discente, atividade iniciada no encontro passado... Havia mais, como já mostrei.

5.3.1 Avaliação e auto-avaliação da aula-passeio

O encontro pedagógico aconteceu na sala-ambiente 1, de Ciências. Era um local isolado, apropriado às atividades do dia. Imaginava que, durante a avaliação da aula-passeio, os ânimos exaltados de alegria gerariam ruídos que, se ficássemos na sala de aula, perturbariam a classe ao lado. Lá, estaríamos mais isolados, logo, mais à vontade para realizar a tarefa de avaliar em grupo. Naquele espaço, dispus as mesas em dois conjuntos: três para o grupo de sete pessoas que não foi ao Bosque e que, sob a minha orientação (ou de algum estagiário, caso comparecesse algum; o que não aconteceu), responderia um questionário sobre o processo avaliativo; seis para o grupo dos vinte e dois que participaram do encontro sabático naquele recanto da floresta amazônica em pleno coração de Belém.

Ao fazer essa arrumação, estava ainda com a mente nublada por conta do esquecimento do material necessário à concretização do terceiro momento do plano. Em casa, deixara os testes discentes já iniciados, arrumados sobre a minha mesa de estudo. Esqueci também uma

decisão que tomara na parte da manhã para esse encontro: em vez de fazer a avaliação *com todos*, dividiria os presentes em quatro grupos, com um coordenador ou coordenadora a desempenhar o “meu” papel de mediador. Ao final, teríamos a síntese no grupão.

Por experiências anteriores, adquiridas na Turma 507 mesmo, isso era o mais sensato. Já que todos querem falar ao mesmo tempo e, ao conseguir certa ordem, mesmo em silêncio, não fazem muito esforço para ouvir quem tem a vez de falar. Melhor dizendo, a estratégia de dividir a avaliação em pequenos grupos era mesmo a mais apropriada à avaliação reflexiva, como ferramenta conceitual com que busco ressignificar as práticas escolares, as minhas e as daqueles alunos e daquelas alunas, sobre o encontro lúdico-pedagógico no Bosque Rodrigues Alves. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

O segundo esquecimento, “pequeno” detalhe da minha própria teoria, foi mais fatal do que o primeiro, naquele que foi o dia que, no diário de campo, registrei como “um dia para esquecer”. É o que mostrarei em seguida.

Ao toque da campainha, fui para a sala de aula. Encontrei quase a turma inteira reunida no início do pavilhão, na “esquina” entre a escada e o corredor que leva à última sala, a da 507. Deixei-me ficar ali ouvindo o que tinham a me dizer sobre o que fizeram, viram e gostaram no Bosque. No geral, daquele bate-papo, o que deparei foi: para quem esteve na aula-passeio, esse acontecimento foi bem mais um passeio do que aula propriamente dita. (...) Reunidos na sala de aula, expus o plano do dia, os seus momentos e o que era esperado de cada um de nós. Com um mínimo de material em mãos, a turma desceu comigo até a sala-ambiente de Ciências, já climatizada, onde orientei o lugar dos componentes dos dois grandes grupos. Antes, explicara que não continuaríamos a atividade de elaboração do teste iniciada no encontro anterior, porque eu esquecera o material em casa, pensando que estava guardado na escola. Contei-lhes a verdade. Não omiti nada.

O menor dos grupos, formado por Joelma, França, Breno Caio, José Carlos, João Victor e Paulo Henrique, que, por razões diversas, não foram ao Bosque, recebeu um questionário contendo dez perguntas sobre o processo avaliativo. Primeiro, leram as perguntas. Em seguida, fiz uma leitura comentada do instrumento de pesquisa, com o fito de dirimir as dúvidas. Enquanto isso, o grupo maior, constituído por quem foi à aula-passeio, “pegava fogo” alguns metros adiante, começando a eliminar quaisquer chances de atenção abrangente, necessária à avaliação daquele prazeroso encontro.

Concluída a primeira orientação, dirigi-me ao grupo formado por aquelas dezessete meninas e por aqueles cinco meninos. A arrumação prévia que fizera para, da posição central, entre as seis mesas, mediar o trabalho já fora parcialmente desfeita. Fiz-lhes notar isso. Janylle começou a ajeitar; seu exemplo, foi seguido por Adrian, Janylle e outras. Com paciência, fiz voltar cada banco à posição original. Quando estava tudo arrumado novamente, expliquei a dinâmica daquela avaliação, a sua importância para o processo educativo em curso, bem como ressaltei a importância da palavra de cada estudante presente.

Antes de começarmos os trabalhos, percebi que não seria fácil obter a atenção necessária. Quem primeiro falou foi Janylle, que estava à minha esquerda. Seguindo o mesmo sentido, depois falaram mais quatro pessoas até a vez de Nara, quando fiz a primeira interrupção. Alterei a ordem das falas como

estratégia para *reconcentrar* a parcela do grupo alheia às vozes de quem tinha a vez de falar. Conversavam entre si como se ali não estivesse acontecendo uma atividade da qual o grupo todo era responsável.

Falaram mais Luana, Tamara e Débora, quando desisti de vez daquela avaliação. Recordei de que deveria tê-la feito em pequenos grupos. Frustrado, expliquei ao grupo as razões de sua suspensão. Ninguém disse nada. Ninguém acusou ninguém, como é comum entre o alunado em casos em que o professor demonstra o seu aborrecimento por algo feito – ou não feito – pela turma. Assim, voltamos à sala de aula; eles e elas, nenhum sentimento de culpa, alimentando. “Gostei disso”, anotei depois da raiva contida. Nessas alturas, a turma do primeiro grupo já terminara de responder o questionário. Também estavam inquietos. Pudera, nada mais tinham o que fazer... (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

Desse modo, encerrei o primeiro momento do plano. A *avaliação que não deu certo* ficou inconclusa. Nada da auto-avaliação discente e docente. Nada da hetero-avaliação da aula-passeio. Não vi se concretizarem os objetivos que propusera. A elaboração do relatório da aula-passeio passou, assim, à condição de *conteúdo* da primeira ação em sala de aula, para onde retornamos. Era algo diretivo, próprio do que é habitual: docente determinando o que o alunado, *aquietado*, precisa realizar em casa. O tempo restante, algo mais que trinta minutos, foi empregado na tarefa que relato em seguida, enquanto ainda penso nesta lição: realizar momentos de avaliação oral, *primeiro*, em pequenos grupos; *depois*, a classe e eu faríamos uma síntese, das decisões tomadas, inclusive. Precisaria ser desse modo. Mais vezes, várias vezes, até a turma apreender a dinâmica reflexiva. O tempo da intervenção – um ano letivo, somente – não me permitiu ver esse aprendizado naquela turma de 5ª série. *Sobrou* como matéria para outros estudos!...

O momento seguinte do encontro semanal foi dedicado às orientações para preparo do relatório da aula-passeio ao Bosque; outra vez, uma ocasião em que se exibiu o imbricamento próprio da lógica alterada, traduzido na relação que fez do processo avaliativo uma parte das atividades de ensino. Passo a passo, o modelo do relatório foi desenhado no quadro-verde. E com espaço para comentários e dúvidas discentes. Destaco as intervenções, sobre as quais reflito em seguida, de uma aluna que me desafiava como educador.

Em momentos de orientação de atividade, como a de elaboração de relatório segundo certo modelo, é Adrielly a pessoa mais perspicaz dentre toda a turma. Ainda não sei explicar por quê, se é que isso é necessário. Quando explico como quero essa ou aquela tarefa, porque tal modo é o usual na atual cultura escolar, é a primeira – não pede, exige, de um modo que parece zangado – a me exigir explicações “por que as coisas têm de ser do jeito que eu quero?”. Ela não engole fácil a coisa sem uma explicação boa e convincente.

Por ter sempre o primeiro questionamento, é desafiante levá-la a compreender as minhas razões de adulto e educador. Inspiração para satisfazê-la, busco na teoria histórico-social. Os conceitos de imitação ativa e de aprendizagem pela interação com um adulto mais experiente (VYGOTSKY, 1991a, 1991b) são duas das ferramentas teóricas que utilizo na construção de minhas respostas. Pela atitude – de incômodo – ante as obrigações escolares, a garota Adrielly é quem melhor responde ao estímulo que estou sempre a anunciar em classe: nunca aceitar qualquer conteúdo ou atividade organizada pelo professorado sem conhecer os objetivos – do docente e da atividade – e também a sua contribuição ao desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

As inquietações de Adrielly diziam respeito às partes do que, ao ver se aproximar o fim da redação da tese, passei a chamar de “unidades de avaliação”, a saber: capa (uma adaptação do modelo das monografias acadêmicas); pesquisa bibliográfica sobre o Bosque (síntese de uma lauda); descrição das ações, operações e acontecimentos da aula-passeio; quadro com os registros sobre a flora amazônica; avaliação pessoal do encontro (tarefa originalmente solicitada no sábado, na modalidade oral). Tudo foi explicado e anotado nos cadernos. Quanto à entrega, combinamos a Turma e eu para dois encontros depois daquela orientação.

O encontro terminou com a distribuição dos livros paradidáticos para mais uma rodada de leitura. Ação que me ocupou ao retornarmos à sala de aula. Com um mapa dos empréstimos sobre a mesa, apesar do aglomerado de meninas e meninas ao meu redor, ou melhor, ao redor dos livros que disputavam, foi relativamente tranqüila a tarefa. Para mim, que estava no sufoco, foi. Mesma opinião, não teria quem, fora do contexto, observasse a cena naquele instante. E que se estendeu recreio adentro, quando dialoguei com duas estudantes, numa autêntica hora-extra. Naquele dia, como no sábado passado, no Bosque, ambas foram... desatentas. No mínimo. Na sala-ambiente, várias vezes chamei-lhes à atenção. Como não atenderam aos apelos, separei-as...

Já na hora do recreio, conversei com Luana e Tamara. Indaguei-lhes porque tamanha desatenção. Avaliei-lhes naquele encontro (que seria de avaliação) e também na aula-passeio ao Bosque. Pedi-lhes uma tomada de decisão no sentido de evitar atitudes que tanto prejudicavam o desempenho delas como perturbavam a harmonia dos trabalhos em que a solidariedade intergrupo era fator decisivo ao sucesso das atividades. Conversei também com quem não fora à aula-passeio: Joelma. A menina me contou que voltou da parada de ônibus por causa de uma forte cólica que sentiu naquela manhã. Já França não foi porque o pai, que saía bem cedo, não deixara dinheiro para o seu ônibus nem mesmo assinara a autorização.

Pretendi conversar com Thiago também. Mas ele não apareceu. Soube que estava na Escola, na quadra, jogando bola. Ouvira o toque de entrada, mas não compareceu em sala. Ou melhor, apareceu na sala-ambiente quando faltam 10 min para terminar a segunda hora-aula. Não permiti a sua entrada. Só o fato de aparecer à porta da sala, quando estávamos em avaliação, foi motivo suficiente para perturbar o já nada tranqüilo clima de seu andamento. Não foi pelo atraso demasiado que não entrou (também foi por

isso). Outra razão foi a perturbação que veria aumentada. Ademais, a pontualidade foi uma regra que combinamos no retorno às aulas, após a greve. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

5.3.2 A auto-avaliação do pesquisador

Para encerrar o primeiro ato das cenas da avaliação, como também as descrições e reflexões sobre uma avaliação que não dera certo, apresento um trecho do diário de campo com uma que deu certo! Refiro-me à auto-avaliação que redigi sobre o que não conseguira fazer e que, como professor, preferia mesmo esquecer. No entanto, falou mais alto a garganta do pesquisador, cujos sons transmutados em letras...

Nunca demorei tanto para registrar os acontecimentos de um encontro. Ao longo deste ano letivo esticado pela greve, os registros do encontro de 5 de fevereiro foram os mais difíceis de escrever. Eu não queria escrever nada. Não fiz nenhuma anotação, além de algo um tanto esquemático. Não conseguia detalhar. Não queria.

Como já disse [noutra seção do diário de campo], considerando apenas o lado perfeccionista do professor Eugenio, os cento e cinquenta minutos dessa tarde seriam bons, muito bons, para esquecer. Mas, considerando, o lado do pesquisador que se propôs escrever todos os encontros da intervenção pedagógica, do jeito que foram e não foram, inclusive com ênfase nos seus não-acontecimentos, precisei me esforçar bastante para fazê-lo. Rico em não-acontecimentos, o encontro desse dia foi o maior de todos, até a presente data. Duvido que haverá outro igual. Estarei, estou, preparado. [Houve. E eu não estava, suficientemente.]

Quanto à possibilidade de vir a elaborar outro plano perfeito, de modo a suprimir o hiato do *timing* entre a coisa planejada e a coisa acontecida, o meu orgulho foi zerado. Não é que tenha “tirado” nota zero, não, (embora merecesse – deixando, aqui, de lado, os meus aprendizados sobre o processo avaliativo). É que a função cognitiva superior “avançada” que emprego na tarefa está mais humilde agora. Dizendo a mesma coisa com outras letras: está ferida e humilhada, porém não quer revanche alguma.

Nos instantes em que compus estas páginas, não estou em estado de sofrimento, mas, no de sofrência, a condição humana que eleva o espírito prático. Ou, pelo gosto das coisas escolares, vivencio o estado psíquico que resulta em aprendizado humano. Mais uma demão de sabedoria se acrescentou, em mim, após os episódios relatados, aqui, neste diário. (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE FEVEREIRO DE 2002)

6 SEGUNDO ATO DAS CENAS DA AVALIAÇÃO

As descrições e análises do segundo ato das cenas da avaliação completam o que foi parte da matéria do Capítulo 5. Por definição, as atividades de avaliação eram também de ensino. Por isso, o caráter complementar deste capítulo derradeiro da tese. A seleção de sete atividades, que apresento em ordem cronológica, abarca parcela do que, de mais significativo,

foi desenvolvido com a intervenção. São atividades cujas *avaliações* mais reflexivas “guardei” para o final.

A primeira, um teste de memória sobre a aula-passeio ao Planetário do Pará, foi realizada no quinto encontro da intervenção (10 de abril de 2001).

A segunda, a primeira anunciada como somativa, teve início no quinto encontro. Porém, estendeu-se por mais dois (17 e 24 de abril). Trata-se da avaliação da atividade realizada em sala de aula, em dupla, de consulta e manuseio de 15 livros sobre Universo, de modo a responder certo número de perguntas que, em número de três, acompanhavam cada obra. No último encontro, fez-se acontecimento uma avaliação do desempenho discente oral, formal, a pedido de cinco alunas e um aluno. O que também resgato.

A terceira, a atividade de culminância da unidade “Universo”, de confecção de maquetes e a escrita de um livreto, teve o seu início precipitado para o nono encontro (15 de maio de 2001). Foi realizada durante outros três (22, 24 e 29 de maio de 2001), um dos quais extra.

A quarta atividade data do décimo quinto encontro (7 de agosto). Refiro-me àquela que foi a segunda avaliação coletiva: a avaliação do desempenho docente e da turma como um todo, durante o primeiro semestre de 2001. O longo intervalo entre a quarta e a quinta é expressão da greve dos servidores públicos, que perdurou por mais de cem dias.

A quinta é uma meta-avaliação do teste de sete questões elaborado pelo alunado. Realizado em partes de dois encontros, o vigésimo segundo e o vigésimo sexto (29 de janeiro e 26 de fevereiro de 2002), em sala, de forma orientada, o teste discente teve como base os livros paradidáticos sobre o tema “Ambiente” postos em circulação por empréstimo.

A sexta é a avaliação do segundo mural produzido durante a intervenção. Foi montado no vigésimo encontro (19 de março), pela classe dividida em equipes, com artigos, ilustrações e reportagens a respeito da *inter-ação* entre meio ambiente e saúde humana.

Por fim, analiso – abalizo – o teste que elaborei sobre o último paradidático lido por cada estudante. Aconteceu no final do ano letivo, no trigésimo primeiro encontro (2 de abril). Na mesma ocasião, “aplicamos” os testes elaborados pela classe, que *ela* mesma corrigiu. Isso após uma breve apreciação oral de todo o trabalho. Da minha parte, somente. Uma vez que a Turma não reagiu ao estímulo para se manifestar. Exceto uma e outra pessoa, que mais elogiaram do que criticaram o que havíamos feito. Afinal, as férias batiam em suas portas!...

6.1 O caso do Teste de Memória

O *tempo* da avaliação reflexiva não estava delimitado aos momentos finais dos encontros de terça-feira. Deles, sequer era-lhe destinado um momento específico para os rituais da verificação da aprendizagem, sobejamente conhecidos. Porque as atividades avaliativas eram concebidas, em primeiro plano, como atividades de ensino-aprendizagem, a plasticidade de sua aplicação e desenvolvimento exigia a objetivação do processo, em vez do

objetivismo convencional, que é uma das marcas negativas das ações (e reações) docentes e discentes frente às verificações do ensinado (apreendido ou não). Vejamos o caso do Teste de Memória (Anexo 28).

Planejado para o encontro seguinte à aula-passeio ao Planetário do Pará, aconteceu no primeiro tempo do dia 10 de abril de 2001. Portanto, no encontro dominado pela consulta e manuseio de 18 livros sobre Universo, que, realizada em dupla, constituiu a primeira atividade declarada somativa de Ciências, naquele ano. Integrante das cenas do ensino, o responder das três questões de cada livro disponibilizado foi apresentado na subseção “6.2.1 A primeira atividade de leitura, com manuseio de livros”, do Capítulo 5, já a parte avaliativa dele é matéria da subseção “6.2 A primeira atividade somativa”, deste Capítulo. Voltando ao Teste de Memória, a alegria foi a tônica para refazermos os caminhos do ensino-aprendizagem trilhado antes, durante e até depois da aula-passeio ao Planetário...

A primeira ação planejada para este dia [10 de abril] foi a aplicação do teste de memória que deveria ter acontecido na aula anterior. Por causa do tempo, mas principalmente por causa do cansaço psicológico da classe (e o meu também!), deixei de aplicá-lo após a realização da avaliação da aula-passeio, dando assim minutos a mais para quem não a terminara concluisse essa tarefa a contento. Constituído de treze perguntas, um dos objetivos do teste era apreciar, no sentido lúdico desse termo, a capacidade de observação do estudante em uma situação livre, isto é, sem roteiro para orientar a sua atenção, tal como aconteceu na visita ao Planetário do Pará, na tarde do dia 27 de março. Para resolvê-lo, tratei de seduzi-los para um esforço de concentração, a fim de ativar as lembranças guardadas na memória. Naturalmente, o teste não teve caráter somativo.

Outro objetivo foi brincarmos um pouco com a avaliação e conosco mesmos. E, igualmente, efetuar uma auto-avaliação da minha capacidade de atenção. Eu mesmo, organizador do teste, não sabia responder algumas das suas questões, como, por exemplo, a quarta questão. Pedia que fosse citado o nome e o curso de um(a) estagiário(a) que deu a oficina, pelo menos um nome. Teve aluno que lembrou até dois nomes, mas não sabia o que cursavam. Eu me recordo ainda dos rostos e cursos de cada um: a *oficineira* que cursa Pedagogia; a moça, sua “assistente”, uma jovem de cor branca, forte e alta, aluna de Psicologia, e o rapaz, que cursa Educação Física. Eram duas estagiárias e um estagiário. No entanto, os seus nomes...

Foi rápida a resolução do teste de memória. Embora menos produtiva do que eu esperava, apesar de ter feito junto com eles a leitura das questões, uma a uma. O que foi interessante, porque nos propiciou momentos agradáveis de risos. A reação dos alunos e alunas variava entre a surpresa por não lembrar justamente “daquela” à “indignação” divertida por conta de algumas indagações como, por exemplo, a quarta questão. Luah, outra vez, foi quem primeiro me entregou o teste; Adrielly e Isabelle, as últimas. E isso depois de insistir junto delas. Parece que esperavam que caíssem do céu as respostas que não lembravam. Ao final, rimos um pouco mais ao conferir as respostas.

Imaginei que nenhum fosse lembrar o astrônomo que emprestou o nome ao Planetário do Pará. Enganei-me. Três responderam, mas ninguém sabia onde ele nasceu e trabalhou grande parte de sua vida.

Também nenhum disse quantos eram os telescópios expostos na sala de vidro oposta ao lugar onde estavam os computadores. Sei que eram cinco ou seis. Keila achou que eram quatro. Na dúvida, ficamos de conferir isso na próxima aula-passeio ao Planetário, no final de maio, a ser toda planejada pela turma [fatos que não ocorreram]. Uma hora-aula foi o tempo consumido na aplicação e na correção do teste de memória. (DIÁRIO DE CAMPO. 10 DE ABRIL DE 2001)

6.2 A primeira atividade somativa

Aqui, apresento um olhar analítico-reflexivo à primeira atividade, com caráter quantitativo, ao cômputo do rendimento discente no primeiro bimestre de 2001: a avaliação do trabalho de leitura e manuseio de 15 livros pelo alunado, sobre o Universo, realizada entre 10 e 24 de abril de 2001. Complemento o que descrevi no Capítulo 5, na subseção “6.2.1 A primeira atividade de leitura, com manuseio de livros”, que inclui uma apreciação sobre o encontro e o desempenho discente no primeiro dia da atividade. Faço recordar que o alunado foi orientado para responder um mínimo de 15 questões, dadas, sendo três de cada obra disponibilizada...

Se começo pela análise e reflexão mais gerais sobre as atividades de leitura realizadas no curso da intervenção, faço-o como encerramento das subseções “6.2 A leitura como estratégia para aprender a pensar”, “6.3 Um lugar para os paradidáticos no ensino” e “6.4 As atividades de produção de texto”, do segundo ato das cenas do ensino. Porque *fecham* o tema com dados (de avaliação) construídos no processo, julguei mais apropriado incluí-las aqui do que no capítulo anterior. E se encerro com a descrição de três *resultados* verificados após uma conversa com a classe, sobre avaliação (em geral) e avaliação do desempenho discente, é porque constituem evidências do que eu esperava apresentar como efeitos positivos da aplicação do conceito de avaliação reflexiva e da intervenção fundada no sociointeracionismo – traços de reflexão internalizada pelo alunado e de solidariedade entre pares em meio a tarefas cognitivas.

6.2.1 Análise e reflexão sobre as atividades de leitura

Descritas no segundo ato das cenas do ensino, no Capítulo 5, as ações focalizadas para esta análise e reflexão foram: a leitura e o manuseio de 15 livros sobre Universo; a leitura e a interpretação de reportagens sobre avanços da Astronomia; a leitura, mais debate e avaliações, de seis títulos paradidáticos, em circulação por empréstimo; além de quatro produções de

texto, das quais duas – a pesquisa sobre Hiroxima e uma síntese sobre os livros paradidáticos – tinham base na compreensão de textos. Para uma parcela da Turma 507, como mostrarei, nas atividades de leitura como operação para aprender a pensar, observei esta regularidade: como se fosse um jogo de adivinhações, ler era decifrar o sentido do texto.

Decodificação e leitura são processos distintos. Decodificar é fundar correspondência entre o som e a letra. É uma habilidade necessária à leitura. Mas, adverte Ângela Kleiman (1995), o leitor maduro não decodifica. Percebe as palavras globalmente e advinha outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Para que, na escola, o alunado avance do estágio da “decifração” ou “decodificação”, ele há de ocupar uma posição central na leitura. O ensino de supostas dimensões emancipatórias, não obstante os discursos progressistas, tem deixado às obras e aos leitores o direito de falarem. Pelo ensino, há de se valorizar a experiência estética. Há de se conferir ao leitor um papel produtivo. Um papel que resultará da sua identificação com o texto lido, sem desconsiderar a relativização das interpretações dadas. Isso é o que impede que se suponha ser certo arranjo intelectual melhor do que outro, exceto se apontar para uma interpretação equivocada (MUNIZ, 2001).

Foi bem o que tratei de tornar realidade ao fazer da leitura e da produção de texto mais do que meras estratégias de ensino. Por acreditar que a leitura é uma atividade cognitiva por excelência, que envolve percepção, processamento, inferência, memória e dedução (KLEIMAN, 1989) e que ler e escrever são habilidades psíquicas a adquirir durante a carreira estudantil, é que fiz do seu aprimoramento tarefa do aprendizado. Afinal, “todo professor independente da disciplina que ensina, é um professor de leitura” (SILVA, E., 1998, p. 123). Como indiquei na subseção “6.4 Uma tipologia para as capacidades cognitivas avançadas”, do Capítulo 3, ambas eram partes da mesma *capacidade cognitiva* a trabalhar para desenvolver, do *nível operacional*, anunciada como *exposição do pensamento de forma oral e escrita*.

No exercício da avaliação reflexiva acerca do desempenho da Turma 507, observei ainda uma segunda regularidade. A mesma percebida por Nicolas Curi (2002): entre a atenção e a memória e a aprendizagem da leitura e da escrita. Curi estudou os desempenhos de 267 crianças da 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental, da rede pública de Campinas (SP). Os resultados das avaliações que aplicou, de leitura e escrita, evidenciaram que uma eficiente aprendizagem na escrita e na leitura se relaciona com um eficiente desempenho em atenção e em memória, enquanto a presença de dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura se relaciona com um deficiente desempenho em atenção e em memória.

Também foi assim na Turma 507. Para explicitar os casos de avaliação cujos juízos são mais facilmente objetiváveis, agrupei parte daquele alunado em três categorias de

desempenho. Do primeiro, formado por alunos e alunas com escrita e leitura eficientes e desempenho de *bom* a *excelente* em atenção e em memória, cito sete estudantes: Keila; Francisco; Luah; Adrian; Nara; Débora e Daniel. Do segundo, formado por alunos e alunas com escrita e leitura de *regular* a *bom* e igual desempenho em atenção e memória, cito também sete estudantes: Juliana; Jamylle; Isabelle; Havana; Pâmela; Amanda e José Carlos. Por fim, o terceiro grupo, os alunos e as alunas com escrita e leitura e atenção e memória *aquém* ou *próximo* ao regular, para quem ler se assemelhava a decodificar, de acordo com os padrões e princípios de avaliação explicitados, mereceram a minha atenção – dobrada. O grupo formado por Matheus, França, Thiago, Arthur, Breno Pereira, Breno Caio, Adrielly, Joelma, Thomas, Edson, Tamara, Luana, Paulo Henrique, Natasha e João Victor. Portanto, 50% da turma. Preocupante!...

Do grupo intermediário, ressalto, é mais difícil precisar a extensão das necessidades e, por extensão, a dimensão do auxílio pedagógico. Isso porque, pelos próprios interesses da idade, pelo calor em geral intenso nas tardes, em Belém, porque mesmo a atividade de ensino não estaria contemplando as expectativas daquele alunado, também porque eu mesmo talvez não os tenha estimulado de forma suficiente para mostrarem resultados mais expressivos, alternavam atenção e escrita entre picos altos e baixos. A razão, não cheguei a atinar. Mesmo entre os dois grupos extremos, não era tão tranqüila como pode parecer a relação da atenção e da memória com a leitura e a escrita daquela turma de 5ª série. O tempo da intervenção não foi suficiente para uma conclusão mais substancial. Sequer essa era uma preocupação prevista nas letras do projeto. Uma *leitura* sobre a leitura requer uma investigação própria.

Meu intento, de ressignificar o ler e o escrever no âmbito das micropráticas discente e docente, foi alcançado. Em parte. A tarefa se mostrou maior do que eu poderia supor – exercício que sequer tentei. Ainda assim penso que tracei um rumo. Até para eu mesmo aprimorar em estudos posteriores o que foi posto em experiência. Como, no caso da leitura para interpretação e produção de texto, o círculo de empréstimo de paradidáticos que tratavam da questão ambiental. Como, no caso da avaliação da aprendizagem, a primeira atividade de cunho somativo construída sobre o manuseio de obras em sala, sobre o Universo, cuja descrição complementarei agora.

6.2.2 Mais detalhes da primeira atividade somativa

Responder às questões que acompanhavam cada um dos 15 livros sobre o Universo, disponibilizados às duplas, tinha os objetivos: (1) orientar os caminhos discentes da

interpretação e apropriação do conhecimento e (2) fomentar – mais até do que satisfazer – as curiosidades do alunado registradas durante as consultas para planejamento da unidade. Porque, após dois meses de ensino, precisa o professorado do NPI entregar à Secretaria uma pagela com as notas que “configurem” o desempenho discente, um terceiro objetivo precisou ser acrescido. Mas era de natureza burocrática, não de ensino. Embora, por nova consulta, tenha sido de... aprendizagem.

Não querendo realizar o que é ortodoxo em verificação da aprendizagem, após ouvir à classe, converti a atividade de consulta na primeira atividade formal de avaliação somativa. Fiquei no meio termo da transição e da flexibilidade do que a Turma 507 estava habituada (o convencional) e as novas práticas (e o alternativo, de pretensão diagnóstico-reflexivo). Não fora pensada assim a atividade de consulta. Era para manuseio das obras, com direção orientadora (e também uma gama de possibilidades de desvios), mais do que para cômputo numérico.

O envolvimento da Turma no (re)planejamento do processo avaliativo que atendesse as determinações regimentais já aconteceu aqui, em grande parte. Dentre as decisões que tomei de forma unilateral (porque não houve acordo ou compreensão da categoria discente sobre aspectos-chave do processo avaliativo), destaco a definição do rendimento mínimo e o número de questões a resolver para menção de resultados satisfatórios. Por ter a observação como técnica de avaliação, a atividade também foi alvo da minha apreciação (diagnóstico-reflexiva), como se nota no último parágrafo do texto recortado, abaixo.

Antes, um retrospecto da atividade. No quinto encontro, em 10 de abril de 2001, iniciamos a atividade em dupla de consulta e manuseio de pelo menos 5 livros (na ocasião) do total de 18, de modo a responder às três perguntas sobre o Universo, em fichas que os acompanhavam. No sexto encontro, em 17 de abril, na continuidade, o alunado da Turma 507 tomou conhecimento que aquela seria a nossa primeira atividade somativa. No sétimo, em 24 de abril, houve a conclusão e também a avaliação do desempenho discente, mas, oral, formal, a pedido de um aluno e cinco alunas – que apresentarei adiante. Vejamos antes o recorte do diário de campo.

Ouvida a voz da turma, seu valor acordado ficou igual a dez pontos, em vez de uma fração de dez a ser somada com outras frações até este total. Optou-se pela média aritmética simples para a determinação final da nota. Apresentado ainda no início da atividade, o menor número de questões a ser respondidas pelas duplas, para que a tarefa possa ser considerada como satisfatoriamente cumprida, foi mantido. Para as quinze questões respondidas *corretamente*, então, há de se atribuir sete pontos.

A opção pelo rendimento mínimo de 70% foi decisão minha. Efetuados os cálculos para ver quem chegaria a 10 [que deixei no quadro-verde para quem desejasse questionar as regras da atividade], mostrei-lhes que a pontuação máxima seria atribuída a toda dupla que respondesse pelo menos vinte e uma e meia questões corretas, dentre as sessenta possíveis de responder consultando os vinte livros disponibilizados à classe.

Interessante notar que, ao tomarem consciências disso, as primeiras equipes que atingiram as quinze questões, considerando-se prontas para entregar a tarefa, refletiam entre si durante alguns segundos e logo retornavam, muito empenhadas, às suas carteiras, a fim de responder um maior número de questões. Nessa situação, observei as duplas de Jamylle e Francisco, que responderam trinta e nove questões, de Luah e Nara, com vinte e duas questões respondidas, e Adrianly e Juliana, com vinte e uma. Foram também as duplas que cumpriram no primeiro encontro a tarefa, já em minhas mãos para correção. As demais duplas, doze, ao todo, a concluirão no próximo encontro. Acredito que um terço delas apenas ultrapassará o mínimo; é que [hoje] consumiram muito do tempo na composição da tarefa, ainda muito incompleta.

Dentre os motivos para isso, observei: (1) dificuldade para interpretar o texto, localizando a informação solicitada após muito esforço e contando com a minha intervenção (a maioria das duplas queria encontrar as respostas prontas; não queriam pensar, apenas copiar – e foi o que algumas fizeram); (2) decorrente dessa inabilidade, a produção das duplas foi muito lenta, demoravam com um livro na mão, com frequência, precisavam de um tempo considerável para responder uma ou outra questão; (3) as brincadeiras, as conversas alheias ao estudo e, em algumas ocasiões, os desentendimentos entre os pares, aos quais eu precisava estar em permanente estado de alerta, foram outros fatores que contribuíram para retardar a conclusão da tarefa em um nível minimamente satisfatório. (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE ABRIL DE 2001)

Já apresentei um trecho do diário sobre um momento de ensino que foi pura avaliação. Farei o oposto com outro trecho do diário, em que a avaliação foi a parte inaugural da ação de ensino que constituiu o segundo encontro da atividade de leitura. Diz da evolução que empreendi para galgar um degrau além do que é convencional, por meio de resultados que imputo como efeito de uma conversa *de* e *sobre* avaliação, que abriu o sexto encontro.

6.2.3 Três resultados de uma conversa de e sobre avaliação

Um resultado diz da tranquilidade do fazer pedagógico decorrente da conversa com que iniciei o encontro de 17 de abril de 2001; outro, extensão natural da primeira, é uma conversa quase particular com seis estudantes sobre o desempenho de cada um; o terceiro, por sua vez, relata um caso de solidariedade construído nos encontros decisivos da atividade somativa de leitura. O diálogo que inspirou o primeiro resultado não fora planejado. Aconteceu por causa da relação conflituosa entre a Turma 507 e a professora de Francês, Emília Pimenta...

Para o encontro de hoje, planejei a continuidade e o encerramento da atividade de consulta iniciado no encontro anterior. (...) Porém, antes, decidi conversar com a turma sobre avaliação. O ponto de partida foi um trabalho realizado por Socorro Fonseca, da Coordenação Pedagógica, responsável pela 5ª série, feito a pedido da professora Emília, de Francês (e Português).

(...)

O trabalho da supervisora e o deles mesmos, ao analisar o desempenho da turma, como um todo, e de cada um, no particular, mostrei-lhes que foi um trabalho de avaliação. Nem por isso “valeu ponto”! Minha decisão de começar o encontro conversando sobre avaliação, sua importância para o processo educativo e, sobretudo, para o sucesso do educando, decorreu do aumento da frequência com que os garotos e garotas da Turma têm me perguntando se “tal ou tal atividade vale ponto”. Já contei neste diário que duas alunas me entregaram em branco a avaliação informal da aula-passeio porque “não valia ponto”!

A explicação para a maior frequência da indagação “vale ponto?” neste primeiro bimestre, em relação ao que observei no último bimestre do ano letivo anterior, foi-me dada por Havana: – Professor, é que se vale ponto, a gente estuda mais. Se não vale ponto, a gente não se interessa muito! (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE ABRIL DE 2001)

6.2.4 A relativa tranquilidade do segundo dia de atividade

Veja os resultados do diálogo com a classe. Primeiro, a tranquilidade que se instalou no andamento do trabalho em dupla denota um quê de reflexão que cada estudante travava consigo, por ocasião do segundo encontro. Antes, porém, anotações feitas no calor da aula...

As duplas foram mantidas tais como na primeira parte, realizada no dia 10 de abril, no Laboratório 2, de Ciências, exceto no caso de João Victor, que estava só, e Joelma, Thaís e Isabelle, a “dupla-trio”, hoje desfeita. As duplas são: Nara e Luah; Amanda e Adrielly; Adriana e Juliana; Tamara e Luana; Havana e Natasha; Janylle e Francisco; Thaís e Isabelle; Keila e Pâmela; Arthur e Paulo Henrique; João Victor e Joelma; José Carlos e Thiago; Daniel e Janderson; Breno Caio e Thomas; Matheus e Bruno Pereira; França e Edson.

A dupla Tamara e Luana não se entendeu na segunda parte do trabalho. Às 15 h 15 min, Luana veio a mim para queixar-se da colega, dizendo-se que estava fazendo a maior parte, enquanto a outra somente copiava, quase nada contribuía para adiantar o trabalho. O motivo do desentendimento, segundo ela, era quanto ao número de questões que cada uma respondeu. Na conversa que tive com as duas, que não terminou em acordo, mas em rompimento, uma achava que fez mais do que a outra. No entanto, a indignação maior era de Luana; Tamara se limitou a defender seu ponto de vista sem qualquer vigor. (...)

As alunas da dupla Thaís e Isabelle, do meio para o fim do trabalho, também não mais se entenderam. E brigaram para “determinar” quem respondeu mais questões. Diferentemente da dupla Tamara e Luana, ambas insistiram no fato de que a outra é que havia produzido mais. (...) Ainda assim, optaram em continuar lado a lado, cada uma fazendo o seu, independente da outra, mesmo correndo o risco de responderem menos questões do que se somassem os esforços para responderem às mesmas questões, ao mesmo tempo.

De modo geral, o saldo das atividades das duplas está positivo. Exceto as duas citadas, todas estão produzindo satisfatoriamente. Sem barulho, sem se levantar muito, sem perturbar as demais. Estão mesmo manuseando os livros que têm para consultar como eu esperava. Comparativamente ao encontro anterior, o de hoje parece muito mais proveitoso. (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE ABRIL DE 2001)

E foi assim até a metade da terceira e última hora-aula. É que três duplas terminaram e entregaram os trabalhos, trincando a atmosfera de ordem e tranqüilidade reinante. As duplas foram a de Nara e Luah, Adrianly e Juliana e Jamylle e Francisco. Mesmo assim...

Do começo ao fim, as ações das equipes transcorreram em um bom clima. Não produziram tanto ruídos. Pelo contrário. Não fossem as interferências vindas de fora, sobretudo ao término da segunda aula, que tornam problemática a aula seguinte (um fenômeno típico que ocorre cotidianamente nos pavilhões do Ensino Fundamental do NPI), o nível de concentração das duplas, em geral, teria se mantido nas alturas. Mesmo após quase noventa minutos de mergulho nos livros e diálogo contínuo entre parceiros e até entre duplas vizinhas.

Certamente bem influenciada pela avaliação e auto-avaliação a que me referi, no tocante à responsabilidade, a turma receberia da minha parte menção igual a nove, em uma escala de zero a dez. A interpretação ao fato é de que, hoje, ela reconheceu que aprender também exige muito esforço, cansa mesmo e até pode estressar. Mas também propiciar prazer, alegria, satisfação [e até despertar ações solidárias]. (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE ABRIL DE 2001)

Durante a intervenção, realizei encontros breves com grupos reduzidos de estudantes, com a finalidade de avaliar o trabalho pedagógico com base em uma amostra. Serviam à correção dos rumos, tanto do alunado como da própria pesquisa. Aqui, retomo uma conversa sobre o desempenho discente. Aconteceu no encontro seguinte, em 24 de abril de 2001.

Minha “escolha” de um quinto da turma para apreciação coletiva dos acontecimentos pedagógicos não foi aleatória. Sequer fora planejada. Nara, Luah, Adrianly, Juliana, Jamylle e Francisco foram os mais rápidos na entrega da atividade que foi a primeira de caráter somativo declarado até então. Enquanto os demais, concluía a tarefa, chamei-os para junto de mim e, assim, à mesa, exercitarmos e, ou, ampliarmos as reflexões do que estava em curso.

Atendi assim um pedido feito por Francisco. O garoto queria saber o que tanto eu anotava em minha agenda sobre o alunado. Entendendo o que expliquei, pediu-me para ver a situação em que se encontrava nas minhas anotações. E foi imitado pelas meninas...

6.2.5 Conversa sobre o desempenho discente

Ao atender Nara, Luah, Adrianly, Juliana, Jamylle e Francisco, apresentei-lhes, uma a uma, as minhas anotações acerca do desempenho nas tarefas por eles resolvidas. Expliquei-lhes o significado de cada

observação. Ouvi suas ponderações. Notei-lhes a alegria de participarem de um momento tão íntimo de avaliação e, sem qualquer traço de falso pudor, em companhia de colegas com quem têm maior afinidade, visto que a formação das duplas resultou de escolhas pessoais, na maioria dos casos. O saldo dessa pequena reunião, que durou cerca de quinze minutos, foi positivo. (...)

Aproveitei o momento para questionar Adriany e Juliana sobre o porquê das suas avaliações informais sobre a aula-passeio ao Planetário terem sido entregues em branco. Intrigadas com o fato, representado em minhas notas por uma interrogação ao lado do nome de cada uma delas, deduziram o que se tratava. Antes de perguntar-lhes qualquer coisa, elas me responderam que não sabiam que, naquela *avaliação informal* [Anexo 27], precisavam escrever. Refletindo, olhando uma nos olhos da outra, confessaram depois que, naquele dia, porque estavam conversando demais, acabaram não prestando atenção às orientações que eu dera à turma. Disseram mais: que somente se “ligaram na aula” quando entreguei a folha impressa da auto-avaliação. Recebendo-a, como que pondo reticências na conversa que entabulavam, sem perceberem, acabaram por entregar em branco a atividade primeira.

Portanto, a minha hipótese de que deixaram a atividade de avaliação informal em branco, porque ambas sabiam que não contaria pontos para a avaliação do bimestre, não foi confirmada, mas negada. O que aponta para o cuidado que devo ter, em relação às orientações a serem transmitidas, para que a classe inteira as receba integralmente, bem como observar quem está ou não desenvolvendo a contento a atividade a que se referem as orientações. (DIÁRIO DE CAMPO. 24 DE ABRIL DE 2001)

Outra evidência de que o que acontecia de *reflexão interior* saltou *para fora* de cada estudante, na segunda parte da atividade de consulta, foi o caso de solidariedade que se estabeleceu entre Joelma e João Victor. A solidariedade é um aspecto-chave da pedagogia da Práxis Unitária. Esperava-a construir com a avaliação reflexiva como ferramenta para ressignificar as práticas e – nesse caso – as relações pedagógicas entre pares. Vejamos os eventos daquela que foi a primeira evidência de solidariedade esperada no trabalho de classe, segundo anotações feitas em sala.

O terceiro resultado que anunciei começou após a desmontagem da “dupla-trio” de Thaís, Joelma e Isabelle. Mais rápidas (também porque estavam sentadas lado a lado), Thaís e Isabelle logo constituíram uma equipe, nova dupla. Já a menina Joelma sobrou. Por sentar no fundo da sala e não ter esboçado reação alguma, acabou por ficar só. Por breve intervalo.

6.2.6 A solidariedade esperada como o terceiro resultado

Como também estava só, hoje (e também na primeira parte do trabalho, que aconteceu no encontro anterior), eis que João Victor, por iniciativa própria, procurou a colega e lhe propôs compor uma nova dupla. Ela não aceitou. Preferia manter-se junto das duas colegas, com quem muito pouco fizera do que era esperado de uma atividade de consulta feita em regime de colaboração. Vendo que não a convenceria, o garoto me procurou. Como quem pedia ajuda. Fui conversar com Joelma. Fiz-lhe ver que o nível do seu

aproveitamento não fora razoável no primeiro instante da tarefa. Mostrei-lhe a vantagem que teria ao aceitar a parceria de João Victor que, mesmo trabalhado sozinho, produzira o dobro do que ela fizera junto com Thaís e Isabelle. Por fim, propus levar sua mesa e cadeira até onde estava João, já trabalhando...

Ela aceitou, mas ainda sustentando a idéia de copiar todas as quinze questões, para somente depois respondê-las em sala e, de preferência, em casa, no caso de precisar de mais tempo para concluir a tarefa. É por isso que insiste em querer emprestado um ou dois livros. “É pra adiantar”, como me disse. Mas ela copia muito lentamente mesmo as três questões de cada obra a ser consultada. Distrai-se com qualquer coisa que aconteça dentro ou fora de sala. Se não estiver sendo “pastorada” (como costuma dizer o cearense), quase nada produz. Se não for cobrada, estimulada, não caminha com as próprias pernas; enquanto isso seu parceiro dispara na resolução e a ela restaria apenas copiar as respostas que ele dá às perguntas.

Talvez compondo com Joelma uma nova dupla, João Victor tivesse retardado o movimento de sua produção individual, se esse fosse o único aspecto a ser apreciado do trabalho ou dele o mais importante. Porém, sem dúvida, galgou um degrau apreciável daquela que é uma das perspectivas mais caras à intervenção pedagógica que ora se materializa. Especificamente, falo de um dos seus fundamentos principais, tão importante quanto a apropriação do conhecimento: o aprendizado em sala de aula num nível coletivo, marcado pelo regime de cooperação e solidariedade, cuja iniciativa parte do próprio estudante.

Desse modo, aceitando trabalhar com uma colega que estava aquém do que ele próprio fizera, auxiliando-a na composição do seu trabalho, pôde exercitar: (1) o conhecimento recém-adquirido; (2) as habilidades que têm mais desenvolvidas e (3) o que não aprendera e desenvolvera ainda, visto que somente há pouco é que adentrou na senda do conhecimento e das habilidades cognitivas colocadas em jogo naquela atividade.

Efetivamente, pelos objetivos do projeto de intervenção, João Victor nada perdeu; ambos ganharam. Solidariedade é algo que tem raízes tanto no que nos é emocional como no que é racional. Assim, também ganhei. Para me referir apenas ao meu papel de pesquisador, ganhei um belo exemplo dela ao me deparar com dois jovens estudantes em interação mediada pela resolução de exercícios de uma unidade de ensino.

O encontro de João Victor com Joelma, que ele mesmo buscou e que resultou na formação de uma nova dupla de trabalho, teria passado despercebido, caso não fosse essa atitude, umas das lentes com que me propus olhar, para depois significar, os eventos da sala de aula da Turma 507. Algo perfeitamente compatível com a proposta de ensino-aprendizagem em ação, fundada em princípios da psicologia histórico-social de Lev S. Vygotsky, em uma aliança que se quer estreita, perfeita e ajustada à causa amorosa pela figura humana que reside ao nosso lado, que circula ao nosso redor, com quem convivemos diariamente e que lhes sabemos as virtudes, os defeitos, o potencial... (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE ABRIL DE 2001)

Para finalizar, registro o contentamento estampado na face da pequena Joelma por ocasião da entrega do dever recém-concluído, ao término do encontro de 24 de abril. Completo segundo ela, com mais de vinte e uma questões! Seis acima do mínimo sugerido! A

Figura 43, que mostra ela e João Victor em atividade, antecipava o que eu (a)notaria minutos mais tarde. Que a menina não verbalizou, mas exprimiu por intermédio de um demorado sorriso, fixado com brilho em seu olhar, que, graças à parceria, havia superado os próprios limites. Que estava cansada também, visto que a tarefa lhe exigira bastante empenho. Ainda assim estava satisfeita. Com tudo!

Figura 43 – A dupla Joelma e João Victor em ação.



6.3 A avaliação de uma atividade de culminância

Nesta subseção, descrevo os detalhes da avaliação qualitativa e quantitativa da atividade de culminância da unidade “Universo”, realizada de forma coletiva nos encontros dos dias 15, 22, 24 e 29 de maio de 2001 (um dos quais extra, com duas equipes), que foi matéria das subseções “5.1.1 O planejamento de uma atividade de culminância”, do Capítulo 4, e “5.1 Um típico dia de ensino na Turma 507”, do Capítulo 5.

Para compô-la (e completar os elementos primeiros da avaliação anunciada), detive-me no trabalho – que não vingou – da equipe que planejara um álbum com personagens do desenho animado Dragon Boll em viagem pelo Sistema Solar. O *problema*, relatado no Capítulo 5, fez-me refinar o pensamento a respeito da criminalização da Pedagogia Tradicional, do lugar do erro e da indisciplina nas atividades de ensino-avaliação e de duas lógicas de disciplina escolar.

6.3.1 Reflexões para uma avaliação em processo

As reflexões com que precedem a avaliação da atividade de culminância são *desenvolvimentos* que construí (sobre o que desconstruí) no primeiro semestre. São breves. E todas datam de 3 de julho de 2001. Utilizo-as como apoio à compreensão melhor do problema que procurava resolver e da solução que encontrei para ele: *em processo*, avaliar ações e

operações de seis equipes, durante cinco encontros pedagógicos semanais, um dos quais extra. Tudo começou no dia 8 de maio, com o microplanejamento da atividade de culminância, e se estendeu até 29 de maio de 2001, naquele que foi o encontro semanal de uma aula só – porque reservado à reunião com os pais, mães e responsáveis pelo alunado da Turma 507.

6.3.1.1 A criminalização da Pedagogia Tradicional

As abstrações e as pesquisas sobre a escola contemporânea elaboraram, tanto pela crítica do pensamento modernista de viés progressista como pelo inconformismo angustiante do pós-modernismo, a criminalização da Pedagogia Tradicional. Sequer produziram algum antídoto para os seus males, bem como – o que desconheço – quaisquer destaques ou méritos para as suas positivities. O resultado é que, hoje, não somos mais professores tradicionais. Embora também não saibamos o que somos depois disso. Se estamos em crise de identidade, ao menos, é o consolo, sabemos o que não queremos ser. No entanto, ignoramos o que poderíamos ser se rompêsemos com o que resta do paradigma tradicional em nossas práticas. Somos culpados ou vítimas dessa, nessa, situação? Culpados-inocentes, vítimas-culpadas ou o quê? (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE JULHO DE 2001)

6.3.1.2 O lugar do erro e da indisciplina

Pelo paradigma da avaliação atual, é lógico que o erro não tenha vez e seja objeto de punição. O contingente é indesejável. Abona-se o esperado, enquanto que o inesperado é alvo de reveses. Nessa lógica, é compreensível que o aluno não tenha voz e vez, que a disciplina do corpo seja a fórmula para disciplinar a mente, que a assimilação de conhecimentos e métodos, em última análise, parece ser a preparação de mão-de-obra ao mercado de trabalho. Talvez o contrário fosse preferível: o *indisciplinamento* da mente, inspirado na metáfora do labirinto como forma de conhecimento, de viés informático, para o disciplinamento do corpo, mediante uma ação cultural transformada em prática pedagógica que se volta para a vida. Haja vista que a escola *está* no mundo e não o mundo *é* a escola... (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE JULHO DE 2001)

6.3.1.3 Entre duas lógicas de disciplina

Se me preocupasse, no primeiro bimestre de 2001, em administrar a ordem da classe em nome de um suposto progresso discente, lento, gradual, desejável e inevitável, talvez perdesse a dimensão de totalidade do campo em que se manifestavam as ações discentes que pretendia ressignificar – e avaliar. Se me ocupasse em enquadrar comportamentos, controlar as atitudes, estabelecer trilhas para os pensamentos, regular o conteúdo das vozes e as direções do fazer discente, ainda que isso não implicasse o “laissez-faire” pós-modernizado, conseguiria apenas apreciar mo(vi)mentos estanques, sujeitos

isolados, produtos finais, em vez do processo, do coletivo, do movimento, com que esperava emitir um juízo de qualidade a respeito da ação.

O que parece indisciplina para quem pensa segundo o paradigma atual seria o alicerce de uma disciplina outra, mais *verdadeira* e em construção. Seus limites, já declarados, para o que é e não é autoritativo, precisava eu aprender, a fim de sustentar a meta de emergência do sujeito-autor e autônomo. Alguém que traça os seus caminhos em sintonia com os caminhos de outrem e do mundo, *tal qual* e *quando* se apresentarem social e contingentemente. Penso que é desse sujeito, disciplinado psiquicamente, que emergirá a autoridade autêntica, cuja “causa” primeira há de ser a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, mediante os quais exercitará o poder advindo do saber e o saber que lhe propicia o poder. Quiçá com sabedoria!... (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE JULHO DE 2001)

6.3.2 O problema da disciplina e a avaliação em processo

Na escola, o que se entende por *disciplina* (ou *indisciplina*) no sentido usual, precisava de alteração na lógica alterada. Não foi sem inquietação que isso me ocorreu. Mais do que o esquecimento discente e a preocupação do alunado com as notas, a “indisciplina” da Turma 507 do decorrer das atividades coletivas era o que mais me fazia questionar o valor da intervenção. Serviria mesmo ao reinvento das práticas? Duvidava. Meu referencial de “disciplina” mais antigo e forte era o da lógica pedagógica convencional, *tradicional*. E eu precisava superá-lo...

Acha-se normal: que o aluno deva falar mormente quando o professor autorizar; que a classe deva ficar quieta e atenta quando em atividade dirigida pelo professor; que a ordem adequada para o trabalho pedagógico a favor da aprendizagem (embora não questionemos *qual* aprendizagem) seja a de indivíduos isolados, sentados, falando o necessário (desde que sobre os conteúdos escolares), ou, quando em grupos, em atitudes que beirem o romântico lema mosqueteiro de “um por todos e todos por um”, etc. Lógica – senil – que ignora a dinâmica, a desordem, a sujeira, os ruídos, enfim, o caos aparente que é característico de toda construção humana. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE JULHO DE 2001)

Na noite do dia anterior, um *insight* eliminou uma parcela da culpa que sentia em relação ao conflito entre a (in)disciplina discente e a minha crise de autoridade. Foi quando situei a disciplina entre as lógicas de avaliar de forma convencional (autoritária) e reflexiva (autoritativa). O fato que desencadeou o meu novo estágio de tranquilidade foi o reencontro com a categoria teórica *artefato cultural*, objeto (instituição, prática ou conceito) que Tomaz Tadeu da Silva (2001) caracteriza como resultante de um processo de construção social. Seguindo a fórmula analítica “x é uma invenção” dos Estudos Culturais, tratei de equacionar o “x” das minhas angústias.

Consegui. Ele veio na esteira do questionamento da ordem disciplinar que deve prevalecer em sala de aula para que o educador profissional possa “dar a sua aula”. Formulei-o do seguinte modo: – Quando ele não “dá aula”, mas sim “faz aula” (junto), em colaboração com aprendentes nem sempre dispostos a fazer bem feito o que deles se espera, ou que nem compreendem o que está acontecendo, ou sequer têm noção do seu papel na satisfatoriedade do trabalho pedagógico (como na intervenção na Turma 507), que ordem deve prevalecer na lógica alterada das ações discentes e docentes? Eis a resposta que construí durante a atividade de culminância da unidade “Universo”, que eu esperava avaliar *em processo*.

Se quisermos educar para uma nova ordem social, ordem essa que favoreça a inventividade, a espontaneidade, a criatividade, a liberdade, a autonomia, a liberdade; se quisermos educar para o desenvolvimento de subjetividades e identidades que se contraponham ao que está naturalizado em uma sociedade de tantas classes, há que se permitir em sala de aula, na escola, que os alunos e alunas se expressem corporal e psiquicamente de forma diferenciada ao que é usual e domesticante. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE JULHO DE 2001)

Foi nessa perspectiva que entendi que para avaliar *no processo* era preciso me libertar das velhas amarras da lógica que dita as regras sobre o que devem professores e alunos fazer em sala de aula, sem transgredir o lema iluminista de “ordem e progresso” que, ainda hoje, serve de pano de fundo para os “acontecimentos” (pois que previsíveis!) da sala de aula convencional. Naquele momento da intervenção, meu problema era avaliar de forma qualitativa e quantitativa a atividade de culminância da unidade “Universo”, desenvolvida durante três encontros e com um número inesperado de incidentes que exasperaria qualquer profissional afeito (formado, *conformado*) em outras rotinas, por conseguinte, “defensor” de uma burocracia mínima à rotina escolar *micro* (aquela que acontece entre as quatro paredes de uma sala de aula).

A atividade de culminância teve as seguintes etapas: o planejamento, que aconteceu no tumultuado 8 de maio, dia da festa às mães; a execução durante três encontros sucessivos e, ao término, o produto apresentado e um texto de apresentação. Considerando cada etapa do trabalho em equipe alvo de apreciação, pela aplicação do princípio de isotimia e das notações verbais, cujas expressões são SE, AE, AP e NA, foi relativamente fácil obter a configuração sintética dos desempenhos parciais e desempenho final da atividade de cada equipe. Como se as ações, à moda de um filme em que também sou ator, estivessem acontecendo no momento em que sentei à mesa da sala de jantar de minha casa para realizar essa solitária tarefa docente. Quando conclui a primeira etapa da avaliação do bimestre recém-concluído, senti que ganhara o dia.

Reduziu-se significativamente o sentimento de culpa ante as críticas que fiz a mim mesmo e que recebi também pelos fragmentos dos diários de campo de Adriano e Gicelle. Caso estivesse eu enredado na trama da velha lógica pedagógica em que me formei e que esses dois futuros profissionais estranham

ausente em minha sala de aula, não creio que conseguiria concretizar (expressando-me na melhor inquietação da professora Maria Helena, também da Turma 507: “colocar no papel”) os juízos de qualidade resultantes da apreciação de uma atividade discente, dinâmica por natureza. Durante o seu curso, em processo. E no melhor estilo dos manuais, que sequer oferecem uma pista de como fazê-lo.

Há pouco, eu mesmo entendia “avaliar em processo” como efetuar verificações em inúmeros momentos ao longo do bimestre, do ano letivo. Momentos estanques, apreciações estáticas, notas querendo significar movimento. Nunca funcionou assim, percebo agora. A “culpa” não era dos momentos nem das apreciações e das notas, mas, da lógica em que isso procurava se converter em expressão da realidade. Foi preciso romper com o autoritarismo domesticante, ainda que agradável e simpático, que marcou a intervenção que realizei em 1997, em que pus em jogo o conceito *luckesiano* de avaliação diagnóstica, para equacionar o “x” da questão.

(...)

Outro passo foi dado. “Descobrir” um modo de avaliar *em processo* e que avaliar assim é possível, se outra for a lógica de funcionamento da sala de aula, são duas evidências fortes para atingir o fim social da pesquisa em franco desenvolvimento. Não que a fórmula que experimentei para avaliar a última atividade de equipe da Turma 507 deva se constituir em uma receita para trabalhos similares. Seu fim é animar a discussão em torno dessa problematização equacionada e teorizada, em meu julgamento, de forma leve, ainda inicial, mas, resolutamente. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE JULHO DE 2001)

6.3.3 Avaliação da atividade de culminância

Esta subseção complementa a avaliação, que se quis processual, das atividades iniciadas no dia 15 de maio de 2001, aquando do primeiro encontro para confecção das maquetes e livretos, planejadas pelo alunado e eu como expressão de culminância do primeiro bimestre. Completa aquelas com que compus as subseções “5.1.1 Acontecimentos de um dia típico no início da intervenção”, “5.1.2 Significados desse dia típico do início da intervenção” e, especialmente, “5.3.3 O caso Dragon Boll: a culminância que não vingou”, do Capítulo 5.

Encerra o relato de um momento de avaliação (reflexiva) que contou com o envolvimento da Turma 507 como um todo, preconizado como rotina para o processo em alteridade. Informa também como o item *expectativas*, as minhas e a do alunado, pode – *pôde* – regular as operações de uma atividade em andamento, como parte da própria execução do trabalho, a fim de alcançar os objetivos explícitos (objetivados, da atividade) e implícitos (subjativos, de cada um).

6.3.3.1 Uma ilustração para o item “expectativas”

A posse de informações sobre o alunado orienta as expectativas docentes acerca dele ou de seu trabalho. De ordem subjetiva, essas expectativas perturbam a visão do objeto da avaliação, influenciando, por exemplo, a leitura que faz do trabalho, adverte Charles Hadji (2001). Todavia as *expectativas* a que me refiro é de outra ordem. Parto da definição que a avaliação é um ato de busca orientada e seletiva de indícios com base em *referentes à atividade ou produção do estudante*. Logo, as expectativas legítimas que tomo para valorar o desempenho discente devem exprimir “a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, [verdadeiro] objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto do ‘desejo’ institucional” (*ibidem*, p. 44).

A idéia de adotar as expectativas como critério “objetivo” de avaliação nasceu da percepção de que a função prognóstica do processo, mesmo atrelada à função diagnóstica já largamente experimentada, não é ainda explorada pelos educadores (LUNT, 1995). Articular expectativas e indícios é base operacional para ajuizar uma atividade ou produção, ou seja, para dizer o *que* ela vale. Para tanto, pode-se estabelecer uma correspondência entre esse trabalho e uma escala de notas. Ou, como eu fiz, com uma escala constituída por quatro juízos, definidos em torno do objetivo geral da atividade, do qual as expectativas exprimem a materialidade desejada. Mas, como sublinha Hadji (ou ironiza, *não sei*), deve-se observar que a declaração de valor pode assumir também outras formas. E ele sugere estas: por meio de discursos: “é bom” ou “ele é muito bom”; sorrisos e até mesmo... caretas!

Na escala que criei, as menções cifradas (SE, AE, AP e NA) não passavam de uma forma, dentre outras possíveis, de declarar o valor do trabalho discente em relação a critérios específicos. Critérios que delimitam a posição institucional ideal e exprimem uma tradução objetivada das expectativas relativas às atividades ou produção discente. As quatro (a)notações seriam uma apreciação, e não aferição, já que não haveria uma comparação com uma unidade de referência. Queriam, dentro dos próprios limites, traduzir “o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado” (HADJI, 2001, p. 49).

Por isso, informavam em que *medida de qualidade* o objeto avaliado correspondeu às expectativas específicas que, sobre ele, foram por mim traçadas, *mapeadas*. Vejamos como apliquei essas idéias num encontro marcado por reflexões docentes, auto e hetero-avaliação discentes.

6.3.3.2 Dois momentos para reflexão e auto-avaliação

O décimo primeiro encontro começou com uma avaliação oral, dialógica, sobre aspectos positivos e negativos do anterior. Na ocasião, foram entregues as pastas com as atividades de ensino-avaliação realizadas até o momento, para cada estudante presente. Foi a *deixa* para um momento da avaliação que adjectivei como *reflexiva*, porque significou um olhar para trás, para si mesmo, necessário para prognosticar e identificar os passos seguintes que daríamos. Depois dela, demos continuidade à atividade de culminância da unidade, numa sala-ambiente de Ciências, na segunda e terceira aulas – que avaliarei na próxima subseção. Vejamos o primeiro momento, que resgato para demonstrar um *modus operandi* que utilizei para avaliar em processo.

Cheguei alguns minutos após a campanha ter anunciado o início do primeiro tempo escolar. Quando me viu, parte da turma se preparou para sair da sala. Não porque estivessem fugindo. Pelo contrário, estavam ansiosos para continuarem as maquetes e os desenhos começados no encontro anterior. Sabiam que iríamos à sala-ambiente. Mas, contendo as ansiedades, fiz todos retornarem à sala, sentarem-se e aguardarem a orientação número zero do dia. Foi quando lhes apresentei o plano do encontro. Assim, começamos arrumando as carteiras da sala em círculo (ou algo parecido com essa figura geométrica). De modo tal que cada pessoa presente naquela sala pudesse olhar a outra, de frente, nos olhos, enquanto falasse. [A Figura 44 eternizou uma fração desse primeiro momento de avaliação.]

Figura 44 – A Turma 507 em momento de avaliação.



Comecei destacando a produção de cada equipe na primeira etapa da culminância. Falei das minhas expectativas em relação aos trabalhos dos seis grupos, bem como da possibilidade de certos grupos concluírem naquele dia a tarefa prevista para três encontros (o que aconteceu com o grupo de Adrian, Juliana, Isabelle, Nara e Luah).

Em seguida, expus os problemas de (in)disciplina verificados no encontro anterior, alguns dos quais reincidentes: vozes elevadas no decorrer da atividade; duas ou três correrias de duas duplas de alunos pela sala; brincadeiras fora de hora, atrasando a conclusão do possível para a tarefa do dia; o uso inadequado da pia; o excesso de lixo no chão; a tinta derramada no piso por causa de disputa por material, numa mesma equipe; a falta de educação de todos os grupos no momento da distribuição do material que disponibilizei à classe, avançando todos sobre a caixa ao mesmo tempo; a danificação de trabalhos

doutros estudantes, doutras séries, que estavam guardados naquela sala-ambiente, etc. Muita coisa? Foi o que aconteceu. Mas, no meio disso, houve espaço para risos, queixumes renovados, observação mais atenta ao trabalho das demais equipes, sem contar que, à exceção de uma única, todas produziram bem. Para além do esperado para o encontro. [Disse isso também.]

Lembrei-me de um ensinamento Seicho-No-Ie: não existe construção silenciosa. Não existe construção que deixe de produzir detritos em profusão. *Construção*, foi o que vi acontecer no dia 22 de maio. Por (ainda) pensar que a produção das maquetes, desenhos e livretos, poderia ser concretizada num ambiente *menos poluído*, com menor carga de *distress*, chamei-lhes a atenção de que era sobre os dois tópicos que nos posicionaríamos. Queria ouvi-los. Assim que deixei solta a palavra, o que os alunos e alunas destacaram a meu respeito foi justamente a minha paciência com eles, naquele e noutros dias. Acham estranho. Dá até para imaginar com que tipo de adultos convivem *intra* e *além* dos muros escolares.

Havana, Jamylle, Janderson, Paulo Henrique, Daniel e Thaís foram os que falaram. Um após o outro, comentando que a turma não se comportou bem naquele dia. Perguntei-lhes, então, o que podíamos fazer para resolver problemas de (in)disciplina em sala e, por conseguinte, elevar a qualidade dos nossos encontros. A sugestão dada de modo quase instantâneo foi “levar aqueles que estão atrapalhando para a Coordenação”. Isabelle, a autora da idéia, teve a fala reforçada por quem já havia se manifestado quando da apreciação da postura da classe, como um todo. No caso, Havana, Jamylle, Janderson e Thaís.

Propus que, no lugar de mandar o sujeito para conversar com a Amarildes ou Edna, na Coordenação do Ensino Fundamental, resolvêsemos entre nós os problemas. A turma, quase em coro, acatou a idéia; foi quando ouvi todos se manifestarem de forma quase uníssona. Assim, fechamos este contrato: a postura discente seria melhor no encontro atual, proporcional ao envolvimento de cada aprendiz na execução satisfatória do que tínhamos para fazer.³⁹ (...) Foi um momento em que mais falei do que ouvi. Não porque tenha monopolizado a palavra, mas sim porque dois terços da turma não abriu a boca para se manifestar sobre os acontecidos na aula anterior. Ficaram calados, somente ouviram, nada quiseram falar.

Pareciam intimidados, amedrontados. Como se aquele momento fosse de reprimenda e não de avaliação que exigia uma atitude reflexiva, em nível individual e da própria turma. Será que esperavam alguma forma de castigo da minha parte, como professor e adulto? Possivelmente. Afinal, entre o positivo e o negativo, não é o negativo que parece atingir mais profundamente o emocional humano? (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE MAIO DE 2001)

O que fiz – e relatei no parágrafo anterior – lembra um *achado* de Luiz Carlos de Freitas (1991b), que observou a prevalência de atitudes docentes negativas sobre as positivas, ao estudar as práticas avaliativas numa turma de 1ª série. De 593 ocorrências, contabilizou 311 na categoria “professor pune aluno”, contra 84 da “professor incentiva aluno”. Por sua vez, o silêncio do meu alunado diz de outro achado do mesmo estudo. O que fazemos para acertar

³⁹ Interessante notar que, no NPI, a “delegacia” é a Coordenação de Ensino. Nalgumas escolas públicas do Estado do Pará que já trabalhei é a “Secretaria”. No meu tempo de menino, o local temido pelos estudantes que não se comportavam disciplinadamente era a “Diretoria”. Gira a roda da História, que muda o lugar do julgamento das culpas escolares, mesmo as mais inocentes, imprudentes e inofensivas. Porém, no imaginário, discente, há sempre uma porta que se abre de forma ameaçadora para aplicar as penas.

acaba por “ensinar” ao alunado a atitude de punir e até punir-se. Não à-toa, daquele total da 1ª série, uma ocorrência apenas pertencia à categoria “aluno incentiva aluno”, contra 82 da “aluno pune aluno”.

Reconheço que fui mais negativo do que positivo no momento coletivo de avaliação, nesse ponto do aprendizado para ser avaliador reflexivo. É preciso tomar consciência do que se fez; ter autocrítica, para depois tentar fazer (e fazer) diferente o que se comprometeu fazer bem. Focando essa via, após a auto-avaliação, encerrei os registros daquela primeira hora...

Não teria sido mais adequado ao objetivo do momento ter colhido deles o que aconteceu de certo e de errado, listando suas falas no quadro-verde à medida que deixassem fluir suas impressões, para somente então trabalhar a consciência dos problemas levantados? Penso que sim. Ao destacar, eu mesmo, professor reflexivo cheio de “positividades”, os aspectos negativos do encontro passado, com detalhamento, acabei por contribuir para que os alunos e as alunas da Turma 507 pensassem a primeira parte do encontro de hoje como uma *aula de reprimenda* (mais uma em suas curtas carreiras), em vez de um precioso e raro momento de avaliação. Que, por definição, não apenaria, não excluiria, não classificaria, nem serviria a si ou encerrar-se-ia na palavra docente. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE MAIO DE 2001)

6.3.3.3 O movimento e uma avaliação das equipes

Agora, aqui, o segundo momento-resgate com que mostro outro *modus operandi* para avaliar em processo. No caso, a atividade discente no segundo encontro da atividade de culminância da unidade “Universo”. Na sala-ambiente de Ciências, a equipe de Adrian, Juliana, Isabelle, Nara e Luah manteve o mesmo ritmo do encontro passado. E registrei: um entra-e-sai para beber água ou ir ao banheiro, mas nunca sozinhas; desejo de buscar as colegas que estavam demorando lá fora; buscar as canetas coloridas que ficaram na mochila, deixada na sala de aula; além de risos, brincadeiras e sentimentos de posse em relação aos materiais que dispunham.

Apesar da forte descontração, a equipe formada pelas meninas Adrian, Juliana, Isabelle, Nara e Luah foi a primeira que concluiu a maquete e também escreveu o pequeno texto para a sua futura apresentação. Isto tudo trinta minutos antes do encerramento; nem precisarão do terceiro encontro. Sabem trabalhar cooperativamente entre si; sabem decidir o que fazer, quem e como fazer com objetividade; sabem aonde querem chegar; sabem dividir a tarefa entre si e cobrar a parte que cabe a cada uma. Mas, não sabem ainda separar a brincadeira que atrapalha dos risos e gestos que descontraem e aumentam a sintonia entre elas; não sabem ainda trabalhar em regime de solidariedade com os demais grupos. Precisam aprender a harmonizar o caos da construção e o prazer de fazer bem feito o que se propuseram.

A equipe de Keila, Luana, Tamara e Natasha (já sem a presença de Thiago) contou com a empolgação de Luana e as contribuições de Keila e Tamara, em maior grau, e um pouco menos com a de Natasha, que estava febril por conta de uma virose que perdurava uma semana. Seu modelo de Sistema Solar estava quase concluído. Como não gostaram do que produziram no encontro anterior (contaram-me naquele dia), fizeram novo trabalho no verso da folha de isopor, com uma estética superior. O anterior? Serviu de esboço. Quando terminou o encontro, após a limpeza da mesa e arrumação do material, todas foram rapidamente embora. Menos Luana, que, durante o recreio, continuou retocando o trabalho, tal o seu interesse.

Neste encontro, melhorou sensivelmente o entrosamento entre as alunas Keila, Luana, Tamara e Natasha. Sem mais contar com Thiago, “transferido” (transferiu-se) para a equipe de Matheus e França (na qual muito pouco colaborou também), puderam as garotas iniciar quase que do ponto zero a atividade. No final do encontro passado, haviam avaliado que o trabalho até ali montado não havia atingido as suas expectativas. Assim, reiniciaram e, durante dois tempos do encontro, adiantaram bem a maquete, demonstrando a evolução do entrosamento. Elas sabiam o que queriam. Luana liderou a produção, da qual participaram com envolvimento quase igual Keila e Tamara e, em menor escala, por motivo de debilidade física, Natasha.

Jamylle, Havana, Amanda, Adrielly e Joelma, equipe que propôs montar um modelo de Universo, pareceram-me igualmente determinadas. As meninas, que continuaram competindo com a equipe de Adrian, como observou Ricardo, ficaram mais sob a orientação dos estagiários. Que, por sinal, estavam mais à vontade e tiveram presença marcante nas equipes, exceto a do livreto, que nada trouxe. Também a maquete da equipe ficou em vias de conclusão.

A equipe formada por Jamylle, Havana, Adrielly, Amanda e Joelma foi outra que demonstrou divisão de tarefa apropriada e agilidade na execução no plano idealizado, ainda que, no primeiro encontro, as coisas não tenham corrido a contento, porque não dispunham de estilete amolado e folha de isopor fina, adequada para as estrelas que imaginaram cobertas de papel celofane e pregadas na abóbada do modelo. Quanto ao entrosamento, avalio como positivo, mas, penso que poderia ser melhor. Faltou à equipe uma unidade autêntica.

As meninas formavam, nitidamente, duas subequipes que, de certo modo, refletem as simpatias e aproximações que compõem o quadro social em sala de aula. De um lado, Jamylle e Havana se encarregavam de pintar a base do modelo; de outro, Adrielly, Havana e Joelma se responsabilizavam pela preparação das peças – bolinhas de isopor coloridas e estrelas de papel e isopor – que dariam volume à base do modelo de Universo, no qual o Sistema Solar tem um lugar de destaque. Conforme esperava da parte delas, trabalharam bem, só que em mesas distintas. Entre si, conversavam quase que exclusivamente

sobre o trabalho, já que vi poucas brincadeiras entres as subequipes. Enquanto isto, produziam em níveis satisfatórios o que haviam planejado e apresentado a mim como a proposta da equipe.

As equipes (que destacarei em seguida) trouxeram um novo movimento ao encontro. Até poderia supor que o novo era mesmo *um problema*, caso as equipes não tivessem abertura para reinventar os próprios caminhos, mesmo com o trajeto comum percorrido em parte. Poderia supor que o novo era *um problema*, se cada estudante não tivesse a liberdade para se rebelar – epistemologicamente – por discordar dos demais ou não sentir as expectativas contempladas pelo trabalho em produção. “Problemas” ocorreram nas duas equipes formadas apenas por garotos e naquela em que eram a maioria. Enquanto a demora para estabelecer o espírito de cooperação foi a marca comum às três equipes, a disputa pela minha atenção, a competição por material e a baixa solidariedade melhor marcaram as ações entre aquelas formadas exclusivamente pelas meninas.

Rompimento radical quem promoveu foi Daniel. Insatisfeito com a maquete confeccionada pelo seu grupo, utilizara o final de semana na produção de outra maquete do Sistema Solar, com a ajuda do irmão, aluno da 8ª série, no NPI. Na sala-ambiente, não se juntou aos colegas – Breno Caio, Breno Pereira, Janderson e João Victor. Preferiu ficar à margem, em frente do trabalho que trouxera, vendo e lendo uma revista em quadrinhos. Nas duas horas-aulas que durou a segunda etapa da atividade de culminância, passou boa parte com Francisco, outro “rebelde”. Pareceu-me que se escondia. Seque queria ver ser visto pela Turma, com quem não queria falar nem justificar por que fizera a nova maquete de forma independente, logo, fora das regras estabelecidas. Keila, Pâmela, Tamara, Jamylle, Isabelle, dentre outras meninas, indagaram-me da atitude do colega. Contei-lhes o que aconteceu; que o que trouxera de casa foi decisão dele; que o estimei a permanecer solidário aos colegas, de modo a manter o desafio lançado na proposição da atividade de culminância – realizá-la em regime de cooperação, apesar das dificuldades que seria dividir uma tarefa para bem cumpri-la. Naquele dia, Breno Caio, Breno Pereira, Janderson e João Victor se dedicaram à parte superior e lateral da maquete de um fragmento de cidade. Uma parte, sob a influência da luz do Sol; outra, representando a noite, sob a luz das outras estrelas da Via Láctea. A ex-equipe de Daniel trabalhou com afinco. Por mais tempo do que comigo, esteve sob o olhar orientador dos meus estagiários-colaboradores – Adriano, Gicelle e Ricardo.

Não fosse pela insatisfação de Daniel, diria que, em relação ao objetivo de produzir em equipe, na sala de aula, um trabalho que demanda *co-operação* entre pares, o entrosamento da equipe de Breno Caio, Breno Pereira, Janderson, João Victor e Daniel teria superado as minhas expectativas. Desde o primeiro encontro, dentre aquelas que optaram pela confecção de maquete, foi a equipe que primeiro se organizou

na sala-ambiente, espalhou o farto material que seus membros trouxeram sobre a mesa e, imediatamente, iniciou o que planejaram. Daniel participou de modo ativo até quase o final, quando me procurou para dizer que queria sair do grupo. No tocante à produção, a equipe mostrou um bom envolvimento, sem destaque para A ou B, uma boa divisão de tarefas, além do cumprimento satisfatório da parte de cada um, como devem ter acordado. Demonstraram um senso de equipe ou uma cumplicidade fora do comum. Nenhum se queixou do afastamento do colega Daniel. Ninguém veio reclamar do rompimento dele. Nesse aspecto, foram solidários. Respeitaram a decisão do colega.

Outro “problema” anunciado no encontro passado: a equipe da história em quadrinhos quis complementar a atividade com uma maquete, sem ligação com o que faziam. Empenhados em desenhar e pintar – uma folha de isopor inclusive – estavam França, Matheus e José Carlos. Thomas e Edson eram coadjuvantes. Edson me contou que muito pouco fizera, porque houve um monopólio da atividade. França e Matheus, que dividiram a tarefa de produzir a história, confirmaram-me. Edson deveria trabalhar de forma colaborativa com França, que nada designou ao colega, já Thomas se engajou na construção da maquete. Thiago, que deixou sua equipe para colaborar com os garotos, sequer foi à Escola no segundo dia da atividade. Estava doente.

Menos motivada que nos encontros de planejamento e composição da atividade, a equipe que optou pelo álbum de desenho (convertido agora em uma ou mais histórias em quadrinhos, com personagens do desenho animado *Dragon Ball* em mais uma contenda em algum ponto do nosso Sistema Solar), hoje se mostrou dividida: Matheus, França e José Carlos, pelo que me contaram, praticamente já encerraram a parte gráfica; Thomas deu uma colaboração a França, mas, Edson pouco ou nada fez. Segundo ele mesmo, porque a tarefa de cada um não foi bem especificada. A equipe não é uma *equipe* na acepção do termo. É mais um grupo de garotos trabalhando próximos uns dos outros e com a mesma temática. *Tal como um mais um é igual a dois*, acreditam que basta juntar as partes para ter, no final, um trabalho organizado – de equipe. Além do mais, estão cindidos. Talvez porque vêem seu trabalho com reduzido apelo visual quando comparado com as maquetes que crescem diante de seus olhos, elaboradas por quatro das seis equipes, uma parte da equipe tratou de juntar material para preparar outra [a quinta] maquete. Que não foi prevista pelo grupo na ocasião do planejamento. A cisão ocorreu não por rebeldia ao plano inicialmente traçado, mas, por decisão interna. Pelo menos, na configuração da rebeldia, é visível o consenso entre os cinco garotos do grupo. Na execução da nova tarefa, os mais empenhados foram Thomas, Edson e França. Pela duplicação, a Matheus e José Carlos é que caberão os louros pelo álbum de histórias...

A equipe que mais me ocupou foi a de Francisco, Thaís, Paulo Henrique, Arthur e Pâmela. Aquela que propusera o livreto sobre o Sistema Solar. Descumprindo o que planejáramos no encontro passado, nada trouxeram para discutirmos e organizarmos. Ao apreciar o andamento de suas tarefas, demorei-me bem mais, e por um número maior de vezes. O problema estava na polaridade entre Francisco e Thaís. Não mais sobre o quê

escrever ou em quê ordem, problemas que ajudei a resolver. As novas discordâncias giravam em torno de *como* compor o livreto e *na casa de quem* fariam isso. Fato que desconsiderava que deveria ser na Escola, como combináramos.

A última equipe a tecer uma apreciação é justamente aquela que mais tem exigido de mim como orientador da atividade, por uma dupla razão: primeiro, pela demanda da própria atividade que escolheram – a composição de um livreto sobre o Cosmo; segundo, pela disputa de forças entre três lideranças existentes no grupo [Havia ainda Arthur]. Menos do que no encontro anterior, outra vez, não vi uma obra coletiva. Se, no primeiro encontro, após eu reorganizar as ações do grupo, apresentaram-me os resultados da pesquisa bibliográfica efetuada por Thaís e Pâmela, hoje pude conhecer apenas parte da produção de Arthur e Paulo Henrique. E nada saber da tarefa que coube a Francisco, que está em débito com a equipe. No geral mesmo, todos estão em débito um com o outro e o conjunto, com a equipe. Têm bastante a melhorar nos quesitos: entrosamento, organização e cooperação; senso de equipe, divisão das tarefas e cumprimento dos prazos e responsabilidades que lhes cabem; capacidade de ouvir o outro e ponderar; criticar e também aceitar crítica; expor o pensamento como proposta e não como a idéia que deve ser acatada como a melhor para o grupo. Enfim, negociar com vistas ao sucesso do grupo como um todo e não apenas para destaque de um ou outro. Em todos os quesitos, Paulo Henrique e Pâmela executaram um papel de contraponto importante na complicada existência da equipe. Ambos, em parceria com Arthur e Thaís, respectivamente, mas sem tomar partido e ainda que de forma não intencional, congregaram forças que contribuíram para que a equipe não implodisse. Apesar da dificuldade de chegar a um acordo que representasse o pensamento negociado do grupo. Não os vi zangados uma vez sequer; por vezes, impacientes sim, com as discussões demoradas entre Francisco, Arthur e Thaís. Discussões, às vezes sem propósito, sobre aspectos alheios ao trabalho ou, no tocante a ele, por exemplo, sobre a melhor ordem para pôr no livreto os temas “estrelas” ou “galáxias”, antes de terem qualquer coisa escrita sobre os tais temas, além dos “achismos” de cada um. É a equipe que mais desafiou a minha orientação. E a minha paciência. Que mais tem consumido tempo, com tão pouco resultado concreto. Percebo que, em casa, têm trabalhado, têm estado em contato um com outro, ao menos, com o parceiro que lhes são mais próximos.

Dentre as seis equipes, a de Francisco, Thaís, Paulo Henrique, Arthur e Pâmela, foi a que mais me exigiu, intelectual e reflexivamente. Por isso, agendamos uma reunião na manhã de 24 de maio. Depois, julguei imprescindível convidar também a equipe de Thiago, Edson, França, Thomas, Matheus e José Carlos. O objetivo do encontro extra foi o aceleração das atividades em curso, mediante reforço na orientação e avaliação dos rumos. Em relação às demais, as duas equipes demandavam um acompanhamento melhor, um maior volume de auxílio. As atividades que escolheram exigiam um entrosamento que não tinham. Quanto aos esforços individuais, percebia-os contemplados. Mas, deles, o desafio maior era aprender a trabalhar em equipe. Isso não significa que o problema inexistia nas equipes femininas, que estavam mesmo num patamar superior de entrosamento. Era fato que as dificuldades eram

menores para quem optou pelas maquetes, mas contribuía também o próprio arranjo dos elementos de cada grupo.

Ao ajuizar como *ainda não satisfatório* o entrosamento, friso que a produção das atividades – a história em quadrinhos e o livreto – evidenciavam as dificuldades inerentes às ações, individuais e coletivas. Tanto pelo que cabia ao alunado quanto ao professor. De acordo com a escala para incrementar (e avaliar) a autonomia discente, apresentada na subseção “2.1 Parâmetros para a autonomia discente”, do Capítulo 5, as duas equipes demonstravam-me estar no nível 2. Aquele em que o estudante requer a atenção diligente do mestre, de uma forma dirigida até a término da atividade. Meu papel, como previsto, era o de *facilitador*. Eu apenas informava a estrutura da ação. Regulava-a, mas não detalhava as operações, a não ser quando necessário ao avanço.

Mas como foi que configurei sinteticamente o que observei (e registrei) do desempenho das equipes na atividade de culminância da unidade “Universo”, de modo a atender as exigências regimentais do NPI? É o que mostrarei na subseção seguinte.

Antes, preciso dizer que o objetivo do encontro-extra com as duas equipes convocadas foi atingido, apesar das faltas de um componente de cada equipe, Thiago e Francisco. A maquete teve um bom adiantamento por parte de Thomas, França e Edson, que receberam a colaboração cirenéia de Breno Pereira, que estava no NPI naquela manhã. As parcelas do trabalho de Arthur, Pâmela e Paulo Henrique estavam prontas, mas não a de Thaís. Com ela, *outra vez*, combinei os detalhes que faltavam em sua parte. Para ajudá-la, emprestei-lhe as obras “Nós e o Universo”, “Estrelas & Galáxias”, “Ver de perto o Sistema Solar” e “Os segredos do Sistema Solar”. O que preparasse, deveria entregar para Arthur digitar. Isso não aconteceu. No primeiro encontro de junho, esperava estar com todas as partes, em disquete, inclusive a de Francisco. Seria o início para a etapa de dar forma ao livreto. Fato que também não aconteceu.

Para configurar o desempenho das equipes na atividade de culminância, considerei como referência: o planejamento executado no dia 8 de maio; a execução do plano nos três encontros subsequentes (um deles, extra); o produto entregue no quinto encontro, juntamente com um texto acerca do trabalho concluído. As observações e as análises feitas durante e após a realização de cada operação foram sistematizadas. Sete foram as *unidades de avaliação* que fizeram parte do quadro com que registrei o desempenho coletivo...

6.3.3.4 A configuração do desempenho discente

Para ilustrar a configuração do desempenho discente da atividade de culminância, que foi coletiva e, somente por isso, já se constitui como ação problemática, retomo o caso da equipe que planejou escrever uma aventura com as personagens do desenho animado Dragon Boll. Aquela mesma cuja culminância não vingou. A equipe de Edson, França, Thomas, Matheus, José Carlos e Thiago obteve as seguintes notações verbais nas sete unidades de avaliação:

Planejamento – Bom;
 Material – Regular;
 Divisão das tarefas – Regular;
 Organização e entrosamento – Regular;
 Estética – Regular;
 Concordância com o tema – Regular;
 Texto da apresentação – Sem conceito (pois nada apresentaram).

Após analisar o que registrara sobre a equipe, conclui que a avaliação da atividade merecia a menção: *atendeu apenas em parte os meus objetivos e as minhas expectativas*. Era a tendência dos conceitos citados. Mas, no NPI, como na maioria das escolas brasileiras, essa forma de registro não é aceita. O Regimento “pede” a nota, seja ela obtida por média ou somatória dos pontos, numa escala de 0 a 10. Para atender a exigência, fiz um pouco mais do que Cipriano Luckesi (1995) chama de “contrabando” entre as notações verbal e numérica. Fiz um triplo contrabando.

Primeiro, quantifiquei os conceitos com valores numéricos referentes à qualidade ajuizada. Depois, tirei a média aritmética após relacionar os valores de referência 0, 6 e 8, respectivamente, para os “Sem Conceito”, “Regular” e “Bom” obtidos pela equipe. Do cálculo da média, obtive o resultado de 5,42 (Quanto preciosismo!). Em seguida, reconverti o valor em notação verbal. No caso, para o conceito “regular”, que foi o que encaminhei à Secretaria, após novo contrabando, como igual à nota 6,0. O mesmo valor que, de forma mais direta, atribuo à menção *atendeu apenas em parte os meus objetivos e as minhas expectativas*.

Todo o triplo contrabando, percebi mais tarde que poderia – até deveria – ter simplificada a sua operacionalização. Para isso, basta tão-somente analisar a tendência das notações verbais atribuídas. Para o exemplo que apresentei, a análise aponta para uma configuração sintetizada do desempenho discente expressa pelo adjetivo “regular” – ou seja, 6. Foi mesma *nota* atribuída ao trabalho da equipe, exceto para Thiago. Em vista do que descrevi sobre o seu (des)empenho, ele não passou da casa do “não atendeu os objetivos e as expectativas” – ou seja, 4.

6.3.4 A postura discente e as expectativas docentes em análise

Finalizo a apresentação da avaliação da atividade de culminância com dois trechos do diário de campo. O primeiro guarda parte da descrição das posturas do alunado, *correspondentes* ao que avaliei da classe na abertura do encontro de 22 de maio. Os acordos que fizemos foram anotados por ocasião dos acontecimentos que relatei páginas atrás. Eis o que foi e não foi cumprido deles. De certo modo é uma avaliação do próprio encontro, e até introduz o próximo trecho, que traz uma visão das minhas expectativas acerca da atividade e do desempenho das equipes.

Em relação ao encontro passado [15 de maio], a postura discente no dia de hoje foi 100% superior. Mesmo levando em conta a reflexão que efetuamos na primeira aula, superou às minhas mais otimistas expectativas. Na sala-ambiente, o contrato firmado foi satisfatoriamente mantido; não fosse uma das equipes quase nada ter levado do que foi acertado para o dia e a agitação da pequena Thaís, uma componente desta equipe, nada teria a registrar de negativo quando ao comportamento dos vinte e nove estudantes presentes.

Thaís, Arthur, Pâmela, Paulo Henrique e Francisco formam a equipe que se propôs a montar um livreto sobre o Cosmo. No entanto, nada trouxeram. Por conta de não ter sobre o que discutir, já que não tinham os textos que ficaram de pesquisar, nem as gravuras que foram solicitadas na última vez em que nos encontramos, em uma parte do tempo, discutiram entre si, jogando um a culpa no outro por aquela ociosidade forçada e, na outra parte, perambulavam entre uma equipe e outra, ora distraíndo os seus elementos com conversas alheias ao que estavam realizando no momento, ora até atrapalhando mesmo o andamento do trabalho de quem tinha bastante o que fazer.

Depois da chamada de atenção que recebera ainda no primeiro tempo de aula, porque estava em uma deselegante encrenca com Thaís, a espevitada Havana ficou muito quieta e comportada, isto é, sem qualquer sinal da agitação verbal e física que marca a sua presença nos ambientes onde a tenho encontrado. Ela se retraiu. Centrou-se. Ficou reflexiva. Caiu em si, como se diz, e não causou maiores preocupações durante todo o encontro. Porém, o mesmo não aconteceu com a outra menina. A pequena Thaís continuou a agir de modo parecido, quando passou a encrencar com Breno Caio.

Durante o encontro, provocou sempre que podia. Saía da mesa em que estava a sua equipe e ia até a dele, somente para importuná-lo. De que modo? Batendo-lhe, ainda que sem força. Cutucando-lhe, ora com as mãos, ora com os pés, ora com as palavras. O que parecia querer era lhe causar qualquer espécie de raiva ou alguma reação que alimentasse a peleja. Ao interpelar sobre os seus modos desagradáveis e fora de propósito, ela me disse que ele é quem começava. Fato que não correspondia à verdade. Pelo que observei, ele até revidava. Às vezes não no momento da provocação, mas, depois, quando ela se distraía. Breno é um garoto tímido, reservado e está incomodado com a *extrema* extroversão da colega.

Thaís precisa entender que a sala de aula não é espaço para brincadeiras que acabam por atrapalhar o trabalho escolar – o meu, o seu e o dos demais. Precisa aprender a respeitar a pessoa humana dos colegas com quem demonstra ter maior aproximação. Que nem sempre quer se envolver com aquilo que ela

considera “normal” ou que “não é nada de mais”, porque, tudo, “é apenas de brincadeira, professor”, como me disse mais de uma vez nas quatro ou cinco em que lhe chamei a atenção, hoje. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE MAIO DE 2001)

Como fecho à descrição de como avaliei a culminância da unidade “Universo”, o segundo trecho do diário contém uma nova parcela das apreciações que fiz para atender os aspectos subjetivos da avaliação. Refiro-me às expectativas do avaliador...

Embora, tenhamos tido tempo suficiente, creio eu, para planejar e executar a atividade escolhida, duas equipes não chegaram ao final deste terceiro encontro com a atividade concluída. Exatamente as equipes que até tiveram um encontro extra: a equipe que se encarregou de elaborar uma história em quadrinhos e a equipe do livreto. Se a primeira prometeu concluir a atividade de organização em casa e entregar-me na próxima aula, a segunda, que não chegou a um fim minimamente satisfatório, mesmo após o encontro extra de quinta-feira passada, me apresentou em folhas impressas menos de um terço das informações que deveriam ter reunido, ao longo de nossos três encontros.

Avaliando o desempenho das equipes, aquelas que optaram pelas maquetes atenderam satisfatoriamente as minhas expectativas e cumpriram os objetivos que propuseram a mim e ao grupo. Já as equipes da história em quadrinhos e do livreto, cumpriram isto apenas em parte. Não porque suas atividades fossem mais difíceis do que as demais, do ponto de vista da produção teórica ou artesanal, o que realmente eram.

O atendimento em parte das expectativas e dos objetivos da atividade se deu, sobretudo, por causa do entrosamento entre os membros que ficou aquém do que deveria. Também houve problemas nas outras quatro equipes. O entrosamento entre seus elementos não foi de ordem tão superior. A vantagem que obtiveram resultou mais da equilibração das suas jovens individualidades em prol da qualidade das ações conjuntas do que do menor esforço intelectual requerido pela confecção de maquete, na qual a pesquisa, a discussão e a busca da informação correta eram ações imprescindíveis. E foi isto tudo o que não aconteceu nas duas equipes.

Em ambas, a marca da produção individual foi muito mais forte. Não atenderam – ou não entenderam – a orientação de “dividir forças para multiplicar os resultados”, em lugar de “somar as tarefas de cada um” para obter um *resultado* da equipe. Como se, nesse caso, um mais um fosse impreterivelmente igual dois, o que não é. É um pouco menos. Pouco menos. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE MAIO DE 2001)

Passemos à próxima experiência de avaliação reflexiva realizada *com* a Turma 507. Para isso, vejamos a descrição dos acontecimentos do segundo momento do plano de ensino de 7 de agosto, dia do reencontro após as férias de julho.

Na ocasião, efetuamos a avaliação do primeiro semestre de 2001. Também a avaliação do meu desempenho e da classe como um todo, no segundo bimestre. Certos trechos do que resgato para recontar um exercício de avaliação coletiva, utilizei ao tratar dos esquecimentos discentes, no Capítulo 5. Aqui, trago o registro inteiro. Sem cortes.

6.4 Uma avaliação para o primeiro semestre letivo

O reencontro começou informalmente. Conversamos sobre o ipê amarelo, em flor, que vive na área da Educação Infantil. Indaguei quem havia notado. *Praticamente todos*, foi a resposta que obtive, embora poucos soubessem o nome da árvore. Foi quando lhes falei dos ipês, segundo anotações que trouxera de casa. Tinha a intenção de levá-los até a árvore, mas como planejei o momento para o final do encontro (ainda não aprendera que o *planejado* é mais volumoso do que o *acontecido*), acabei por desperdiçar a oportunidade de um estudo *in locus*. Assim, falamos das férias, da possível greve em futuro muito próximo (que aconteceu), amenidades...

6.4.1 A avaliação coletiva do primeiro semestre

Em seguida, fiz uma avaliação do semestre que passou, dedicando mais verbos à avaliação do meu próprio desempenho e ao da turma como um todo. Nessas avaliações, considerei os objetivos tanto da pesquisa, que tem por fundamento o exercício do conceito de avaliação reflexiva, como os do ensino, em uma lógica alternativa à lógica fragmentada atual. Salientei que o primeiro semestre foi de desconstrução de hábitos arraigados em mim e também nos alunos e alunas da turma. Na medida da novidade que foi o processo educacional centrado na aprendizagem, no qual o planejamento do ensino, o próprio ensino e, sobretudo, a avaliação foram etapas exercidas – ou tentadas que exercessem – simultânea e democraticamente por todos, durante o semestre que quis ser de reconstrução de uma rotina diferenciada em sala de aula, expus o meu julgamento à turma como “satisfatório”.

Para empregar termos que tenho utilizado na avaliação das atividades discentes, o período do ano letivo já vencido atendeu em parte as minhas expectativas. Porém, contemplou os objetivos de ação da pesquisa em curso como eu não esperava, visto que eu não podia prever o inesperado, por mais que planejasse cada etapa seguinte, como fiz. E isso aconteceu porque o envolvimento da turma, menos por entender o espírito do processo e mais pela possibilidade de uma relação com o saber mais lúdica do que obrigatória, contribuiu decisivamente para a composição de um planejamento, ensino e avaliação em que a proposta lhe “exigia” papel ativo. Quanto ao atendimento apenas em parte das minhas expectativas, a razão é que são muito, muito elevadas...

Fosse pela inteira novidade das ações docentes e as suas próprias, fosse por julgar-se não ter direito e voz à altura para organizar os assuntos e as atividades de ensino-aprendizagem e, mormente, de avaliar o outro, os colegas, o professor e a si mesmo, sem que incorresse em elogios ou censura, disse-lhes que, identificados os aspectos positivos e negativos do trabalho, as reorientações no presente semestre atenderiam principalmente dois que estão por merecer um grau maior de qualidade.

Da parte discente, um é a responsabilidade para com as atividades feitas em casa, que tem prazos a cumprir. Na média, apenas 40% cumprem o que é acordado em sala. Lembram de fazer, fazem e entregam na data o que lhes é solicitado. Esse percentual, mostrei-lhes, estava aquém do limite mínimo

satisfatório. Aliás, neste caso o mínimo é mesmo o máximo, 100%. Disse-lhes que pode e deve ser elevado dali para diante. Os alunos e alunas reconhecem esta falta como o grande pecado da turma. Por três ou quatro vezes, somente no primeiro semestre, para mim e para as técnicas educacionais, comprometeram-se – e não cumpriram, salvo exceções ocasionais de um ou outro – em cumprir as suas tarefas escolares nos prazos estabelecidos pelo professorado. Este fenômeno é comum não apenas na Turma 507, nem é específico da minha disciplina, mas em todas as turmas e disciplinas da 5ª e 6ª séries, pelo que pude ouvir em reunião ocorrida no dia 11 de junho, relatada neste diário. Pelo que me contam, os alunos e as alunas não fazem as suas tarefas de casa, na maioria das vezes, porque simplesmente esquecem que as têm para fazer. Não porque elas são difíceis ou porque tiveram pouco tempo. Por esse motivo, penso que, em casa, pouco ou quase nada estudam. Por certo, estão passando mais horas na frente da televisão do que à mesa, estudando, se é que têm lugar específico para sentar e concentrar em seus materiais escolares. Pela primeira vez, fiz a relação entre esse comportamento e as notas bimestrais conseqüentes, necessárias, exigidas pelo sistema escolar. Ainda não conclui o cômputo das notas, mas, pelo andar da carruagem, os resultados do segundo bimestre, quantitativamente, será inferior ao do primeiro. (...)

Da parte docente (não tenho dúvidas a respeito), porque contribuiu para que a qualidade e a quantidade viessem a ser menores no segundo bimestre, o aspecto que tenho a melhorar é a disciplina. Não o disciplinamento do corpo, como me sugeriam os alunos e alunas da turma durante a minha avaliação oral, mas a disciplina do intelecto que, em meu julgamento, tem como ponto de partida um equilibrado jogo de relações humanas, já estabelecido ao longo do semestre. Para tanto, todo encontro, de hoje em diante, começará com as anotações no caderno de cada um do que faremos no dia, ao mesmo tempo em que lhes explico o objetivo de cada momento, bem como o que espero da turma e o que a turma deve esperar e exigir de mim, para que nossas expectativas sejam alcançadas. Outros pontos deste disciplinamento, em verdade mais uma redução da entropia que foi a marca da desconstrução, executada em nome da construção em bases diferenciadas para as ações discentes, são o acontecimento daquelas que começam e devem terminar em sala de aula, a título de tarefas completas. Igualmente importantes são as ações que precisam ser feitas em casa, aquelas que encaminho para o aluno ou a aluna fazer com o auxílio de um adulto ou, então, suficientemente orientado para que possa desenvolver sozinho o que deve apresentar no próximo encontro, haja vista que, por uma ou outra razão, como tenho ouvido em sala, poucos contam com a assistência ou o acompanhamento do pai, mãe, responsável ou outra pessoa mais experiente.

Gastei aproximadamente trinta minutos para fazer essa avaliação. Não falei sozinho. Houve quem se manifestasse durante minha fala, espontânea ou estimulados por mim, afinal, avaliar reflexivamente é *atividade coletiva*. Aproveitei a ocasião para expor a síntese das minhas elaborações acerca do processo avaliativo desenvolvidas até a presente data, em decorrência do trabalho pedagógico na turma. Fiz-lhes, comparando a avaliação que experimentamos, na qual têm vez e responsabilidades consigo, comigo e com os colegas, já que são avaliadores e planejadores do ensino-aprendizagem, com a avaliação mais convencional, na qual apenas o professor ou a professora avalia, dá notas e dirige toda a sorte de rotinas pedagógicas cujas diretrizes traça unilateralmente, cabendo ao aluno um papel secundário na própria educação.

Para torná-los mais cientes do que falava, fazíamos e faremos com melhor propriedade, começando hoje, expus-lhes as etapas da avaliação reflexiva. Da parte que me cabe como docente, no caso específico da avaliação, proponho quatro etapas, todas com horizonte para a aprendizagem, como um modo de (re)colocar o processo avaliativo em seu devido lugar: mais um momento de ensino e não o processo que se realiza “ao final de”.

Planejamento	–	definição de conteúdos e critérios de avaliação;
Operação	–	aplicação, correção e descrição sintética;
Configuração	–	julgamento e negociação sobre o aprendizado;
Reconfiguração	–	refazimento e (re)avaliação do aprendizado.

Apontei-lhes em que etapa começava e terminava os dois tipos de avaliação que conhecem. A última etapa existe apenas nas práticas inconformadas com o autoritarismo imposto pelo sistema e que grande parte do professorado assume sem questionamentos ou rebeldia. Por incluir a experiência reflexiva em nossas ações de ensino-aprendizagem, expliquei-lhes que o momento de refazimento, mais do que preocupação com a nota, tinha o horizonte de uma tarefa realizada satisfatoriamente. Que, em consequência, resultaria em melhores resultados.

Assim, àqueles cujas atividades de planejamento da unidade “Ambiente” e da última avaliação discente, ambas feitas em casa, em meados de junho, devolvi as atividades uma a uma, para apreciação coletiva e individual, novas orientações e refazimento. (...) Para o refazimento, que não era obrigatório, levei em consideração mais o objetivo das atividades do que a notação verbal com a qual configurei o desempenho discente em cada uma. No caso do planejamento, mesmo quem havia obtido os níveis SE (superou as expectativas), como Edson e Francisco, e AE (atendeu as expectativas), como Juliana, Keila, Pâmela, Paulo Henrique e Thomas, receberam de volta os planos individuais para complementar (detalhes) ou passá-los a limpo, e não para refazer duas ou mais questões como os demais colegas. (DIÁRIO DE CAMPO. 07 DE AGOSTO DE 2001)

Posteriormente, debrucei-me sobre os dados que registrara ao longo do primeiro semestre de 2001. Durante a greve dos servidores, detive-me sobre aqueles relativos ao segundo semestre. Na ocasião, elaborei a reflexão sobre a Turma 507, que apresento em seguida, com que encerrei a apreciação do desempenho discente naquele semestre.

6.4.2 O desempenho da Turma 507 no segundo bimestre

Quanto à frequência, o juízo de valor a propagar da turma é de que foi muito boa. O que precisa melhorar é a pontualidade na chegada. Noutros termos, a disciplina de entrada-e-saída na primeira aula do dia. Com essa intenção, desde agosto estamos investindo nisso. Estamos, portanto, a caminho da superação do problema. No tocante à responsabilidade, no nível global, é preciso elevar bastante, haja vista que cerca de 50% do alunado não conseguem cumprir os tempos de elaboração e os prazos para entrega das atividades de ensino que, como sabem bem disto, serão alvo de avaliação. Nesse bimestre, mais do que no anterior, os alunos e alunas tiveram um índice de responsabilidade menor. Atrasaram-se,

atrasando-me também. Em quatro das cinco atividades de ensino-avaliação do segundo bimestre, precisei solicitar duas, até três vezes, tendo sempre alguns que ainda acabaram por não entregá-las. O que acontece, pelo que investiguei *in loco*, eles e elas esquecem, simplesmente. Esquecem de concluí-las, quando iniciadas em classe, ou de fazerem-nas em casa. E, na aula seguinte, eis nos seus cadernos as orientações dadas suspensas no vácuo da responsabilidade em falta. O dever de casa em branco, inconcluso ou, se completo, ainda na forma de borrão. Questiono-me no instante em que escrevo estas linhas: o que estão fazendo em casa?

Você quer saber as respostas que me dariam? Eu também. De uma coisa, sei. Elas virão na forma de risos marotos, cínicos ou tímidos. Risos de quem não tem nenhuma justificativa plausível para a quebra dos contratos didáticos estabelecidos em classe, dialogicamente.

Para a queda do desempenho no segundo bimestre, o item “responsabilidade” foi crucial. Ainda que tenha incorporado o refazimento em duas das atividades realizadas, no planejamento da unidade “Ambiente” e na avaliação discente da atividade em grupo, realizada em maio, isto não foi suficiente para fazer maior o índice quantitativo da turma. Mesmo que, por conta da greve, não tenha sido possível estender o refazimento, ao relatório da excursão e à produção de texto, as duas outras atividades que serviram à configuração sintética do desempenho discente, ainda assim este não teria sido melhor. Qualidade e quantidade, como na modalidade de avaliação em curso, são como sombras uma da outra. Como investiguei em 1997 e dissertei em meu trabalho de conclusão do mestrado, outra vez vi confirmada a tese de que a nota, quando resultado de uma construção, pode ser mesmo uma expressão da qualidade.

Mais houve algum ganho, mesmo que o desempenho geral, qualitativamente, tenha caído. Ainda que o número de notas abaixo de 6,0 tenha passado de seis para sete, apenas duas - contra quatro do bimestre anterior - foram inferiores a 5,0, mas ambas superiores a 4,0. Ao menos aqui houve crescimento da responsabilidade, com reflexo no resultado final. Destaque, merecem a menina Joelma e o garoto Edson, cujas notas bimestrais saltaram de 2,4 para 7,9 e de 4,0 para 7,5, respectivamente.

Resumindo, a queda da quantidade guarda relação direção com a perda de qualidade, em particular pelo menor índice de responsabilidade da turma como um todo: na (im)pontualidade da entrega das atividades; no fazimento em sala, em geral, feito com descaso, preguiça, sonolência, pouca concentração e, quando em casa, feita uma coisa diferente daquela solicitada e alvo de orientação prévia; no caso dos dois refazimentos, também em classe, com a mesma preguiça e a falta de atenção manifestada em questões em branco, comportamentos identificados de modo igual no alunado das três turmas de 8ª série, de quem fui professor de Ciências em 1997 (BITTENCOURT, 2000).

E o que fazer para elevar o valor da quantidade com qualidade de valor (ou vice-versa)? A parte já em andamento é o incremento dado à disciplina nestes dias. Algo que depende mais deles e delas do que de mim é a melhoria da responsabilidade e pontualidade de cada um. A tarefa que me atribuo em prol deste melhoramento é a de acompanhar de perto o desenvolvimento de cada atividade feita em casa, o foco maior do problema.

Uma ação primeira foi hoje realizada, com registro em protocolo, logo no comecinho da aula. Foi quando procurei saber quem lera todo, em parte ou não lera mesmo o livro paradidático levado para casa, uma ação comentada páginas atrás, na seção “Quem leu o livro que levou para casa?”. Uma outra, esta

uma tarefa para todos nós, é o aproveitamento apropriado do tempo que temos disponível para a realização efetiva dos objetivos propostos e o alcance das expectativas tanto minha quanto da equipe ou do aluno e aluna, conforme a atividade em desenvolvimento. Por fim, algo que é mais da minha conta, promover a etapa de refazimento das atividades de ensino-avaliação do bimestre em curso, sobretudo naquelas feitas individualmente ou, naquelas feitas em grupo, quando isso for possível.

Sem detalhar todos os desempenhos, destaquei apenas os esforços (recompensados) de Joelma, Edson, Pâmela, Thomas, Breno Caio e Paulo Henrique. Face à reflexão da avaliação, como quem vê a sua imagem – e gosta – em um espelho, a menina e os meninos citados apreciaram com *gosto* a própria aprendizagem e desenvolvimento. Concluí a divulgação sobre o desempenho discente no bimestre com a leitura oral dos resultados quantitativos para quem não se importava que os demais também ouvissem a nota que obtivera.

Cerca de metade da turma quis saber assim a sua nota. O restante, quando chamado, ou vinha a mim e lia a nota ou pedia para eu contar baixinho, no ouvido. Outros preferiram esperar o encerramento dos trabalhos do dia para, então, na minha mesa, consultar as minhas anotações e receber as explicações devidas para ela, como quiseram. O que aconteceu com Daniel, Havana, Pâmela, Tamara e, se não me falha a memória, Adrielly. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE DEZEMBRO DE 2001)

No Capítulo 5, discorri sobre os testes elaborados pelo alunado com base nos livros que a classe lia. Também serviram à causa da avaliação reflexiva. Como *atividade de ensino*, a elaboração do testes contribuiu com dois propósitos. O primeiro, fixar os conceitos relacionados às questões ambientais; o segundo, à análise dos próprios instrumentos elaborados pelos estudantes – e que é tema da próxima subseção. Significados, há muitos na avaliação que “ensinamos” de forma não-intencional mediante atividades verificatórias que privilegiam a reprodução do conhecimento em vez da formação do pensamento conceitual. Da redação do item do teste à seleção do conteúdo da questão, da forma de pontuar à forma de corrigir o trabalho, surpreendeu-me como e quanto uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental detém um repertório de respeito acerca da cultura da avaliação em que está imersa. Sem dúvida, aprendido por imitação passiva em tão poucos anos de escolarização. Uma verdadeira pré-formação para docentes futuros.

O fato, observado durante as fases de pré-intervenção e intervenção, reforça as minhas teses *motor* e *combustível* anunciadas no Capítulo 1: que avaliamos (também) como fomos avaliados e que, para transformar o modo como o professor avalia, é preciso propiciar-lhe experiências diferenciadas de avaliação, desde o ponto da partida da sua formação escolar. Quero dizer com isso que para superar a avaliação tradicional é preciso mudar a forma como os estudantes, hoje, são avaliados. Afinal, alguns serão professores em futuro muito próximo.

6.5 Meta-avaliação da elaboração do teste discente

Vejamos a segunda contribuição à causa da avaliação reflexiva dos instrumentos elaborados pelos estudantes. Sua análise é mais significativa do que a menção descritiva ou estatística de quem atingiu ou não os objetivos da atividade e as expectativas docentes. A meta-avaliação da atividade que empolgou a Turma no final da intervenção complementa o que relatei no Capítulo 5. Que bem merece o título que recebeu – de “Cenas do ensino para muitas aprendizagens”.

6.5.1 Uma avaliação dos testes e da própria atividade

Do ponto de vista que combina disciplina e empenho, a execução da tarefa foi exemplar. Diria até mais do que eu esperava. Superou as minhas expectativas. Enganei-me apenas no tempo de sua duração. Imaginei o teste elaborado e passado a limpo em 60 min. Subestimei o tempo. Gastamos 90 min para que 63% dos alunos e das alunas entregassem completo o teste, ainda que do total de 17, cinco tenham apenas iniciado ou não tenham passado a limpo mesmo o teste elaborado. O exercício mental e prático foi mais exigente do que o que idealizei. Exigente, mas, não difícil. Demorado, sim.

Mesmo com as instruções explícitas e apenas dois tipos de questão a elaborar, ainda houve quem quisesse formular questões de qualquer outro tipo. Como se não tivesse *pré-modelado* o teste, na primeira correção, deparei-me com questões de “completar” em vez das três de “responder” e também com questões de “corresponder” e “assinalar V ou F” em vez das quatro questões de “marcar a única opção correta”. Tanto a *demora* discente para realizar a tarefa como a *desobediência* em relação às instruções são fatos reveladores da pouca ou nenhuma experiência da classe em ação num campo exclusivo ao professorado. Como alunos e alunas, assumiram o papel de elaboradores e elaboradoras de teste, avaliadores e avaliadoras do desempenho de outrem e, em última instância, de si.

É possível demonstrar de forma simples que avaliar o outro é matéria tanto para a auto-avaliação como para a avaliação feita pelo outro, o avaliando que, assim, passa a avaliador. Para isso, peço emprestado como argumento a Terceira Lei de Newton. Mais conhecida como Princípio da Ação e Reação, a 3ª Lei diz o seguinte: “sempre que dois corpos interagem, a força sobre o primeiro corpo, devida ao segundo, é igual e oposta à força no segundo, devida ao primeiro” (OREAR, 1976, p. 48).

Eram vinte e sete alunos e alunas a acompanhar o desenvolvimento da atividade. O que via, analisava de imediato junto com a pessoa o que era necessário mudar. A ação assim produzida se tornava alvo de questionamentos e justificativas de ambas as partes. Tal procedimento mais parecia ensino para futuros professorandos e professorandas do que aula para estudantes da 5ª série. Na maioria das vezes, a ação extra era para o refazimento parcial da questão, quando não de mais atenção à norma culta, para a correção gramatical mesmo do texto das questões.

Somente não convenci que atendessem às instruções inicialmente dadas Adrielly e Amanda, que mantiveram as questões de completar que elaboraram. Aliás, Adrielly foi a única aluna que indagou por

que eu queria *daquele* jeito, isto é, quatro questões de múltipla escolha e três de compreensão. Disse-lhe que era para facilitar os meus trabalhos de orientação, correção e avaliação. Afinal, seriam 203 questões a ler, sete de cada teste, de um total de 29 alunos e alunas. Portanto, precisava eu racionalizar a avaliação do produto do trabalho da classe. Fossem as questões dos mais variados tipos, teria eu muito mais trabalho do que com apenas dois tipos. Era, assim, mais fácil avaliar, objetivamente, nas condições que indiquei.

O mais importante da atividade de avaliação preparada pelo alunado (o teste) e dirigida por mim (o processo de criação) não era o teste em si, mas a sua elaboração: a pesquisa realizada e a interação do aprendente com a obra e com as demais pessoas da classe necessárias para redigir o texto de cada questão. Com isso, o meu objetivo como professor era que os alunos e as alunas fixassem melhor parte do conteúdo do livro. Ao mesmo tempo, poderia também apreciar o quê da obra chamara mais a atenção aquando da elaboração do teste e qual a razão da escolha que cada um e cada uma fez. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

6.5.2 Algumas análises das questões dos testes

6.5.2.1 A classificação de itens de testes

Bloom, Hastings e Madaus (1983) apresentam os objetivos e metas do domínio cognitivo em dois subdomínios: o do conhecimento e o das capacidades e habilidades intelectuais. O primeiro é constituído por um único nível de objetivos, também chamado de *conhecimento*; do segundo, fazem parte os níveis de *compreensão*, *aplicação*, *síntese*, *análise* e *avaliação*. O principal critério da classificação é o grau de abstração em crescente de complexidade. De modo parcial e sintético, caracterizarei apenas os domínios de conhecimento, compreensão e aplicação. Foram apenas nesses três que, após analisar dez testes elaborados pela classe, exatamente pelos alunos e alunas que participaram das entrevistas, que encontrei questões passíveis de classificação em um ou outro domínio. Mais adiante, apresento o resultado dessa análise.

Um objetivo – e a respectiva questão – é do tipo de conhecimento quando é ensinado com o intuito de evocação imediata. Assim, implica na lembrança ou reconhecimento de: (1) *aspectos específicos e isolados de um assunto*, (2) *meios e formas de lidar com elementos específicos* e (3) *universais e abstrações de um campo*. A situação da lembrança ou de reconhecimento não vai além da recordação do material apropriado. Embora seja necessário, algumas vezes, a alteração do material corresponde a uma parcela relativamente pequena da tarefa.

Um objetivo – e a respectiva questão – é do tipo de compreensão quando, em definição do anuário, de 1946, da *National Society for the Study of Education*, dos EUA, o comportamento demonstrado vai desde a enunciação de uma frase com palavras distintas das utilizadas no enunciado original e exemplificação de um referente em uma definição, até a aplicação de um princípio a uma situação nova para o aprendiz (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

A *compreensão* se refere a um tipo de entendimento ou apreensão no qual o indivíduo conhece o que foi comunicado e faz uso do material ou idéia sem necessariamente relacioná-lo com outros materiais ou perceber todas as suas implicações. Tem três níveis de operação; (1) *transformação* – quando a informação é parafraseada ou vertida de uma forma de linguagem para outra; o material original preservado, apesar da comunicação ser modificada; a transformação implica na transmissão objetiva ponto por ponto de uma comunicação; (2) *interpretação* – quando há explicação ou resumo de uma informação; indo-se além do mero reconhecimento das partes, são percebidas as inter-relações entre elas, bem como a essência em relação a aspectos irrelevantes da comunicação; implica em uma recordação, reorganização ou nova visão do material; (3) *extrapolação*, quando a extensão de rumos ou tendências, para além das informações dadas, tem como objetivo determinar implicações, conseqüências, corolários, efeitos, etc., compatíveis com as condições descritas na comunicação original; a extrapolação é expressa por meio de inferências acerca da conseqüência ou ampliação, de modo perceptível, das dimensões temporais, da amostra ou do assunto.

Um objetivo – ou uma questão de teste – é do tipo de aplicação quando solicita o uso de abstrações em situações particulares e concretas, isto é, em situações novas ou não familiares ao aluno. Essas abstrações podem ter a forma de idéias gerais, regras de procedimentos, métodos gerais, princípios técnicos ou teorias que devem ser lembrados e aplicados na solução de um problema inserido num novo contexto, um problema novo, de um tipo ainda não exercitado durante o ensino. No caso de um problema que o aluno já tenha visto várias vezes anteriormente, tendo havido apenas a substituição por novos dados, o comportamento a ser realizado pode ser classificado como tradução e não como aplicação.

Se, por um lado, não é sempre possível traçar com nitidez uma linha divisória entre o que, no domínio da compreensão, é transformação e não interpretação ou entre o que é interpretação e não extrapolação, por outro, a aplicação é a mais complexa das categorias no sentido de que depende de algumas das categorias anteriores e mais exige que o aluno aplique as idéias em *novas* situações ou problemas. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

Em seguida, os resultados e uma análise dos resultados do grau de exigência cognitiva dos testes discentes. A base foi a classificação de itens de testes, citada. Porque queria uma avaliação demonstrativa do desempenho *da classe*, e não de cada estudante, a tarefa se mostrou complexa. Mais de uma vez abandonei a idéia de analisar *todos* os testes. Até que optei pela análise de um terço deles. Primeiro, por escolha aleatória, que até elaborei, mas troquei pela dos testes de quem entrevistara após a intervenção. Poderia assim cruzar as informações obtidas, aprofundando o que se fizesse necessário. Embora a segunda análise tenha sofrido maior detalhamento do que a primeira, os números de ambas são similares. Diferem apenas em poucas unidades. Fato que me autoriza extrapolar os resultados da amostra para toda a turma.

6.5.2.2 Resultados e análise dos resultados

Os testes discentes tinham arquitetura semelhante. Isso se deve mais pelas experiências prévias do alunado do que pela organização sugerida, que foi de quatro questões de múltipla escolha, com apenas uma opção verdadeira, e três questões dissertativas. Do total, 72,60% eram do tipo objetiva, isto é, exigiam uma resposta breve – para assinalar, completar ou responder. Além de questões do tipo *única opção correta*, nos dez testes analisados, deparei-me com questões de completamento e de associação. Dois tipos de itens que não atendiam às orientações dadas. A explicação para essa desobediência não é outra senão a falta de atenção às regras, que foram alvo de discussão prévia e comentários por toda a realização da atividade. As demais eram questões efetivamente dissertativas, na medida 23,40%. Exigiam respostas mais elaboradas, longas até, e de natureza compreensiva, predominantemente.

Segundo Benjamin Bloom, J. Thomas Hastings e George Madaus (1983), num teste de verificação da aprendizagem, o nível das questões objetivas deve contemplar 40% do domínio de conhecimento, 30% do domínio de compreensão e 20% para os demais domínios. Mas isso pode variar de um teste para outro. A análise mostraria se isso aconteceu ou não nos testes discentes. Hipotetizei que não encontraria resultados sequer próximos. Em testes preparados por docentes experientes, pouco versados no assunto, isso raramente acontece, como mostrarei no fim desta subseção. Como professor da área de Exatas e Naturais, sei o que ocorre em testes com questões objetivas ou dissertativas de Física, Química e Matemática. Fortuitamente, há o predomínio dos níveis de compreensão e aplicação.

Grosso modo, as questões de conhecimento são privilegiadas nos testes somativos. São de elaboração supostamente mais fácil e apresentadas na forma objetiva. Como tratarei desse tema logo adiante, suspendo essa discussão. De antemão, friso que os valores expressos na Figura 45, sobre o grau de exigência cognitiva dos testes discentes, não devem ser compreendidos como absolutos. Representativos do todo, tão-somente devem servir como referência à apreciação do grau de dificuldade que cada estudante da Turma 507 sentiu ao executar uma tarefa que, por tradição e, ou, obrigação, é atribuída ao professorado.

As questões foram elaboradas em função da compreensão que cada um tinha adquirido muito recentemente. A grande deixa para a elaboração do teste foi a busca de trechos do livro que, com a modificação necessária, “servisse” de pergunta e, assim, facilitasse a redação da resposta. Em 10 testes, analisei o grau de dificuldade das questões elaboradas. Meu parâmetro foi a Taxonomia de Benjamin Bloom. Quase a totalidade das questões pode ser classificada como de baixo grau de dificuldade (ou exigência cognitiva). Do nível de conhecimento, o índice de questões foi de 75,34% do total (55 questões

dentre 73); 23,29% foi o índice para as questões do nível de compreensão e apenas 1,37% para o nível de aplicação. Não houve nenhuma questão para os níveis de análise, síntese e avaliação. A Figura 45 apresenta o resultado detalhado da análise que efetuei.

Figura 45 – Análise do grau de exigência cognitiva dos testes discentes.

	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISSERTATIVA	N.º DE QUESTÕES	%
CONHECIMENTO	40	15	55	75,34
COMPREENSÃO	1	16	17	23,29
APLICAÇÃO	0	1	1	1,37
N.º DE QUESTÕES	41	32	73	-
%	56,16	43,84	-	-

Nesses mesmos testes, pela análise do conteúdo de cada questão, verifiquei que apenas 11,43% das questões se referiam a fatos relativos a tragédias ou crimes ambientais, temas que, durante as discussões, suscitaram bastante interesse da classe, evidenciado pelo maior número de participações orais. Esperava um percentual maior, em função do interesse suscitado pelo conhecimento dos agravos ao ambiente. O restante, 88,57% das questões, era constituído de unidades de informação, isoladas do contexto em que foram apresentadas nas obras. Tratavam-se de conceitos, locais, datas e outros números, em suma, aspectos puramente rememorativos.

Realizei outras análises. Dos dez, indaguei quantos alunos e quantas alunas pontuaram o teste que elaboraram e que, uma vez aplicado, foram por si corrigidos. Francisco, Jamylle, Adriany e Breno Pereira deram nota aos testes que corrigiram. Deles, o total poderia ser sete ou dez pontos. Jamylle, cujo teste valeu 7, atribuiu para cada questão o valor de um ponto; Francisco, cujo teste valeu 10, atribui um ponto para as questões de múltipla escolha (que julgou como as mais fáceis) e dois pontos para as dissertativas; o teste de Adriany também valeu dez, mas não especificou a pontuação de cada questão; por sua vez, o de Breno Pereira, que também nada especificou, não foi possível deduzir que valor atribuíra ao teste como um todo. Keila, Luah, França, Breno Caio, Luana e Pâmela não pontuaram o teste, simplesmente conferiram se as respostas estavam certas ou não. Não fizeram também nenhum comentário de forma escrita (como costumava eu fazer em seus trabalhos), muito menos ensaiaram qualquer forma de conceito que sintetizasse o desempenho de quem resolvera o teste que prepararam.

Por um lado, essa parte da análise evidencia quão fortes são as marcas da avaliação somativa que fazem parte do repertório de conhecimento de 40% dos alunos e alunas que tiveram os seus testes submetidos ao meu olhar inquisidor. Por outro, ela revela também um começo de desconstrução dessas marcas nos alunos e alunas cujos testes que não receberam pontuação alguma. Embora não tenham os 60% apresentado qualquer evidência concreta de que fizeram um ensaio de avaliação mais qualitativa do que quantitativa, é revelador o silêncio da nota, conceito ou comentário nos testes que corrigiram. Sugerem-me um “não sei fazer ainda o que o professor Eugenio faz, mas, não quero dar nota alguma e sim só chamar a atenção de quem resolver o meu teste”. Quem sabe que, com a continuidade da

experiência, essa hipótese venha a ser testada e, em nome da transformação das práticas discentes (o meu ideal pragmático), possa ser comprovada.

Nos testes, identifiquei ainda marcas da cultura escolar que reduz a avaliação à simples verificação do que foi feito certo ou errado. Todos os dez alunos e alunas utilizaram a letra “c” (em tamanho graúdo) para assinalar as respostas certas. Sete empregaram o sinal constituído por duas barras paralelas para assinalar as respostas erradas. Para o erro, as letras “x” e “e” sinais foram usadas uma vez cada. Duas vezes apareceu o sinal de interrogação para assinalar que o corretor ou corretora não entendeu a resposta dada (ou mesmo a letra do ou da respondente) e quatro vezes foi utilizada a letra “c” cortada para indicar meia resposta certa.

Sumariamente, isso representa a apropriação mecânica da mesma tipologia empregada pelo professorado com que os alunos e alunas da Turma 507 têm ou tiveram contato. Ninguém corrigiu o teste que elaborara como eu corrijo as tarefas discentes. Apenas assinalo o que não está de acordo com o solicitado. Não utilizo sinais para o certo, o errado e o meio certo. Uso ainda a interrogação para indicar minha dúvida ou falta de clareza; uso a letra “b” para indicar partes em branco e a letra “x”, em tamanho diminuto, para chamar a atenção do que deve ser corrigido no refazimento da atividade. A simbologia empregada pelo alunado aponta para o seguinte: é preciso mais tempo de trabalho coletivo para que ele adquira a percepção de como avalio as tarefas discentes – sempre uma, duas e até três vezes.

A não observância das regras estabelecidas (de quatro questões iniciais do tipo múltipla escolha e as três demais do tipo dissertativa) foi percebida nos testes de Luana e França. Luana, no lugar das questões dissertativas, apresentou questões de completamento (como fizeram também as alunas Amanda e Adrielly). Já o garoto França fez somente duas questões de múltipla escolha, em vez de quatro, contra oito dissertativas (em vez de três).

O último dos questionamentos que fiz aos testes discentes foi determinar quanto das questões do tipo dissertativa não eram do tipo de compreensão, mas sim de conhecimento. Eram do tipo objetiva, já que exigiam uma resposta breve, para a qual o uso da memória era o esforço maior a ser feito. Das 29 questões supostamente dissertativas (Ver a Figura 45 e subtraia três, porque de completamento.), dez perguntas eram do tipo objetivas. O que fez o índice de 34,48% e, por conseguinte, confirmou o elevado número de questões que avaliavam o nível de conhecimento, em detrimento do nível de compreensão.

[O Anexo 32 traz exemplos de questões dos testes: de conhecimento, tipo pergunta direta, 4; de compreensão, tipo dissertativa, 5; a única questão do nível de aplicação (dissertativa); de conhecimento, tipo múltipla escolha, 2; de compreensão, tipo múltipla escolha, 2.]

Nada mais professoral o resultado obtido *com* – e *por* – tão jovens alunos e alunas do Ensino Fundamental que, comigo, atuaram como docentes na atividade que analisei. Urge promover experiências diferenciadas de avaliação, de modo a promover a aquisição e ou o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. É preocupante o quadro exibido pelos dados. Mostram que, como profissionais da educação, estamos negligenciando a capacidade de pensar, a nossa e a do nosso alunado. A ênfase do ensino que concretizamos em nossas salas de aula denuncia o *superprivilégio* da memorização e do domínio da informação, sem que isso signifique parte dos recursos para estimular as funções cognitivas superiores avançadas dos alunos e alunas com que lidamos diariamente.

Precisamos *pensar* sobre os tipos de testes (para a verificação da aprendizagem) que estamos elaborando, aplicando e corrigindo. Os resultados dessas ações, que não são alvo de avaliação realizada pela escola, são aprendizagens que apontam para quão pouco sabemos sobre a tecnologia – e dos efeitos perversos – do processo avaliativo. Do jeito que o realizamos, sem dúvida que navegamos na contramão dos fins da educação que almeja formar pessoas críticas, criativas, transformadoras... (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

A pesquisa de Nídia Kuri (1990) corrobora os dados da Figura 45. Ao estudar os aspectos metodológicos das disciplinas com altos índices de reprovação dos cursos de engenharia, no País, Kuri comparou exercícios e problemas trabalhados nas aulas com os solicitados em avaliação. Ela também notou a predominância dos níveis de conhecimento e compreensão sobre os níveis de aplicação, síntese, etc. Registrou que poucas chances tem o estudante para desenvolver soluções que favoreçam o alcance de resultados mais completos, aplicáveis a uma gama de situações. Logo, a análise dos testes elaborados pelo alunado da 5ª série é uma evidência à tese de que o futuro professor aprende os “fundamentos” da avaliação durante as verificações da sua aprendizagem na escola de ensino básico. Isso o marca profundamente, a ponto de dificultar o rompimento com a avaliação reduzida à medida, à rememoração. Felizmente, marca-os também atividades que geram mais dados qualitativos e quantitativos, como a montagem de um mural, por exemplo.

Um dos entraves à inovação do processo pedagógico é exposto pelo professorado nesta indagação: como avaliar por meio de atividades de ensino cujos resultados, por si, são de difícil quantificação, como as atividades coletivas? A solução desse pseudoproblema está na negação da necessidade de atribuir-se nota a tudo o que é produto do trabalho discente. Mais: na síntese do juízo de valor expresso pela avaliação, em vez da quantificação, optar pela qualificação; em vez de tentar obter uma nota à atividade, analisá-la em suas *unidades de avaliação*. Foi assim que procedi ao estabelecer os critérios para avaliar o segundo mural, a fim de ter mais dados sobre o trabalho discente, úteis à tomada de decisão após apreciação dos seus resultados parciais e final.

Na linha de atividades para trincar o individualismo, a montagem coletiva dos dois murais se destaca. A realização satisfatória e a promoção do encontro de aprendentes que não costumam trabalhar juntos eram os objetivos do segundo, intitulado “Saúde e Ambiente”. Na montagem, notei que um objetivo influenciou o outro, como registrei nas cenas do ensino. Agora, encerrarei o que descrevi no Capítulo 5 com a avaliação do desempenho discente durante a produção, além da avaliação do produto da atividade. Se detenho-me na análise dos

aspectos relativos ao segundo mural, foi porque ele resultou do aperfeiçoamento do processo de montagem do primeiro.

6.6 Avaliação da montagem do segundo mural

O mural “Ambiente e Saúde” foi o segundo produzido durante a intervenção. Foi montado no encontro de 19 de março de 2001, pela classe dividida em cinco equipes. Constou de artigos, ilustrações e reportagens que abordavam, na interpretação do alunado, a *inter-ação* entre meio ambiente e saúde humana, colados sobre duas folhas de papel *craft*. *Vide* a subseção “7.1.2 O segundo mural”, do Capítulo 5.

À avaliação da atividade, considerei as ações da equipe, o mural produzido e as frases elaboradas. Para apreciar a equipe em ação, os critérios que estabeleci foram: o sentido de ordem e organização, o espírito de união e colaboração, a existência de material suficiente e as atitudes de trabalho. Para apreciar o mural criado, os critérios foram: preenchimento das duas folhas de papel, folhas ricamente ilustradas, seleção de figuras e textos pertinente ao tema, impacto visual e aspectos estéticos (linhas de recorte, limpeza, organização das colagens e capricho). E, para as frases os critérios escolhidos foram: criatividade, pertinência à obra, atração e aspectos gramaticais. [*Vide* essas unidades de avaliação na Figura 46.]

Durante a sua realização, percebi uma relação direta entre quantidade de material e concentração na atividade. De longe, as equipes mais concentradas e, por conseguinte, em qualidade, com os melhores resultados, foram exatamente as Equipes B e E. Noutro extremo, situo a Equipe C. E, com um trabalho entre os níveis razoável e bom, as Equipes A e D.

A Equipe C, de José Carlos, Matheus, França, Paulo Henrique, Edson e Thiago, foi a mais dispersa. Não trouxeram material suficiente, circularam entre as equipes e chegaram mesmo a atrapalhar o andamento do trabalho da Equipe B, de Jamylle, Nara, Juliana, Adriany, Débora e Luah. Jamylle veio até mim reclamar da intromissão de Thiago e Matheus que, juntamente com França, executaram a tarefa sem a seriedade necessária. Da Equipe C, o mais compenetrado foi Paulo Henrique, que nunca foi de muita brincadeira. Hoje, recuperando-se de cirurgia recente, também não embarcou na onda dos colegas. Embora menos que a dele, as atitudes de Edson e José Carlos se estenderam o suficiente para que a equipe não perdesse de vista, de vez, o objetivo da atividade. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

Figura 46 – Ficha de avaliação da montagem do mural.

ELEMENTOS	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	EQUIPE D	EQUIPE E
A AÇÃO					
Ordem e organização					
União e cooperação					
Atitude de trabalho					

Suficiência material					
O MURAL					
Preenchimento					
Ilustração					
Seleção					
Impacto visual					
AS FRASES					
Criatividade					
Pertinência					
Atração					
Aspectos gramaticais					

O segundo mural precedeu em duas semanas o teste que apliquei no último encontro do ano letivo de 2001. Aproximava-se o fim da própria pesquisa, como, *neste instante*, o segundo ato das cenas da avaliação, com fatos sobre o que operei para inovar a verificação da aprendizagem como etapa que não ser eliminada do processo avaliativo. Relato a experiência pedagógica em que a inovação parece ter sido mínima. Há uma razão nisso. Se utilizei a testagem apenas uma vez durante a intervenção, não foi por qualquer resistência a esse tipo de técnica. No tocante à verificação de conteúdos da instrução, julgo-a até mais apropriada que qualquer outra.

Os testes de verificação que elaborei, em número de sete, serviram para *testar* o caminho alterado, mais do que para *aferir* o aprendizado discente. Porque versaram sobre “Ambiente”, foram tantos quanto os paradidáticos postos em circulação, por empréstimo.

6.7 A testagem que elaborei, apliquei...

A testagem é a técnica de avaliação mais utilizada pelo professorado (como mecanismo de coerção) e conhecida do alunado (raramente com saldo psicológico positivo). O número de obras sobre o tema, existentes no mercado, disponíveis nas bibliotecas universitárias, atesta não apenas o valor, mas seu avançado estágio de desenvolvimento em relação às demais técnicas. Anotei no Capítulo 1 que o número de obras sobre elaboração de testes e itens de teste foi de 12, do total de 75 que analisei. Por “oferecer” pouco à reinvenção de sua racionalidade, é que a preteri no meu projeto de ressignificação – das práticas avaliativas, sobretudo.

A despeito das orientações precisas para elaborar avaliações somativas, a testagem não é uma técnica *pronta*. As chamadas *provas operatórias* (DEPRESBITERIS, 2002;

MORETTO, 2002), abrem espaço para fazer avançar o conhecimento sistematizado. É uma proposição interessante, mas desconhecida pelo professorado; logo, objeto de aprendizado a ser projetado. Da tecnologia de elaboração de teste e itens de teste, que já existe, conclamo o domínio pleno. Não o superficial que hoje a maioria dos profissionais da educação detém. O assunto não é matéria dos cursos de formação docente. No cotidiano das práticas, que é o espaço-tempo onde a categoria aprimora o que vivenciou durante a sua vida estudantil, ela é pouco conhecida. Menos ainda é aplicada (ÁLVARES, 2002; GOMES, 1991; KURI, 1990; VASCONCELLOS, 1998b).

Para ressignificar as práticas, adotei procedimentos incomuns à pedagogia atual, inusitados na forma e no conteúdo. As vias que percorri, descrevo como enredo das cenas da intervenção. No caso da avaliação, era preciso alterar o processo em que subjaz a verificação da aprendizagem. E comecei pelo básico: o seu planejamento, após rever os manuais de elaboração de teste...

6.7.1 O planejamento e a redação do teste

Dediquei a tarde de domingo e a manhã da segunda feira [vésperas do último encontro] à redação dos testes de verificação do conhecimento que aplicarei hoje, dia do último encontro pedagógico com a Turma 507. Os testes são formados por um conjunto de oito a dez questões sobre o conteúdo dos livros paradidáticos. O número de testes é sete porque, embora seis fossem os livros do círculo de empréstimos, Keila leu todos. Precisei lançar mão de um outro paradidático, “As plantas” (...).

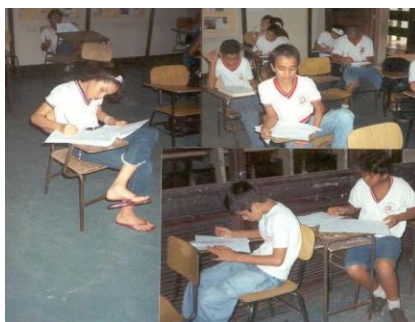
Considerando que a maioria dos alunos e alunas da Turma 507 é constituída de leitores e leitoras no estágio de formação, dada também a extensão dos paradidáticos, diria que o grau de dificuldade dos testes elaborados é médio. Assim, o padrão de qualidade que estabeleço para apreciação dos desempenhos discentes em nível satisfatório, faço-o igual à média de aprovação final do NPI, ou seja, 60%.

À configuração sintética dos resultados, cada questão, independentemente do domínio cognitivo, se mais ou menos complexo, aplicarei o princípio da isotimia. Todas as respostas receberão o mesmo escore. Nenhuma resposta receberá uma “pontuação” maior do que outra. Na verificação da aprendizagem ressignificada pela avaliação reflexiva, todas as respostas são igualmente importantes. Esteja certa ou errada, de acordo com o material que foi objeto de estudo, cada resposta elaborada deve servir à construção da etapa seguinte do processo. Que, infelizmente, somente poderei realizar esse ano ainda caso algum aluno ou aluna fique para os estudos de recuperação. Como professor, não quero isso, não. Mas, para o pesquisador poderia ser uma oportunidade para abrir outras janelas à próxima investigação: a avaliação reflexiva no âmbito das ações discentes. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE ABRIL DE 2002)

O único teste de Ciências que elaborei durante a intervenção na Turma 507 foi aplicado no último encontro letivo de 2001 – que aconteceu em 2 de abril de 2002. O Anexo

33 reproduz um dos sete instrumentos. Aquele sobre o conteúdo do livro “Lições da natureza”. Já a Figura 47 exibe parte do alunado realizando a atividade. Para ela, adotei o que é de praxe, como se pode “ler” na imagem: arrumação especial; silêncio para concentração; teste individual...

Figura 47 – A Turma 507 em teste.



Foi o terceiro momento previsto para o encontro daquele dia, quando: também recebi os paradidáticos emprestados e os relatórios da aula-passeio ao Museu; a classe resolveu e corrigiu os testes discentes; avaliei oralmente o ano letivo. Originalmente, o teste fora pensado para o dia 22 de Janeiro. Seria o primeiro, mas não o único. O assunto, aquele do livro que fora distribuído duas semanas antes. Para melhor preparar-se para ele, no mural da sala, sugeri ao alunado:

Para melhorar a sua compreensão sobre o livro, você pode (e deve) pedir o auxílio de seu pai, sua mãe, seu irmão, irmã ou alguém mais experiente e adiantado? Experimente fazer isto. Você corre o risco de gostar. Na ocasião, conte sobre o conteúdo do livro, comente o que entendeu. Por certo, quem lhe auxiliar, estimulado(a) pelo seu interesse, contribuirá bastante para o seu aprendizado. (MURAL DA SALA. 15 DE JANEIRO DE 2002)

Atenção ao que tinha em mente aquando da redação dos testes que aplicaria no período da culminância da intervenção:

Objetivos que traduzem em questões de teste o mais elementar dos níveis taxonômicos dos objetivos instrucionais, o de conhecimento, abrangem a lembrança de aspectos específicos e universais, a lembrança de métodos e processos, ou de um padrão, estrutura e contexto. Em suma, enfatizam, principalmente, os processos psicológicos de rememoração (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983). Quanto aos níveis mais elevados, os de compreensão, aplicação, síntese, análise e avaliação, as questões de teste que os traduzem abarcam as capacidades e as habilidades intelectuais que se referem a modos organizados de ação e às técnicas gerais de manipulação de materiais e problemas. (DIÁRIO DE CAMPO. 02 DE ABRIL DE 2002)

Assim, o número de questões dos níveis de conhecimento e compreensão que compuseram os setes instrumentos foi de 60% e 30%, aproximada e respectivamente; os 10%

foram para uma – e somente uma – questão do nível de aplicação, síntese, análise ou avaliação. Contudo, havia dois tipos testes com itens que contemplavam apenas os dois níveis mais elementares. Faltou-me tempo para descansar a mente e encontrar idéias para propor questões mais elaboradas.

6.7.2 Os resultados do teste

Não era meta da testagem a medida das informações apreendidas do livro, cuja leitura fora realizada em casa. Por conseguinte, o aspecto abonador ao número maior de questões de baixo domínio cognitivo foi que havia de ser uma obra particular cada resposta dada. Correta ou não, ela seria expressão de um conhecimento cuja construção estava em andamento. De modo algum, a obra discente seria analisada como a *resposta esperada* ou *efeito* de um assunto explicado, “dado”, cabendo ao alunado tão-somente reproduzi-lo com maior ou menor fidelidade.

Ao cômputo da quarta nota bimestral, a quantificação do resultado do teste foi feita de forma indireta. Procedi como explicitiei no terceiro estágio da (re)invenção da escala numérica, neste Capítulo. Parti da escala verbal, conhecida do alunado, para emitir os juízos de qualidade de cada tarefa. Como índice minimamente satisfatório, adotei o percentual equivalente à média de aprovação do NPI. Assim, a finalidade do teste, que eu diria *secundária*, era que cada aprendente respondesse de forma adequada 60% das questões, pelo menos. Para tanto, receberia a menção “o objetivo da atividade foi alcançado em parte”, depois convertida para a nota 6,0.

Já a finalidade primária, o quê de resultado expressivo esperava obter ao encerrar o círculo de leitura, mirei para 70% da Turma 507 receber como menção notas iguais ou superiores a 6,0. Aquelas que fiz corresponder aos conceitos “atingiu em parte”, “atingiu em grande parte” e “atingiu o objetivo”. Mais do que objetivo, 70% da Turma 507 com notas 6, 8 e 10 foi meta. Por um lado, das mais ambiciosas, como se poder inferir da Figura 48. Os resultados do teste foram *diferentes* dos que idealizei. Receberam-nas 54% da classe, ou seja, 15 de 28 estudantes com presença no último encontro, alcançaram o patamar de 60% ou mais de acertos no teste. Mas, por outro, aquele percentual pressupõe uma projeção mais elevada, desde que seja aperfeiçoado o controle do círculo de empréstimo e também a regulação da leitura, que reflitam as reflexões ao longo do percurso, até com a realização de verificações parciais, periódicas, oral ou escrita.

Figura 48 – Resultado qualitativo do teste aplicado em 2 de abril de 2002.

CONCEITO	ESTUDANTES	MENÇÃO
Atingiu o objetivo	Daniel e Nara	10,0
Atingiu em grande parte o objetivo	Keila, Pâmela, Paulo Henrique e Débora	8,0
Atingiu em parte o objetivo	Adriany, Breno Caio, Breno Pereira, França, Francisco, Havana, Joelma, Luah e Tamara	6,0
Não atingiu o objetivo	Adrielly, Amanda, Arthur, Edson, Isabelle, Janylle, João Victor, José Carlos, Juliana, Luana, Matheus, Natasha e Thomas	4,0

Já para 13 estudantes foi atribuída a menção numérica referente ao conceito verbal de “o objetivo não foi atingido”. Isso perfaz 46% da classe, quanto eu expectava apenas 30%. E com a menção “sem conceito”, apenas Thiago. Porque faltou ao encontro.

No resultado assim configurado sinteticamente, o que cada estudante respondeu certo ou errado, para mim, significou que tentara (com êxito ou não) se apropriar do conhecimento, por esforço próprio, também contando com a colaboração de alguém mais experiente, em classe ou em sua casa. Isso porque, no desenvolvimento das atividades, *aprendeu* que o ensino teve alterada a sua condição de espaço-tempo para transmitir os conteúdos de um programa.

Ela foi substituída pela condição de *ambiência* para construção pessoal. Se maior ou menor a apropriação (ou a internalização) de processos cognitivos, com ações coletivas, envolventes e interativas, do alunado entre si, comigo, com os livros e os estagiários, *com* o conhecimento que permeou os nossos encontros, eis algo difícil de inferir com as técnicas que utilizei na pesquisa reflexiva de desenvolvimento, e no tempo da intervenção. Como investigador, intentei. Era parte do horizonte de *avaliar em processo* (apreciar a qualidade do ensino-aprendizagem durante a sua ocorrência, *após* reinventar os caminhos da avaliação). Mas avancei pouco. Ainda assim é possível inferir das falas da parcela do alunado que entrevistei certos aprendizados, como o relacionado à formação do pensamento reflexivo pelo estudante que é assistido por um professor reflexivo; é o que mostro na última subseção do segundo ato.

Como professor, tentei mais do que os dados que consegui registrar ou trouxe à tese. Não porque era matéria do horizonte que alcancei apenas parte do que planejava, pois um ano letivo tão-somente serviu ao reinvento das práticas (docentes e discentes) de planejamento (do ensino e das atividades), de ensino e de avaliação. A dimensão operativa da avaliação reflexiva impressa no segundo horizonte é uma obra inconclusa. *Sobrou* para outro estudo. Os dados que construí são insuficientes para analisar a internalização de processos cognitivos da

parte do alunado, do ponto de vista epistêmico. Interessaram sim ao pedagógico, o outro plano da minha atuação.

Bastou para este relatório a riqueza *estonteante de dados* (como se referiu a professora Ana Elizabeth ao que encontrou no texto submetido à banca examinadora da segunda qualificação da tese) que construí sobre a alteridade dos processos pedagógicos afeitos à sala de aula da Turma 507, com a pesquisa que chamei de reflexiva de desenvolvimento.

6.8 Opiniões discentes sobre a correção e comentários

Para fechar o segundo ato das cenas da avaliação, apresento três opiniões discentes sobre a correção e os comentários orais e escritos que fazia. Sobre os comentários, Keila respondeu (de forma escrita): “Sensacionais. É gostoso ouvir a opinião dele, pois nunca deu sermão (pelo menos não que eu lembre)”. Já as falas de Breno Pereira e Luana revelam um teor de flexibilidade que era provocado em si pelo que eu escrevia como parte da correção das atividades, corroborando a idéia de que se aprende com a reflexão sistemática sobre a experiência, e não como a experiência em si (INFANTE; SILVA; ALARCÃO, 1996).

Eugenio: - Como é que eu fazia a correção? E o que eu pretendia?

Breno Pereira: - Através de [conceitos]: “bom”, “ruim”, “regular”, “atendeu a expectativa”, “não atendeu”. [Pretendia] chamar mais a atenção do aluno, em relação aos trabalhos.

Eugenio: - Depois dessa chamada de atenção, o que acontecia?

Breno Pereira: - Aí, ele se “tocava” e ia fazer direito.

Eugenio: - E você, Luana, lembra do modo como eu corrigia as atividades?

Luana: - Ah! Lembro. O senhor pegava a prova, assim, olhava pra ela. (...) Sempre, lá em cima, o senhor botava porque fez isso, porque deu essa nota, porque riscou aquela palavra, porque isso, porque aquilo. Sempre, lá em cima, o senhor escrevia, botava, é, “bom”, “não atendeu a expectativa”... Botava a nota e o porquê daquela nota.

Eugenio: - Qual a sua opinião sobre essa forma de corrigir?

Luana: - Eu achava muito bacana. (...) Por exemplo, a prova vale 5, ele [o aluno] acertou tudo; ele [o professor] pôe 4,5. Aí, o aluno: - Pôxa, por que ele me deu 4,5? Eu acertei todas!? Então, é fundamental botar ali por que deu aquela nota. Que, ali ou aqui, tinham uns que faziam isso. (...) Só os três mesmo: Geografia, Português e Ciências.

Eugenio: - Os comentários que fazia de forma escrita a respeito do desempenho do aluno, você julga isso importante?

Luana: - Eu achava importante, porque, se o professor não explicasse porque que ele deu aquela nota, porque que ele fez aquilo, o aluno ia continuar fazendo tudo aquilo que ele fez na prova. Se ele escrevesse assim mesmo... Deixa eu ver. É: “característica” com... errado. Se o aluno... se o professor não apagar, botar em cima, ou, então, se o aluno... se o professor apagar e não disser como é ou explicar porque que

ele fez isso, o aluno vai tornar a fazer isso sempre. Então, eu achava fundamental o senhor... o senhor sempre falar isso, porque da próxima vez, com certeza, o aluno ia botar na cabeça dele e não ia fazer mais. É muito importante.

Eugenio: - E você, como aluna, seguia as orientações para que no próximo trabalho não viesse a cometer os mesmos desacertos?

Luana: - Eu tentava. Algumas, até que eu conseguia; algumas, não. Me esquecia como era que se escrevia; eu me esquecia que não era pra ultrapassar a linha. Eu sempre me esquecia de, aqui ou [ali]... de algumas coisas. Mas, fazia o possível pra... tentar fazer.

Ainda que não tenha conseguido que toda a Turma 507 refletisse sobre a própria ação, de forma autônoma, permanente, sistemática, as falas de Luana e Breno Pereira evidenciam que os ensaios deram fruto. O movimento do professor reflexivo acionou o movimento discente, cuja reflexão iluminava o que estava para aprender, os processos que utilizou, as atitudes que tomou em relação à própria formação.

Como indivíduos reflexivos, ambos pensaram sobre o que fizeram e quem eram como aprendizes. De certo modo, apreciaram a extensão da própria autonomia – ou de sua heteronomia, como queiram – e as conseqüentes capacidades de regular o seu aprendizado, com o fito de estabelecer contornos precisos ao seu desenvolvimento e futuro na escola e na vida.

7 TERCEIRO ATO DAS CENAS DA AVALIAÇÃO

O terceiro ato das cenas da avaliação completa a descrição e a análise da resignificação das práticas docentes e discentes, no âmbito daquelas relacionadas à avaliação reflexiva do ensino-aprendizagem. A primeira subseção expõem um efeito – previsto – da aplicação do conceito de avaliação reflexiva na alteridade da relação burocrática entre ensinante e estudantes, anunciado no Capítulo 3. As demais discorrem sobre episódios ligados às decisões tomadas após a apreciação da qualidade dos desempenhos discentes, individuais e da classe, que realizei de forma individual, como também de forma coletiva em dois conselhos de classe do ano letivo de 2001. Inclusive os estudos de recuperação *durante* o ensino-aprendizagem.

7.1 Um efeito da prática de avaliação reflexiva

A reflexão sobre os requerimentos discentes que nunca recebi foi registrada no diário de campo oito meses após a reunião, com os pais, que se fez acontecimento na tarde de 29 de maio de. A intervenção já se aproximava do final. A reflexão trata de um silêncio. Não de

peessoas, e sim da burocracia escolar. Alterar o processo avaliativo implica modificar as rotinas, que não somente as de natureza pedagógica. As *ações-micro*, alteradas pela Práxis Unitária, atingiram as macropráticas, no nível das relações administrativas.

Ao contrário dos demais docentes de 5ª a 8ª série do NPI, em nenhum bimestre de 2001, recebi requerimentos para segunda chamada de atividades avaliativas de caráter somativo. Pelo menos enquanto adotava procedimentos diferenciados de avaliação. Apenas ao aplicar um teste no último encontro do ano letivo, fiquei vulnerável. Na subseção “7.5 Uma avaliação discente em conselho de classe”, adiante, retrato o espanto com o meu primeiro requerimento. Ele não foi de segunda chamada, mas de revisão do prova. Do único teste que apliquei!...

Até a tarde de 28 de janeiro de 2002, quando fui à Escola para tratar de assuntos referentes à aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves, notei que não recebera qualquer requerimento. Na sala dos professores do Ensino Fundamental, observei colegas cumprindo uma obrigação referente a notas bimestrais de alunos ou alunas que perderam algum momento de suas avaliações...

Enquanto esperava o fim do recreio para encontrar com Juliana, notei que alguns colegas, professores e professoras, liam e escreviam em uma solicitação de notas encaminhada pela Coordenação de Ensino. Foi quando percebi que isso nunca acontecera comigo. Nem mesmo quando me atrasei na entrega das pagelas com os rendimentos bimestrais à secretaria da escola. E olha que atrasei bastante, mais até do que todo mundo, tanto da pagela do primeiro quanto da do segundo bimestre, como descobri recentemente.

Nenhuma cobrança dos setores competentes? Esqueceram de mim ou foi um efeito resultante do trabalho pedagógico diferenciado que desenvolvo no presente ano letivo?

Igualmente, ao distender mais minha a percepção, “notei” que nunca recebera qualquer requerimento de pai, mãe ou responsável pedindo a realização de segunda chamada de alguma atividade de avaliação para seu rebento. E deveria? Lógico que não. Essa é uma rotina de uma lógica escolar, dentro e fora da sala de aula, que não é aquela concretizada (gosto mesmo é de dizer: *acontecida*) em meu projeto de intervenção.

Para que uma segunda chamada se a avaliação, a minha avaliação, de modalidade reflexiva, é contínua, permanente e, portanto, independe de tempo marcado para ocorrer? Para que uma segunda chamada se a minha avaliação, por vezes feita com instrumentos convencionais, pode ter uma parte feita até mesmo para casa, ser entregue amanhã, depois..., não se restringindo a começar e terminar em um tempo delimitado e curto?

Por ser reflexo e reflexão, a avaliação que faço tanto respeita como desrespeita (a melhor parte: serve às ressignificações que persigo), quando necessário, os prazos da sistematização que organiza as ações docentes e discentes relativas à obrigatoriedade do processo. Também leva em alta conta a eventualidade dos acontecimentos no meio em que se move o alunado, seja esse a sala de aula ou a sua casa, bem como a velocidade e o grau de compreensão de cada aprendente na tarefa proposta. Então, para que mesmo uma segunda chamada?

O presente trabalho chega mesmo a decretar o fim dessa burocratização, um apêndice desnecessário que mais fragmenta o processo escolar? A evidência dada pelo fato de que jamais alguém requereu uma segunda chamada de atividades de ensino-avaliação, sugere uma resposta positiva a essa última questão. Eis a “descoberta” que fiz em uma manhã de segunda-feira. (DIÁRIO DE CAMPO, 28 DE JANEIRO DE 2002)

Esse trecho reforça os estudos sobre o repensar do ensino na perspectiva da educação transformadora (BERTAGNA, 1997; COELHO, A., 1995; GRIGOLI, 1990; VASCONCELOS, R., 1998). Ele encerra uma prova de que focar o processo educacional no ensino-aprendizagem, em vez de na verificação do que é ensinado, e realizar *nele, com ele, para ele*, uma avaliação *pré-ocupada* com a qualidade do trabalho e a satisfação (elevada) com o desempenho (de aprendentes e ensinante), implica alterar rotinas e relações de natureza pedagógicas, mas também aquelas de natureza administrativa, burocrática. Como previra. E vi acontecer ao não receber requerimento algum para avaliar o alunado da Turma 507 em segunda chamada durante toda a intervenção.

Páginas atrás, anotei que o diálogo entre aprendentes e ensinante estava na base da quarta etapa da operacionalização da avaliação reflexiva. À alteridade das práticas, nas anotações sobre o desempenho discente, ele teria o ponto de partida (também de chegada, *para nova partida no instante seguinte*) ao estabelecimento de um contrato de ações que objetivasse a superação de problemas, em caso de juízos “insatisfatórios” e “satisfatórios, mas, em parte”. O diálogo é a ferramenta primordial do avaliador reflexivo.

É quando se discute refazimentos, complementamentos, prazos, outras orientações, etc. Em dois momentos que ilustram a reflexão e as decisões típicas do processo mediador do ensino-aprendizagem, mostrarei a quarta etapa operacional da avaliação que idealizei. Um foi coletivo, com parte da classe; o outro, um encontro a dois, aconteceu uma semana mais tarde.

7.2 O diálogo em dois momentos para reflexão

O primeiro momento data do encontro que teve a elaboração do teste pelo alunado e a avaliação coletiva sobre a atividade de leitura em curso como terceira e quarta ações previstas. A quinta, uma ação com um grupo de oito estudantes previamente identificados, se fazia urgente. Em 15 de janeiro, já “não sobrara” tempo para ela; e era imprescindível que ocorresse logo...

7.2.1 Reflexão e decisões num encontro coletivo de avaliação

Aos 30 min do fim do encontro de 22 de janeiro, dispensei a classe para um recreio mais longo, exceto Adriany, Breno Pereira, Isabelle, Joelma, Matheus e Tamara. Faltaram Edson e Thiago ao que foi *outro momento* de avaliação reflexiva. O objetivo: analisar seus rendimentos nos dois primeiros bimestres do ano. Parece-lhe uma ação tardia? Não esqueça que “houve uma greve no meio do caminho”. De 22 de agosto, as aulas só foram retomadas em meados de dezembro...

Reações discentes e implicações da qualidade na quantidade

Minha primeira palavra foi explicitar porque eles e elas, e não *Fulano*, *Sicrano* e *Beltrano* estavam ali reunidos comigo e [Mauro,] o estagiário. Já notara que, também, os garotos e garotas da Turma 507 temem quando algum professor ou professora quer dialogar acerca do rendimento escolar da turma ou de alguém em particular. Quando o tema da conversa é essa ou aquela atitude discente ou qualquer outra ação individual ou coletiva, o alunado treme nas bases e quase desmorona em si mesmo.

O temor se dá porque reconhecem, implicitamente, que tais atitudes ou ações afetam os tais aspectos qualitativos que tanto o professorado preza e destaca à classe, mesmo sem explicitar que aspectos são esses. O temor não é infundado já que o decaimento da “qualidade” (embora ambos não saibam bem qual) termina por se refletir no quantitativo do ensino, ou melhor, no da verificação do desempenho individual, ou seja, na nota mesmo (que é o que o alunado preza de verdade). Esse é um efeito típico de avaliações escolares que mais causam mal-estar e punem “maus” e “bons” alunos, do que resultam em decisões favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento tipicamente escolar. A literatura é farta na ilustração de casos assim. [Fato amplamente demonstrado nesta tese, no Capítulo 1, em particular.]

Um momento de reflexão como o que tive com Adriany, Breno Pereira, Isabelle, Joelma, Matheus e Tamara, voltado para outros reflexos (positivos) em futuro próximo, é uma ação atípica ao repertório da escola. O manifesto de uma avaliação curiosa e preocupada com a análise de fatores que prejudicam a aprendizagem e a qualidade do ensino, que leve à tomada de decisão que firme entre ensinantes e aprendentes um compromisso político, comum, de superar as dificuldades, é algo estranho mesmo para a garotada da Turma 507. Ainda que essa tenha sido a tônica do meu trabalho de intervenção pedagógica, parece fazer pouca diferença o que fazemos juntos em relação à experiência que acumula no presente ano.

Qualquer conversa que toque em aspectos que redundem em rendimentos (notas, notas, notas!) alguém do mínimo definido pela média de aprovação, esperado pelo alunado ou ainda pelo professorado, eis algo que se aprende a temer. Os estudantes da Turma 507 aprenderam tão bem esta lição na escola – e em casa – que nem o fato de termos, em mais um ano de convívio, estabelecido uma relação harmoniosa e de confiança é razão forte o suficiente para romper com a negatividade impressa no processo avaliativo formal. Nem mesmo o papel quase (se não mesmo) “terciário” que imprimir à configuração numérica do rendimento individual, na lógica alterada para as nossas ações discentes e docentes em jogo, foi e é suficiente para abalar os medos propiciados (e acumulados) pelo fazer do convencional em avaliação.

Pelo exposto, na conversa, procurei tranquilizar aqueles garotos e aquelas garotas com uma linguagem que entendem bem. Não era para constranger ninguém pelo já feito. Antes, a perspectiva do breve encontro se ajanelava para o futuro. Nada tinha a ver com uma possível chamada de pai, mãe ou qualquer outro responsável à escola. O que é outro grande receio que abate o coração do alunado em situações especiais, como a que realizamos em pouco mais de quinze minutos. Com a Turma 507, de modo algum, isso é diferente. Nem mesmo comigo. Isso ficou patente no final, já nas despedidas, especialmente, com a preocupação demonstrada por Joelma que se compromete comigo, consigo, de tudo quanto é jeito... desde que eu não chame (outra vez) seu pai ou sua mãe, ao NPI, para uma conversa a sós...

Leitura docente e decisões tomadas

Minha idéia é juntar forças para somar. Meu intuito é auxiliar os alunos e alunas a envidar esforços com vistas à superação de seus problemas momentâneos. Na minha avaliação, pelo que sei e já acompanhei a movimentação deles e delas até a presente data, essa breve reunião é suficiente para atender – e se colaborarem comigo – e resolver parte significativa dos problemas que justificaram o encontro ao final do dia.

Logo de começo, explicitiei que o critério para a convocação foi o fato de “possuírem” registrados no boletim escolar um ou dois rendimento inferior a seis pontos, a nota mínima de aprovação do NPI. Em todos os casos, há uma estreita relação entre os dados quantitativos e qualitativos da avaliação, tal o modo como o processo foi concretizado. No entanto, frisei com todas as letras que o importante mesmo do encontro seria a decisão que tomaríamos, no plano individual e coletivo, a fim de obter ganhos na qualidade que se refletissem na quantidade.

Espera-se, com isso, que a “nota” do terceiro bimestre, quando fosse o caso, até pelo refazimento de atividades, atingisse um patamar que alterasse para cima aquelas obtidas nos bimestres anteriores. De Adriany, as notas de seu boletim no primeiro e no segundo bimestre são, respectivamente, 7,3 e 5,6. De igual modo, as de Breno Pereira foram 5,2 e 5,1; as de Isabelle, 6,7 e 5,0; as de Joelma, 2,4 e 7,9; as de Matheus, 4,8 e 5,6; as de Tamara, 6,6 e 4,5 e, por fim, as de Thiago, 4,1 e 4,4 e de Edson Júnior, 4,0 e 7,5, infelizmente, ausentes.

Comecei a conversa pela aluna Adriany. Não, não foi por ordem alfabética, a escolha foi aleatória mesmo. Expliquei-lhe que a razão de estar no grupo foi o desempenho (próximo demais ao mínimo necessário) que tivera no segundo bimestre. Em particular, pelo seu interesse – apenas razoável – demonstrado no decorrer dos encontros, mas, sobretudo, pela sua opção de não apresentar o relatório da excursão que fizéramos em algumas áreas do NPI, mesmo após a nova chance que lhe foi dada, e que aceitou com grado. Porém, como poderia fazê-lo se não mais tinha as anotações daquele dia? Sei que já falamos sobre esse assunto em outra ocasião. Mas, no momento o tema veio à baila para refletirmos, com os alunos e alunas presentes, sobre a responsabilidade discente para com as coisas escolares, atenção às orientações dadas e manutenção dos compromissos firmados em classe. Hoje, aproveitei para ratificar o compromisso que ela assumira comigo (e consigo mesma) na presença de outras pessoas, em situação semelhante, de mais empenho, mais dedicação.

Os problemas de Isabelle e Tamara, em essência, são similares aos de Adriany. O modo como as abordei nessa tarde não foi diferente do que já fizera em um primeiro contato, ainda em dezembro. Na ocasião, em particular, foram chamadas à reflexão e comprometeram-se em agir mais responsabilmente.

Vi isso acontecer com Isabelle, mas não com Tamara. Por isso, para dar um retorno positivo à primeira e reafirmar o compromisso de continuar elevando a qualidade de nossas ações, com ambas, eis o porquê das palavras que trocamos no encontro.

A menina Joelma foi convocada por causa tanto do resultado obtido no primeiro bimestre, que foi muito baixo, quanto o do segundo, que foi muito bom. A razão de tocar no assunto outra vez com ela, igualmente, é para saber dos esforços que pretende empenhar, no bimestre atual, para manter o mesmo nível de qualidade que apresentou no anterior e que resultou em uma elevação significativa de sua nota ou, quem sabe, até elevá-lo.

Para os meninos Breno Pereira e Matheus, pontuei os aspectos das principais atividades de ensino-avaliação em que não foram bem. Ambos brincam e conversam, arengam, distraem-se e dispersam a atenção de quem lhe está perto. Em geral, atentam pouco às orientações dadas para a composição dos trabalhos a entregar. Fazem-no burocraticamente. Como acham que deve ser, porque “é assim que estou acostumado a fazer”, é o comentário que pronunciam em sua defesa.

Muito mais eu poderia escrever sobre o encontro com Adrian, Breno Pereira, Isabelle, Joelma, Matheus e Tamara. Da avaliação oral, do que relatei, contei a eles, o fim colimado era a definição de decisões que tomaríamos como novas metas. Isso aconteceu.

Pretendi dar um passo outro (talvez o terceiro) para buscar elementos que fechem em uma forma de sistematização que seja “o fazer em avaliação reflexiva”. Para que a avaliação que quero seja “reflexão e reflexo”, preciso fomentar encontros como o realizado hoje com mais frequência. Para instalar o diálogo como rotina do aprendizado e desenvolvimento da capacidade de crítica e autocrítica, é imprescindível *desapavorar* o sentimento discente pela avaliação. A sua desinstalação requer um caminho longo a percorrer, e a descrever. Reconheço a minha impotência para fazer isso em apenas um ano de intervenção, com a propriedade que imagina necessária. Sozinho, então, é mais árdua a tarefa. Preciso firmar parcerias com uma parcela do professorado (será difícil todo, embora fosse o ideal) e a família. (DIÁRIO DE CAMPO. 22 DE JANEIRO DE 2002)

O segundo momento com que ilustro o lugar do diálogo na reflexão pessoal e na tomada de decisão típicas da mediação pela avaliação reflexiva é uma conversa que tive com um estudante que pouco produzira na fase inicial da elaboração do teste discente. Faço recordar que essa atividade foi matéria da subseção “7.3.5 A atividade de elaboração do teste discente”, do terceiro ato das cenas do ensino, no Capítulo 5.

7.2.2 Reflexão e decisões num encontro particular de avaliação

Narrarei minha conversa com João Victor. Nos 120 min da primeira parte da elaboração do teste discente, em 29 de janeiro de 2002, em relação ao que era *esperado*, pois combinado com a classe, ele muito pouco produziu. O trecho do diário de campo que utilizo aqui é a continuação daquele com que compus a subseção do Capítulo 5 “7.3.5.2 Primeiros movimentos e repousos na elaboração do teste”, do terceiro ato das cenas do ensino.

Em minha conversa com João Victor, aprofundei os pontos da crítica que lhe fizera a colega Janylle. Mostrei-lhe os meus registros com os dados que acumulei acerca do seu desempenho. Reconheceu que falta – e como – mais empenho de sua parte. Sozinho, eu, não posso ajudá-lo que se não houver a contrapartida dele.

Tentou se justificar. Disse que não tinha muito tempo. Desculpa que sei que não é verdade. Brincando, para aliviar o clima de tensão próprios de momentos de chamada de atenção, disse-lhe que ele não trabalhava, muito menos tinha mulher e filho para sustentar. Por saber que não desenvolve outra atividade além daquelas relativas à escola, tinha, por conseguinte, todo o tempo do mundo para cumprir as suas obrigações. Ele confirmou isso para mim

Foi quando me disse, naquela tarde, estava “com muita preguiça”. Os termos são dele mesmo, não meus. Mostrei-lhe o que (não) fizera em tanto tempo e contando várias vezes com a minha assistência. Reconhecendo que muito, mais muito mesmo, faltara em sua tarefa, solicitou-me uma segunda chance. A princípio, relutei...

Percebo, nesse instante, que era outro o professor que lhe dizia não. Não o que executa a investigação que quer atribui significados diferentes ao usual às práticas docentes e discentes. Mas, fez-me maior a voz do projeto: autorizei-o a levar para casa o livro e as instruções, com o compromisso dele elaborar em casa as sete questões e entregar tudo no encontro seguinte.

Decidi lhe dar um voto de confiança, mais outro, aliás. Fiz o que não permiti aos demais que também não concluíram o teste a tempo e devem continuá-lo em data vindoura. Firmamos o contrato com um aperto de mão, como se tornou costume meu nas oportunidades em que faço do diálogo uma etapa da avaliação reflexiva. No rosto, ele tinha a expressão de quem iria mesmo fazer o que não fez em classe. Pelo que dele conheço, ainda que o traga completo, sei que precisará refazer o trabalho em grande parte...

Dias depois...

Não errei na previsão. Não era a concretização de uma profecia negativa auto-realizante. As informações que disponho sobre João Victor sugeriam exatamente o que veio a acontecer. O contrário, embora muito bem-vindo, seria o não esperado e superaria todas as minhas expectativas em relação a ele. Acredito que a qualidade pode dar saltos, mas, com João Victor, ela deve ser conquistada passo a passo, com paciência, insistência e... muita ciência.

No encontro seguinte, ele trouxe a tarefa completa, mas não satisfatória. Após a correção, sugeri que refizesse quatro [das dez questões], nas quais faltava clareza. Solicitei-lhe também que atentasse aos aspectos gramaticais (pontuação, acentuação, ortografia e concordância) e melhorasse a estética do trabalho. Na recorrecção, a tarefa foi avaliada como *parcialmente aceita*, visto que atendia apenas parte das orientações mostradas e conversadas. Embora as questões, comparativamente à produção da classe como um todo, fossem julgadas como boas, pelo conjunto do que apresentou, um segundo refazimento seria necessário. Caso ele aceitasse a idéia. O que não aconteceu. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

7.3 Avaliações várias em conselho de classe

Do latim *reflectere*, reflexão significa *voltar atrás*. Portanto, espaço para um (re)pensar. Para “retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado” (SAVIANI, 1987, p. 23). Para, com atenção e cuidado, examinar com atenção, analisar com cuidado o trabalho e o produto do trabalho discente, como também o desempenho docente. O conselho de classe é uma dinâmica privilegiada para explorar o sentido etimológico da palavra *reflexão* até suas últimas conseqüências. Com a concepção de conselho de classe como espaço para refletir sobre as ações docentes, além da já tradicional análise da atuação discente, fui àquele realizado na manhã de 18 de fevereiro de 2002. Eu não poderia deixar de narrar os seus acontecimentos, sem prejuízo às ressignificações anunciadas, pretendidas – e alcançadas.

Os registros do diário que trago para esta parte da tese objetivam ampliar os horizontes de possibilidades da avaliação reflexiva para além dos acontecimentos microscópicos relatados até então. Mostro *como* e *quanto* o trabalho realizado de forma simbólica, na intimidade de uma turma de 5ª série, apenas, já acumulara *substância* suficiente para influir no coletivo, de modo a fazer o professorado (re)pensar opiniões e impressões sobre as atitudes, o rendimento, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo do alunado com quem trabalha(va).

Os registros tratam do terceiro conselho de classe daquele ano letivo. O primeiro do qual participei. Por motivo de viagens à Fortaleza, para tratar de assuntos da minha vida de pós-graduando, não participei dos anteriores. No NPI, essas reuniões bimestrais costumam ser realizadas por série, em dias diferentes. E começar com atraso, sempre. Porque o número de presentes é reduzido. Sempre. A primeira turma “aconselhada” foi a Turma 507. Apresentava o maior número de “conselheiros”, comparativamente às demais turmas de 5ª série...

7.3.1 A dinâmica do conselho de classe

Começamos às 8 h 30 min, na sala dos professores, com a presença de quatro professores, quatro técnicas, a coordenadora do Ensino Fundamental e duas alunas. As alunas, representantes de turma, eram Juliana e Adrian, ambas da Turma 507. Quarenta minutos mais tarde, já éramos nove professores. Mesmo assim, o grupo ainda era pequeno para a importância do encontro. Somente na 5ª série, somos vinte e um professores.

Feita a abertura dos trabalhos pela supervisora Socorro Fonseca, que expôs os objetivos e a dinâmica do conselho, tomou a palavra a nossa coordenadora de ensino, professora Amarildes Ferreira. (...) Em

seguida, falou o autor deste diário. Socorro Fonseca me emprestou a palavra. Por ser a única com representantes e com mais professores e professoras presentes, a Turma 507 foi a primeira a sofrer o “aconselhamento”. Deveria eu expor o conteúdo do relatório que a professora Maria Helena elaborara sobre a Turma 507 que, minuto antes entregara a todos nós. Como, de modo *indisciplinado*, não atentei às orientações da Socorrinho, em vez de ler e comentar o relatório da colega, acrescentando a minha leitura sobre aqueles alunos e alunas, apresentei ao grupo o conteúdo de minhas anotações. Assim, falei sobre a frequência, o envolvimento e o desempenho, que apresentarei [adiante].

A vez da voz seguinte foi das alunas Juliana e Adriany, que apresentaram o relatório elaborado, como informou a supervisora, pela turma, sem a assistência dos Serviços Técnicos. O motivo para este procedimento foi intencional. As técnicas queriam averiguar como se comportariam agindo sós, os alunos e alunas das turmas de 5ª série, contando apenas com a experiência orientada para o primeiro e o segundo conselho. Na opinião de Socorro, (...), o desempenho foi bom. Embora os representantes não estivessem presentes, os seus relatórios, diferentemente dos relatórios do professorado, estavam todos lá, com ela.

Pelo que me contaram [mais tarde] Juliana e Adriany, foi bastante complicada a elaboração do relatório da Turma, pela Turma. Não tiveram as líderes a atenção da classe. Parte queria brincar (...) fazendo pilhérias *com* e *dos* colegas. Outra não queria nada, mas absolutamente nada com aquela tarefa, preferindo ficar conversando entre si. Uma e outra reação do alunado da 5ª série é manifestada de forma similar aquando das aulas, para o próprio professorado, conforme relatos que ouvi no conselho de classe, do qual participei até o seu último minuto. Não é algo típico apenas da Turma 507, mas comum às outras seis turmas dessa série. A *chefa* Juliana, quando me relatou isso, citou nomes que, por opção, não enumerarei aqui. Não interessam os santos. Basta contar o milagre. Por ora, é o suficiente.

Falaram ainda as professoras Maria Helena Cordeiro e Rosana Padilha, que leciona História. Ambas destacaram a pertinência de minhas críticas e reflexões acerca da turma que trabalho. Também fizeram acréscimos. Mereceu mais a minha atenção o caso do aluno Thomas, relatado por Rosana. A professora contou que esse aluno responde, muito laconicamente, às questões de composição que elabora para seus testes, além de ter uma letra quase incompreensível. O garoto é aluno novo, uma categoria não muito confortável para quem ingressa no NPI por meio de sorteio, a cada ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

No NPI, há uma categoria de estudantes que ingressaram por meio de sorteio, nos últimos anos letivos. Vieram da *comunidade*, não do quadro dos servidores e docentes da UFPA. Portanto, que não vêm juntos desde as mais tenras séries. Não estão encharcados da cultura da escola de aplicação. São os neófitos. Que, com frequência, sem maior fundamentação da parte de seus novos professores e professoras, têm o desempenho discente avaliado de forma negativa, isto é, taxado como insatisfatório. Há incoerência nas sentenças dadas. Certos “alunos velhos” e “alunas velhas” apresentam problemas similares. Por vezes até mais graves. Salvo exceções, o potencial cognitivo dos neófitos é considerado incipiente em relação à turma que tem a mesma formação desde a 1ª série, se não desde o Jardim, praticamente.

7.3.2 O “problema” de quem é neófito

Sem efetuar uma análise da vida pregressa e aprofundar as informações produzidas durante o processo, penso que há mais discriminação do que verdade nas interpretações que os docentes fazem sobre os recém-ingressos. Como base, têm uns poucos trabalhos realizados por eles, cujos objetivos apontam à verificação do que lhes foi ensinado, logo à classificação, em vez de correto diagnóstico do quadro de entrada. Incluo-me entre quem já fez interpretações inconsistentes e apressadas como essas. Antes da experiência de 2001, não raras vezes, flagrei-me avaliando de modo informal, e tão *curtamente*, estudantes que não estavam matriculados no NPI desde o ano anterior, como se isso fosse atestado de qualidade em relação aos demais colegas da turma.

A digressão que utilizei para descrever um aspecto dos juízos de valor aligeirados do professorado do NPI em conselho de classe, de modo algum, quer significar prejulgamento de qualquer colega de profissão. Infelizmente, é uma atitude docente típica transferir para o alunado, para sua família e condição social os problemas de aprendizagem que apresenta. Atestam isso os estudos de Cristina Bardelli (1987), Nilcemaria Campos (1995), Cecília Hashimoto (1997), Maria Cristina Mantovanini (1999), Maria José Miele (1993) e Tânia Pereira (1999).

Como profissionais, precisamos refletir sobre cada aspecto das dificuldades discentes, para além dos acontecimentos da nossa sala de aula. Se é ali que elas se manifestam, é ali também que parte da solução aos problemas diagnosticados pode ser experimentada. Como sujeitos, também somos seres humanos falhos e inconclusos. Como profissionais da educação, precisamos estar sempre em franco desenvolvimento. Em tese, os três parágrafos anteriores são uma reflexão crítica para um fato que não é incomum apenas entre o professorado do NPI. Já vi deslizes, em tudo iguais, da parte das próprias técnicas educacionais, de outras escolas inclusive, ao longo dos meus vinte e poucos anos de magistério.

Para mim, os “problemas” de Thomas e Edson, dois neófitos, estão no mesmo patamar dos problemas de Matheus, França, José Carlos, Natasha e mesmo Amanda, cujas respostas, em Ciências, sobretudo nas primeiras atividades eram tão lacônicas quanto às de Thomas, em História, ainda que a sua caligrafia fosse bela, compreensível até no escuro, e seus trabalhos sempre limpos, completos e organizados.

Feita esta observação por mim, Maria Helena reforçou uma grande virtude de Thomas: a pesquisa. Em casa, ele busca informações novas, complementares, sobre o assunto que estuda. Ele mobiliza esforços de outrem, em casa, para satisfazer sua sede de saber. Na minha avaliação, considero mais apropriada esta sua atitude do que respostas curtas para tarefas que são obrigações escolares. Por conta disso, tenho notado que a qualidade (e quantidade de palavras) em suas respostas está em franca evolução. O Thomas

de hoje, certamente, não é o mesmo do início do ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

Não considero os julgamentos docentes um pecado pedagógico grave. Nem mesmo são um pensamento elaborado. Se transformados em fato, não servem para (n)os condenar. Antes, é algo similar a um escorregão. E se “escorregar não é cair”, mas “um jeito que o corpo dá”, como diz uma popular canção, quem comete o deslize de *prejulgar* o neófito como inferior aos demais, ao ser alertado por um ou uma colega, logo percebe o equívoco e corrige o rumo de sua fala, com base em critérios mais objetivos. É quando refaz a sua apreciação, reportando-se àquele ou àquela estudante que *prejulgou* (e quase chegou a sentenciar). Nessa ocasião, fala mais alto e melhor o *educador* e a *educadora* quando, antes, quem tinha voz era apenas a pessoa humana comum, alguém descolado do profissional comprometido com a educação de outro alguém.

Bom, foi isso que tentei fazer, ao falar olhando nos olhos da colega que não apenas outros alunos novos na turma, como Edson, por exemplo, e também alunos já velhos nela, como Matheus, José Carlos, Paulo Henrique, apenas para ficar no grupo dos meninos, não escrevem mais extensamente, nem menos laconicamente do que o colega Thomas.

Rosana, reflexiva no olhar e nos gestos, balançou a cabeça, como quem é pega em um *haram* ingênuo, concordou comigo. Recordou, naquele momento, quão o garoto era esforçado, fazendo mesmo o tipo de aluno efetivamente interessado. Como dissera Maria Helena, professora de Estudos Regionais, o garoto é daqueles que buscam informações adicionais quando chega em casa. Gosta realmente o menino de *beber em outras fontes*. Observei também esse comportamento em nossos encontros pedagógicos das tardes de terça-feira. Thomas, do mesmo modo como Edson e Paulo Henrique, não se satisfaz apenas com o que lhe é repassado em sala de aula. Penso mesmo que esta postura de pesquisa é um precioso passo para a conquista da melhor escrita. Ler, para aprender a ler, para buscar a informação onde ela estiver, tratando-a segundo a sua compreensão. Concorda comigo, leitor(a)?

Após a minha argumentação, que ampliei ao tentar escrevê-la, alguém no conselho reforçou que Edson é um aluno novo que deve merecer, igualmente como os outros, atenção especial da parte dos professores e professoras e dos Serviços Técnicos do NPI. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

7.3.3 A minha avaliação sobre a Turma 507

Aqui, apresento o meu parecer sobre a Turma 507 como resultado descritivo da avaliação reflexiva, após dois bimestres de trabalho. Relato o que verbalizei e também não verbalizei (pois o tempo era limitado e havia outras pessoas a falar) no terceiro conselho de classe. Preparara o que desejava comunicar parte em casa, parte no ônibus que me levou ao

NPI. Só no retorno é que *passei a limpo* a minha avaliação, mais os acontecimentos do encontro: converti tudo em mais páginas do meu diário de campo, cujos trechos trago para estas páginas da tese...

7.3.3.1 O que falei sobre a Turma 507

Sobre a frequência, considero-a boa. Preocupam-me as ausências ocasionais de Thiago, Joelma e Natasha, que, em geral, alegam ser por motivo de doença. Nunca deixei de comunicar os Serviços Técnicos essas faltas, bem como conversar com o aluno ou aluna sempre que não comparece a um encontro. Uma vez pelo menos, para Thiago, Joelma e Natasha, solicitei que entrassem em contato com a família como medida preventiva. No entanto, o fato tem se mantido. Ora é ele, ora é uma delas...

Quanto ao envolvimento, a classe alcança em parte as minhas expectativas. Que, não diferentemente de meus anos de profissional tradicionalista, são elevadas. Diria que é flutuante [o envolvimento discente]. Depende tanto da natureza atividade (do interesse que desperta quando é mais ou menos lúdica), quanto da maior ou menor motivação de cada aprendente. (...) Em relação aos objetivos propostos, a ludicidade é tanto concentradora de esforços quanto desviadora da atenção. Na aula-passeio ao Bosque, quem manteve a concentração – evidência que tomei para apreciar o *envolvimento* da turma na atividade – por mais tempo foram aqueles e aquelas que, na escola (e talvez em casa), melhor regulam a própria ação em prol da construção de resultados satisfatórios. Em um extremo, destacaria: Keila; Débora; Pâmela; Daniel; Adrian e Francisco. Em sala, em graus diferentes, esse grupo demonstra maior autonomia do que heteronomia. Considerando ainda a aula-passeio, no extremo oposto, quem mais se distraiu (porque viu mais a brincadeira do que um grande “objeto de observação e estudo”, no caso, um fragmento da selva amazônica) foi quem, em sala de aula (em suas casas também?) exibe mais atitudes heterônomas do que autônomas. Neste outro extremo, citaria: Tamara; Luana; Havana; Matheus; Arthur e Adrielly.

No tocante ao desempenho, em geral, a turma está acima do numericamente satisfatório, isto é, da nota 6 (que é a média de aprovação da escola). Na modalidade reflexiva da avaliação, a medida foi transformada em uma escala com os valores 4, 6, 8 e 10, apenas. A configuração sintética do desempenho discente é definida em função de dois grandes critérios: o objetivo (ou objetivos) da atividade de ensino-avaliação e a expectativa (ou expectativas) que tenho em relação à atividade. (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

7.3.3.2 O que não falei sobre a Turma 507

No conselho, não verbalizei tudo o que registrei no meu caderno de notas. Não falei sobre os fatores que facilitavam e os que dificultavam o ensino-aprendizagem. Fizesse, consumiria os tempos da análise do professorado presente. Até ali, ninguém falara. A palavra me fora dada. E como era doce em minha boca! Como foi prazeroso sonorizar o que fazia

como professor-pesquisador. As produções que antevi à pesquisa reflexiva de desenvolvimento adquiriam assim mais concretude e estabeleciam-se nexos entre o que não era de todo claro para mim mesmo.

O que eu não tive oportunidade de manifestar como resultado da avaliação reflexiva dizia respeito a fatores percebidos durante a intervenção – que facilitaram e que dificultaram o ensino-aprendizagem. O próximo recorte do diário de campo é mérito da palavra falada convertida em texto. Antes, foi expressão mental que o meu lado racional ainda não conhecia ou não reconhecia como saber em vias de sistematização. Já com essa consciência, mais nada falei. Cedi o verbo para quem não falara. Ainda havia seis turmas a serem “aconselhadas”. Vejamos primeiro os quatro fatores que, na Turma 507, facilitaram o ensino-aprendizagem.

O conhecimento que tenho de cada aluno e aluna. Foi adquirido na convivência que começou em dezembro de 2000, quando cursavam o último bimestre da 4ª série. Os registros de observação, acumulada a cada encontro pedagógico ou casual, pelos corredores da escola e da vida, ampliam visões particulares sobre o alunado. Especificamente, quero dizer que me permitiu conhecer a pessoa humana – dimensão maior do sujeito que aprende – em cada aluno e aluna. Por exemplo, conheço Nara como aluna. Mais e melhor ainda, conheço-a como pessoa por encontrá-la fora da sala de aula, em meio ao seu grupo de colegas mais chegadas, em momentos que não tem aula. Conheço-a por ter sentado ao seu lado no ônibus que nos leva ao NPI, bem como, certa vez, por estar na companhia da mãe na mesma academia que freqüento, e com ambas fiquei a conversar alguns minutos.

O nível de relacionamento entre mim e a turma. Minimamente diria que é bom, com tendência para um muito bom. O carinho, a emoção, a amizade, a confiança, enfim, os aspectos afetivos são decisivos para o estabelecimento de pactos e contratos pedagógicos, sobretudo, após os momentos de avaliação (reflexiva, formal ou informal, individual ou em pequeno grupo).

A dinâmica imprimida em favor da qualidade política do ensino-aprendizagem. A participação discente em nossos encontros pedagógicos deve(ria) superar a passividade que tem em relação às práticas convencionais. Como o processo é de efetiva construção, a primeira etapa é a desconstrução do já internalizado. E a passividade é algo acumulado no alunado, gradualmente, pelo alunado, mais do que imaginei ao preterir a 8ª série, que melhor conheço, e optar pela 5ª. O “deveria” credito à demora da desconstrução para alavancar outro alicerce. Não seria a participação ativa de cada aluno e aluna, visto que, a meu ver, essa ainda tem o professor como foco convergente das intenções discentes. Prefiro o que chamo de envolvimento. Termo definido noutras partes deste diário, o envolvimento engloba as duas formas de participação citadas. Diz respeito ao aprendente como sujeito das práticas em sala de aula. E não apenas alguém assujeitado a elas, porque assim o é à vontade do professor ou da professora. A quem deve obediência ou resignação, visto, como pessoas adultas, “sabem o que estão fazendo” e “o que fazem é para o seu bem”, imediato ou futuro. Em busca de significados para refletir sobre alterações possíveis no espaço micro da sala de aula, o alunado da Turma 507 participa do planejamento à avaliação do próprio ensino, em maior ou menor grau. A variação do estágio em que se encontra cada aluno e aluna, em cada atividade, é de difícil apreciação. Além de serem vinte e nove pessoas para uma só observar,

além da riqueza das atitudes particulares, contribui ainda para a complexidade do quadro a desconstrução necessário para a construção de outra identidade discente, agora com posse de poder sobre os rumos da sua sala de aula.

A curiosidade discente. Colocada em primeiro plano. E tanto foi ponto de partida como de chegada das minhas ações docentes. Permanentemente instigada, aguçada, incomodada... (DIÁRIO DE CAMPO. 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

Avaliação para ser avaliação mesmo não toma um sentido só da direção disponibilizada. Há sempre dois para cada direção. E mais direções ainda para se abarcar! Àquele conselho, não me contentei com a descrição de aspectos intrínsecos do trabalho, intervenientes no desempenho do alunado da Turma 507. Acolhi aspectos extrínsecos, intervenientes no meu próprio desempenho. Neste recorte, apresento quatro fatores que dificultavam o ensino-aprendizagem...

Uma rotina fortemente estabelecida. Alunado que se acostumou a assistir aula, a copiar do quadro idéias alheias, sentado em carteiras enfileiradas, é a própria imagem do que Pedro Demo (1996) chama de “aula copiada” como atitude educativa. Rotinas, algumas apenas, que mais adestram e inculcam do que educam. Para “tirar de dentro”, para formar efetivamente, sem dúvida que devem ser outras as práticas pedagógicas e a organização temporal e espacial que elas exigem. Fazer isso implica em alterar (também) o desenho da sala de aula, caso se queira consolidar outras rotinas. Com esse fim, vivencio mais trabalhos em grupo, e trabalhos em pequenos grupos; trabalhos de buscar a informação, em vez de recebê-la pronta, e disposição circular (ou algo parecido) das carteiras de modo a todos olhar todos durante a elaboração da atividade, nas comunicações pessoais e na socialização do pensamento e da obra dos grupos. É interessante, já (a)notei isso, como os alunos e alunas, ao toque da campainha que marca o fim do meu tempo na turma, correm para dispor as carteiras da forma tradicional. Dizem que “é pra arrumar a sala pra aula de Português”, como se, durante o encontro, estivéssemos bagunçados. (Bom, até que estávamos, mas era só um pouco, um pouquinho só!)

A fragmentação das práticas pedagógicas. Do modo como se configuraram histórica e pedagogicamente, as práticas escolares impingiram ao alunado um papel secundário, se não ternário mesmo, em ocasiões extremamente autoritárias que tem o futuro como melhor justificativa para as ações do presente. Eis uma situação que, infelizmente, não é incomum encontrar quem o (re)conte. Em sala, em aula, um aluno do Ensino Fundamental pergunta:

– Professor, por que eu preciso estudar esse assunto?

O mestre, do alto de sua competência de homem adulto e conhecedor da vida, responde:

– Porque vai precisar dele para fazer o vestibular. *Vá por mim.* Sei o que estou dizendo...

Disciplinas como monoblocos, horas-aula que multiplicam de forma exagerada e improdutiva as atividades para fazer ou terminar em casa (que são obrigações burocratizadas para fixar o conteúdo repassado), são aspectos outros dessa fragmentação. Dificultam as aprendizagens que tenham sentido, que sejam úteis, que ajudem a compreender o mundo, a sociedade e a si mesmo. Por isso, precisam ser transmutados. Deve-se agilitar a interdisciplinaridade no interior de cada disciplina, ao tempo mesmo que se intenta integrar o professorado para, porque é processo, inventar-se caminhos à integração dos saberes,

das ciências, das disciplinas e suas práticas pedagogizadas. Aí, os *deveres de casa*, como tarefas que resultam das integrações citadas, não mais serão momentos de manipulação de informações para interpretação do mundo fora dos muros da escola. Serão etapas da apropriação de conhecimento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano.

Ambientes inóspitos de aprendizagem. As salas de aula do NPI, ao menos as que temos à disposição do Ensino Fundamental, são nuas, deselegantes, desinteressantes. Aquela na qual passo metade das tardes de terça-feira me dá a sensação de vazio, vácuo, crueza. Sem a presença discente, não há quem diga quem a frequenta no período letivo. Nada diz sobre as idéias, os rostos, os sorrisos, os conhecimentos, as inquietações, os problemas mesmos, que circulam em seu interior quando sua população está presente. Faltam elementos materiais básicos. (...) Se a escola é o segundo lar da criança, como se costuma dizer, nunca vi lar mais pobre! (...) Particularmente, em minha sala de aula, na sala de aula da Turma 507, sinto falta de revistas, jornais, livros diversos, estantes, quadros-murais (Tem um: eu o comprei), cartazes fixos e preparados nas atividades... Quisera também computadores, impressora, mesas para o alunado em vez de carteiras “de braço”... Quisera ainda aparelhos de ar condicionado, cortinas, tapetes para sentarmos, plantas para colorir o ambiente...

O índice de responsabilidade. Item que avalio como minimamente satisfatório. Algo em torno de 50 a 60 % de entrega das tarefas no prazo estipulado, do que é levado para fazer em casa. O que dizem? Que esqueceram mesmo é a maior alegação. Por que esquecem? Porque têm muitas tarefas para fazer e não contam com quem os oriente em casa; porque se distraem com a TV, os jogos, as brincadeiras de casa e da rua; porque não registram de forma adequada o quê, como e quando; porque – incrível! – quando anotam... esquecem!

Apesar dos aspectos negativos explicitados, não acusei problemas de (in)disciplina. Não do modo que se interpreta o “problema”: como “relação de submissão entre aquele que é ensinado para com quem ensina” (BITTENCOURT, E.; 2003, p. 1). Por conseguinte, como desobediência às normas, resistência à autoridade docente, manifestação de atitudes deselegantes, recusa brusca às atividades propostas, etc. Os problemas citados são *filhos* de uma lógica de funcionamento da sala de aula que não era aquela segundo a qual eu concretizava o compromisso de avaliar ações e operações do ensino-aprendizagem, reflexivamente.

A lógica da Práxis Unitária que utilizei me permitiu elaborar um ensaio sobre o tema que apresentei no XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, em 2003, na cidade de Aracaju. Apresentei-o como abstração gerada das reflexões sobre o trabalho na Turma 507. Estava no meu diário de campo, logo produto da pesquisa reflexiva de desenvolvimento.

Neste ensaio, que começa diferenciando “disciplina” de “disciplinamento”, explica-se a indisciplina na escola como movimento de insatisfação discente diante de um modelo de ser e fazer escola – e *de estar* na escola – que, embora atente às necessidades do alunado, segundo as solicitações do mundo do trabalho,

nem de longe contempla as expectativas e os interesses juvenis. O modelo vigente sequer acompanha as rápidas transformações que se operam no mundo. Por ensinar uma compreensão sobre a indisciplina pela crítica à superfragmentação das práticas pedagógicas, é objetivo deste ensaio instrumentalizar o professorado à observação das próprias práticas docentes (e discentes também), de modo a engajá-lo em um projeto de disciplina de mentes, *para permanente estado de inquietação intelectual*, alternativo ao disciplinamento de corpos. Portanto, um projeto mais apropriado à ressignificação do papel da escola como instituição ocupada com a formação integral da pessoa humana, seja ela o aprendiz, seja ela o ensinante. (TRECHO DO RESUMO. 02 DE MARÇO DE 2003)

Desde então adquiri uma leitura ampliada da indisciplina na escola: vejo-a *também* como um movimento de resistência do alunado ao que a sociedade disponibiliza como formação humana ao mercado de trabalho pela via escolar. Se ainda causar estranheza a referência ao aprendizado que me propiciou a intervenção, explico por que discorri sobre ele(s): é que aquele ensaio evoluiu de um esboço redigido ao conselho de classe realizado na manhã de 18 de fevereiro de 2002.

A avaliação reflexiva encampa idéia de que os estudos de recuperação são um direito do estudante, como assegura a LDB, na alínea e, inciso V do Artigo 24, que trata dos níveis de organização da educação básica. De preferência paralela ao período letivo. No entanto, na tese, ao contrário do que fiz com os processos de planejamento, ensino e avaliação, não dediquei um capítulo à recuperação dos estudos. Não teria sentido. Vejo a recuperação da aprendizagem como integrante da avaliação de um ensino comprometido com a melhor formação discente. Não um processo à parte, realizado após cada bimestre, semestre ou ano letivo. Não mais *um fragmento* da educação escolar contemporânea. E sim um elemento do todo da avaliação que deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos do desempenho discente, como orienta a lei maior da educação brasileira.

Na próxima subseção, detalho algumas cenas da recuperação da aprendizagem que procedi na Turma 507. Com isso, do processo avaliativo retorno ao ensino. Melhor, à preocupação com a aprendizagem discente. Antes, caracterizarei os estudos de recuperação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no NPI, segundo as professoras e o professor da 5ª série que entrevistei após a intervenção pedagógica.

7.4 A recuperação dos estudos na avaliação reflexiva

Segundo Pedro Demo (1997a), bem ao gosto das modernas teorias da educação, a LDB está a serviço do aluno. A aprendizagem é a razão de ser dos sistemas educacionais. Daí, todo

o sistema estar à disposição dos direitos do educando. Se ele pode progredir com velocidade maior, terá a chance de apressar o seu processo formativo. Caso se atrase, a escola deve então envidar esforços para recuperá-lo. “Isso não retira a possibilidade de reprovação, sempre que o desempenho, apesar de tudo, não for satisfatório. Mas, antes de reprovar, é mister empregar todo o arsenal possível e imaginável para garantir o direito de aprender bem” (*ibidem*, p. 23).

Como realizada, a recuperação sinaliza o que Maria Helena Patto (1999) caracterizou como conotação de insucesso ou de derrota do sistema educacional. Mesmo sob os auspícios da nova lei, o processo tem pontos de estrangulamento e distorções entre a proposta legal para os estudos e a prática que os afetiva. As falhas dos estudos de recuperação das escolas públicas brasileiras estão no preparo dos professores, na metodologia docente e, também, em causas estruturais no nível dos sistemas de ensino e escolar (VIDO, 2001).

Estudos de recuperação que nada recuperam não são uma novidade. O que acontece na atualidade não é diferente do que Carmozi Gomes (1984) registrou há duas décadas. Naquela ocasião, percebeu que os estudos de recuperação eram realizados sem o planejamento necessário e as provas, as revisões e as condições intra-escolares não apresentavam qualquer possibilidade da recuperação contribuir à melhoria da aprendizagem nem à redução do fracasso escolar.

7.4.1 Os estudos de recuperação na LDB e no NPI

No NPI, o quadro não é muito diferente do que tem tratado a literatura. Disseram-me os docentes da 5ª série que entrevistei: de modo geral, os estudantes “não gostam das aulas de recuperação de jeito algum, mas acham importante”; embora a temam, “porque sabem que sofrerão represálias ou castigos em casa”; mesmo assim “acham necessário estar nos estudos de recuperação”, porque melhorarão a nota. Que os preocupa mais do que o próprio aprendizado!

O fato é coerente com os encaminhamentos dados pela Escola: são chamados aos estudos de recuperação parcial quem não atingir um rendimento igual ou superior a 60% nos bimestres. Mas há outras razões para conduzir um estudante para tais estudos. E citaram, as professoras e professor, “pelo não cumprimento regular das tarefas” e “por dificuldades próprias”.

Na turma 5ª série em que atuei como professor (de Ciências), as atividades realizadas *como* recuperação foram tão diversas quanto diversificadas. Nas demais disciplinas, *idem*. Em Estudos Regionais, fez-se o refazimento dos trabalhos, logo após a correção, antes de fechar-

se a nota do bimestre; em Francês e Português, a reescrita e outras atividades sobre o conteúdo, segundo as regras e os horários determinados pelos Serviços Técnicos; em Geografia, a reescrita, trabalhos em dupla, atividades de pesquisa, de consulta, com orientação docente, também em dupla, além da testagem; em História, leitura oral, trabalhos de interpretação oral e escrita, produção de texto (com Rosana), além de trabalhos individuais, com consulta, resolvidos em sala, exercícios de compreensão de texto, de fixação, de compreensão, também por meio de testes (com Idilene); já o professor de Matemática, optou por tarefas que o alunado fez em casa. O conjunto revela uma falta de unidade, mas também um interesse sincero de resolver o “problema”.

A testagem, os exercícios e trabalhos escritos, as pequenas tarefas cumulativas e a reescrita (ou refazimento) das atividades realizadas foram os procedimentos mais adotados para os estudos de recuperação. Pelas estratégias, vê-se que ela visa mesmo à nota, não à aprendizagem, como reconhecem tanto o professorado como o próprio alunado. Essa é uma armadilha da qual ambos não podem fugir. É da lógica do sistema que regulamenta o processo. Não há um planejamento específico para ele, com a fixação de objetivos pedagógicos a concretizar e metas comuns a alcançar. Não é sem razão que, ao desenvolver os estudos de recuperação de Matemática, as expectativas de Paulo não eram boas. Porque os alunos não estavam interessados na recuperação. Não como o professor gostaria de desenvolver, com qualidade, o trabalho. Apenas 3 ou 4 dias, com duas horas cada encontro, para recuperar um bimestre, missão impossível! Ele não via como recuperar o conhecimento. A tarefa, assim, se restringia a recuperar a nota.

No modelo unitário, é inerente à ação do professor (reflexivo) investir na recuperação de estudos incorporada ao processo ensino-aprendizagem. Isso significa a eliminação desses estudos como atividade apenadora e disciplinadora de estudantes com supostos (suspeitos) problemas de aprendizagem ou, de forma mais apropriada até, com baixo rendimento escolar. Não é difícil comprovar os efeitos positivos de modelos bem intencionados, como esse que indico. Armando Vasconcelos (1978) os obteve ao aplicar o conceito de avaliação formativa na recuperação do rendimento de estudantes da 6ª série do 1º Grau, cujos resultados comparou com os da avaliação convencional, de natureza somativa, classificatória. O grau de organização, expresso por um ensino e uma avaliação com metas e objetivos discriminados, a seriedade ou o comprometimento dos sujeitos envolvidos são mais elevados do que nas situações usuais.

7.4.2 O meu compromisso maior ao avaliar

Meus dados são fundamentalmente passíveis de descrição, mais do que de quantificação. Por isso, a configuração sintética dos resultados foi uma tarefa difícil. Já experimentara isso na intervenção de 1997, que revisei com minha dissertação. O problema é como transformar os dados construídos como *expressão da qualidade* em uma menção numérica. Tenho consciência que esse contrabando de qualidade em quantidade, como se refere Cipriano Luckesi (1995), mascara, simplifica, enrijece e até superficializa o volume e a dinâmica da avaliação como processo formal e dialógico inerente à prática pedagógica de natureza construtiva. Como comprimir em um ou dois dígitos a história do aluno e da aluna, a história de um trabalho coletivo, escrito com altos e baixos, avanços, saltos e recuos, durante um bimestre, semestre ou ano letivo? A despeito dessa questão, fiz o esperado: cumpri as normas regimentais. Porém, não sai ileso.

A tarefa me causou sofrimento, mais do que a *sofrência* da ginástica intelectual, com que já estou habituado. Tomou-me ainda bastante do meu tempo, nos finais de semana que precediam a entrega dos resultados na Coordenação Pedagógica. Vejamos os termos com que registrei o fechamento das notações numéricas referentes ao desempenho discente no terceiro bimestre:

Terminei tudo ontem de manhã. À tarde, fui ao NPI entregar os resultados. Mas, não ainda os definitivos, visto que apenas cumpri uma exigência da burocracia escolar... Maior mesmo é o meu compromisso com o alunado! Diante dele, o que tenho com os arquivos da secretaria da minha escola é, politicamente, insignificante, visto que tão-somente é burocrático. (DIÁRIO DE CAMPO. EM 12 DE MARÇO DE 2002)

Também discorri sobre o processo com que procurei suprimir os problemas diagnosticados nas atividades de Arthur, Joelma, Adrian, Isabelle, Edson, Matheus, Breno Pereira, João Victor, Thomas, Luana, França, Tamara, Daniel, Paulo Henrique, Natasha, Havana e Thiago. Esperava, assim, elevar a qualidade do trabalho pedagógico. O que aconteceu, mostrarei logo adiante.

Para quem obteve resultado inferior ou igual à média escolar do NPI, que é igual a 6,0 pts., encaminharei ações de refazimento em um encontro que teremos no terceiro horário desta quarta-feira. (...) Durante uma semana, conversando informalmente com alguns, verifiquei que havia um clima favorável à etapa de refazimento da avaliação que realizo. Tem apenas uma ressalva quem está nessa situação: não aprecia nada a idéia de saber-se convidado para os mal-falados estudos de recuperação. É notável o tom escuro com que pintaram esse processo os alunos e as alunas com quem conversei, e não

apenas da Turma 507. A opinião de minha filha, Brendha, aluna do 2º ano do Ensino Médio do NPI, não é diferente às da garotada com quem, ou melhor, *para quem* trabalho. Sentem-se incomodados!...

Algumas garotas, como Joelma, Isabelle e Adrielly, dentre outras, e alguns garotos, como França, Matheus e Arthur, dentre outros, têm verdadeiro pavor do “apêndice supurado” que é a recuperação escolar ao final do que chamam de “avaliação”. Parece-lhes uma pena demasiado desagradável. Vir ao NPI em turno contrário, por razões similares a que lhes propus é a última coisa que querem fazer. Não é muito fácil instigar a compreensão de que, no modo como avalio, não existe essa tal recuperação que tanto temem. Na avaliação reflexiva, eis um subprocesso já ressignificado desde o projeto de intervenção que concretizei no ano de 1997, lecionando Ciências em três turmas de 8ª série (BITTENCOURT, E., 2000).

Na avaliação reflexiva, qualquer momento é momento para rever as atividades de ensino-avaliação que foram objeto para a “conversão” da qualidade em quantidade. É uma decisão deles, por mim incentivada, tomar uma posição que reverta o quadro negativo ou apenas regular em que se encontram. Meu convencimento não se dá pelo nível teórico. Uso o seguinte estratagema para atrair simpatizantes para a minha causa: o que é que nós podemos fazer juntos para elevar, qualitativa e quantitativamente, a sua aprendizagem, mediante o refazer, em nível acima do minimamente satisfatório? (DIÁRIO DE CAMPO. EM 12 DE MARÇO DE 2002)

Embora não faça esta menção, se a minha preocupação foi – é – com a aprendizagem discente, da parte de meu pequeno alunado, afianço que o desejo maior – se não o único – era obter uma nota melhor para o boletim e, dele, para os pais. É raro um aluno ou uma aluna que compreenda aquele intento professoral. Quem parece alcançá-lo realizou atividades de avaliação cujos objetivos foram atingidos ou os foram em grande parte, logo não seria encaminhados ao refazimento e, por extensão, obteve notas bimestrais superiores à média da Escola.

Ainda assim, com restrições. Como registrei noutro estudo (BITTENCOURT, E., 2000). Estranha-se a realização uma etapa após a configuração dos resultados, que não é parte da rotina usual. Penso que já não há mais com que se surpreender na cultura escolar da nota. Professores e alunos têm interesses diferentes em relação à avaliação. Melhor, atribuem significados diversos à avaliação. É o que se depreende também das pesquisas de Ângela Gomes (1999), Marlise Bassini (1996), Márcia Brito (1984), José Gomes (1991), Raimundo Santos (1994), dentre outras.

7.4.3 Combinando os “estudos de recuperação” pelo refazimento

Escrevo *estudos de recuperação* entre aspas, porque a expressão não atende às características do que proponho no interior da minha avaliação. Preciso de uma expressão apropriada para designar o que realmente acontece nesta etapa da avaliação reflexiva. Recuperar, sei que não é. Porque não recuperamos

o que ainda não temos. Recuperamos, sim, o que danificou, quebrou, foi mal feito... (DIÁRIO DE CAMPO. 13 DE MARÇO DE 2002)

Durante o encontro no horário cedido pelo professor de Matemática, em 13 de março de 2002, aquela parcela da Turma 507 e eu combinamos a realização dos “estudos de recuperação” pelo refazimento das atividades. O encontro – extra – teve dois objetivos. Um, identificar quem tinha compromisso extra-escolar nas manhãs de terça-feira, o turno pensado para se concretizar a aula-passeio ao Museu Emílio Goeldi; o que aconteceu. Precisava saber se o período era viável para todos; como relatei no Capítulo 5. Outro, combinar os “estudos de recuperação” com quem ficara com a nota do terceiro bimestre igual ou inferior a 6,0: Arthur; Joelma; Adrian; Isabelle; Edson; Matheus; Breno Pereira; João Victor; Thomas; Luana; França; Tamara; Daniel; Paulo Henrique; Natasha; Havana e Thiago.

A reação de quem teve o nome anotado no quadro, modo que utilizei para comunicar quem deveria ficar após o primeiro momento do encontro [extra], foi: – Professor, por que eu? Denotando preocupação, assim se expressaram Luana, Joelma e Isabelle. Demonstrando chateação, notei as caras, bocas e palavras “enfeidadas” para mim da parte de Adrian, Tamara e João Victor. Com desagradável surpresa, manifestaram-se ainda Edson, Daniel, Arthur, Thomas, Havana e Breno Pereira.

Outros, como Matheus e França, receberam a notícia com *autogozoção*. (...) Para Natasha e Paulo Henrique não houve impacto. Já antecipara a ambos o que faríamos hoje. Ontem, disse-lhes como esperava ajudá-los a recuperar parte do trabalho que perderam porque tiveram problemas de saúde. (...)

Expliquei-lhes o objetivo do encontro, que era tomar decisões a dois, eu com cada um e uma em particular, para encaminhar revisões das atividades avaliadas (pontuadas) no terceiro bimestre. (...) Expliquei-lhes que a recuperação tal como entendem e está organizada no NPI não tem sentido algum no trabalho diferenciado que fazemos. Fiz isso contando situações, descritas neste diário, em que fizemos “recuperação” sem termos um dia estabelecido em calendário para a disciplina Ciências. Fizemos “recuperação” quando, por exemplo, devolvi tarefas para completarem, em casa ou em classe, ou para refazerem-nas mesmo, sobretudo em casa. Isso aconteceu em menor escala no primeiro e no segundo bimestre. Foi no terceiro que o rendimento da turma caiu em relação aos anteriores. [O problema foi maior por causa de dois fatores: o *stress* (Era março! E ainda estamos envolvidos com aulas de um ano letivo velho!) e os reincidentes esquecimentos discentes, que analisei no Capítulo 5.]

Incentivei-os a colaborar nos “estudos de recuperação” como o ressignifiquei para contemplar a modalidade reflexiva de avaliação. Aceitaram, embora as suas preocupações fossem com as notas, enquanto as minhas eram com a aprendizagem. Mas, tudo bem! É importante propiciar ao alunado experiências diversificadas de avaliação. (...) Para facilitar a tomada de decisão, preparei e entreguei a cada estudante um *mapa* com as notações atribuídas às atividades de ensino-avaliação do terceiro bimestre, bem como o resultado final desse bimestre e dos dois anteriores. Passei, em seguida, ao diálogo. Experimentei ir de mesa em mesa. Atendi assim Arthur, Joelma e Adrian. Não deu certo. Havia pressa no ar.

Além disso, a sala estava bastante desarrumada, o que dificultava a minha movimentação. Para complicar, fui cercado por três ou quatro quando atendia Adrianly. Impacientes, cada um queria ser o próximo, como se eu pudesse conversar com todos ao mesmo tempo. [O recreio se aproximava.] Desisti. Voltei à mesa, mas, logo fui acercado. Para organizar a bagunça, enumerei três para atender com ordem e sem pressa. Assim, com quase todos em pé ao redor da mesa, exceto Isabelle, que ficou *impacientemente* sentada, atendi Edson, Matheus e Breno Pereira; em seguida, João Victor, Thomas e Luana; depois Daniel, Paulo Henrique e Natasha. Faltou apenas Havana. Procurei-a, mas, não estava mais em sala. Foi para o recreio e ainda guardou o que deveria me devolver no momento de nossa conversa particular. [Já era recreio! Também não conversei com Thiago, mas por não ter comparecido ao encontro.] (DIÁRIO DE CAMPO. 13 DE MARÇO DE 2002)

Uma parte do desenvolvimento do processo de avaliação reflexiva apontava para decisões a serem tomadas de forma coletiva, como etapa indissociável do que, no NPI, se acostumou chamar de recuperação paralela. Prefiro outro termo (que estou a procurar), outra “metodologia” (experiência que espero sistematizar) aos estudos de recuperação no curso do ensino.

Em educação, recuperamos algo? Formamos? Construimos? Colaboramos na apropriação? Estimulamos o desenvolvimento? O que é que fazemos mesmo (se é que fazemos) em nossas “recuperações”, seja qual for a proposta avaliativa? Busco respostas para essas questões. Ao encontrá-las (se é que estão perdidas), espero obter a designação adequada aos estudos de recuperação, como ressignificados pela experiência pedagógica com que tratei de desenvolver o conceito de avaliação reflexiva. (DIÁRIO DE CAMPO. 13 DE MARÇO DE 2002)

Como relatei, os acertos para os “estudos de recuperação” aconteceram no encontro extra, quando a Turma e eu optamos pelo refazimento das atividades entregues e corrigidas, dentre outras estratégias. Na subseção seguinte, resgato as decisões e os compromissos que o alunado tomou para si, a título de materialização desse momento de estudo ressignificado pela ação reflexiva no processo avaliativo. Adiante, discorrerei sobre o que foi e não foi cumprido do que combinaram comigo Arthur, Joelma, Adrianly, Isabelle, Edson, Matheus, Breno Pereira, João Victor, Thomas, Luana, França, Tamara, Daniel, Paulo Henrique e Natasha.

7.4.4 As decisões tomadas, os compromissos assumidos...

Arthur combinou que entregaria o relatório da aula-passeio ao Bosque. Antes, contou-me que começara a fazer, porém não o concluiu; depois, insistiu que me entregara! Como provei que isso não acontecera, confessou que esquecera de entregar. Que devia estar em algum lugar de sua casa. O recebimento foi acertado para o encontro seguinte, em 19 de

março. Joelma assumiu o completamento da atividade sobre o livro “O verde e a vida”. Adriany tinha duas tarefas de “recuperação”: complementar a atividade sobre o livro “Vida na Terra” e refazer o relatório da aula-passeio, com base na ficha de avaliação que anexei à versão que me entregou.

Isabelle ficou de refazer a primeira atividade do paradidático e *fazer* a segunda, caso não a achasse em casa. Levou emprestados os livros necessários. Edson me contou que não entregou o relatório porque pedira ao pai para revisá-lo. Ele o faria naquela noite, logo, entregaria-o no encontro seguinte. Como ainda tinha a segunda atividade do paradidático incompleta, solicitei-me emprestado o livro necessário. Matheus se comprometeu com o fazimento do relatório. Perguntei-lhe se tinha as instruções dadas para organizar o relatório. Respondeu-me que sim. Falando com ar sério, disse-me que o entregaria na terça-feira. Para ele, o final de semana foi de bastante trabalho: além do relatório, ficou de completar a leitura sobre o paradidático “O verde e a vida” para, em seguida, refazer a atividade sobre o livro. Matheus foi outro estudante que não entregou a segunda atividade. Por isso, agendamos uma nova conversa para tratar do fazimento dela, mas com a minha assistência direta. E somente após a entrega das duas tarefas que estava levando para casa, a título de os nossos “estudos de recuperação”.

Breno Pereira, João Victor e Luana ficaram de completar em casa a primeira e a segunda atividade. Para tanto, levaram os respectivos livros emprestados. Thomas há de refazer apenas a primeira, que é sobre “O verde e a vida”. França, *idem*. Embora, tenhamos deixado pendente o problema da segunda atividade que não entregou. Perdeu? Ele não sabia se ainda a tinha. Nem sabia sobre que livro era! Achava que era “O verde e a vida” também. Na dúvida, ponderei para combinarmos sobre ela depois. Aceitou a proposta com o sorriso maroto de sempre. Com um jeito de ombro e de cabeça, como quem diz: – O que fazer, né?

Já Tamara, Daniel e Paulo Henrique decidiram completar a segunda atividade do livro, que entregaram antes praticamente em branco. Tamara e Daniel tomaram emprestado “Nós e o ambiente”; Paulo Henrique, “Ecologia da cidade”. Por fim, Natasha. Também com problemas na mesma atividade. Não entregara. Sabia que era sobre o livro “Lições da natureza”. Por isso, levou esse título, caso precisasse, embora achasse que a fez, que a tinha em casa. Somente Thiago e Havana não receberam orientação alguma para “recuperar” o rendimento do terceiro bimestre. Ele, porque não veio; ela saiu apressada para o recreio. A ambos, noutro encontro, recomendei o refazimento da primeira atividade sobre o livro e a entrega da segunda. Em casa. Entretanto, até o fechamento dos resultados do terceiro bimestre, nada me entregaram.

Os “estudos de recuperação” não se resumiram aos (re)fazimentos. Essa foi uma etapa da (nossa) tarefa: atendia aquelas atividades nas quais a assistência docente não era necessária. Sós, poderiam cumprir os deveres em falta. Outra parte foi a previsão de um momento no turno da manhã com França, Isabelle, João Victor, Thomas, Matheus, Natasha e Paulo Henrique, para, de forma assistida, produzirem nova versão do teste que elaboravam. Tentaríamos a reescrita de algumas questões. Os testes de França, Isabelle, João Victor e Thomas “atenderam em parte o objetivo da atividade e as minhas expectativas”, mas poderiam ser melhorados.

Os que “não atenderam os objetivos” precisavam ser revistos. Inteiros. Natasha e Paulo, porque não tiveram a chance de rever a primeira versão feita em sala; estavam doentes quando processamos a revisão; Matheus, porque sua atividade estava um nível abaixo do que podia fazer sozinho, contando apenas com a orientação geral, dada a todos. Na esfera da intervenção, exceto para Paulo Henrique, Natasha, Matheus (e também Thiago), os refazimentos anunciados como parte dos “estudos de recuperação” eram mesmo estudos de auto-recuperação.

Com orientação e assistência, *quando solicitadas*, os demais estudantes construíam resultados de aprendizagem que cumpriam satisfatoriamente os objetivos das atividades, que contemplavam *em parte* ou *em grande parte* as minhas expectativas professorais. O fato reforça a veracidade desta tese defendida no Capítulo 6: por não ter hábitos de estudo consolidados, o alunado da Turma 507 acabava por esquecer que tinha obrigações a fazer em casa. Quando as realizava (porque não tinham o peso psicológico de uma “prova”), não as fazia de modo a contemplar todos os seus objetivos. Entregava-as incompletas ou até mesmo em branco, embora não ignorasse que as receberiam uma pontuação. Por conseguinte, naqueles “estudos de recuperação”, acumulei razões para acreditar que as decisões tomadas coletivamente e os compromissos assumidos serviriam à causa da reflexão sobre as ações e operações discentes (e docentes) em curso, além de reorientar os rumos pessoais, com elevação da responsabilidade e redução do índice dos esquecimentos.

7.4.5 Resultados e significados da “recuperação” pelo (re)fazimentos

Enquanto cada equipe, sob as vistas e as orientações de Mauro e Teresinha, desenvolvia a sua parte do [segundo] mural [tarefa que descrevi no Capítulo 5], assentei-me num canto da sala-ambiente de Ciências para conversar com os dezesseis alunos e alunas que levaram uma tarefa extra para fazer em casa. Quando ainda preparava aquele espaço, iluminava as mentes sobre o quê e como fazer o mural e

delimitava o tempo para a sua completa montagem, recebi seis atividades e os respectivos livros que foram emprestados, sem ter feito solicitação. Foi um gesto espontâneo – e indicador de satisfação para com a própria responsabilidade – que não modificou a idéia de interpelar cada estudante sobre as dificuldades que encontrou ou não encontrou durante as ações que, em número maior, eram de refazimento.

Conversei primeiro com Edson, que entregou o relatório *incompleto*, como ressaltou, porque faltavam alguns nomes (cinco) dos presentes à aula-passeio. Desculpou-se pelo fato de que o entregava sem a revisão do pai que, por chegar sempre tarde da noite, não teve tempo – ou forças mesmo – para tanto. Aprecio a relação com o garoto tem com o pai. Julgo positiva para ambos. Na reunião que fiz em maio com a família dos alunos e alunas da turma, o pai de Edson deixou muito claro a sua *pré-ocupação* com os estudos do filho, apesar das dificuldades que tem por causa dos horários de trabalho. O garoto somente deixou de cumprir com uma parte da tarefa que tinha: não entregou a segunda atividade sobre o livro “Ecologia da cidade”. Perdeu-a mesmo. Não há tempo para fazer uma “nova”. E nem teria sentido também. Seria algo pela nota. Nesse caso, o vácuo criado pela perda, além da demora para entrega (que não aconteceu), também é um dado para a avaliação do aluno...

Matheus foi o próximo. Ao contrário do colega, entregou a atividade, a primeira, sobre o livro “O Verde e a vida”, mas não o relatório, que sequer chegou a fazer. O fato é revelador da estreita relação entre a insipiência do hábito de estudar de Matheus e a baixa responsabilidade que, ao longo do ano, demonstrou para com as tarefas a fazer em casa. Na escola, igualmente, sempre demandou uma atenção especial da minha parte, a fim de fazer a contento as tarefas, fossem individuais ou em grupo. Como Matheus, a aluna Adriany completou a (segunda) atividade, sobre o livro “Vida na Terra”, mas, não refez o relatório da aula-passeio.

Breno Pereira me contou que não teve dificuldades para completar as atividades sobre os livros “Nós e o ambiente” e “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”. Isabelle me contou o oposto. Teve dificuldades no completamento das atividades sobre os livros “O verde e a vida” e “Vida na Terra”. No entanto, numa avaliação prévia que fiz junto com ela, notei que realizou satisfatoriamente o que se propôs fazer.

João Victor, *outra vez*, não trouxe as duas atividades que levou para refazer e nem os livros, que disse ter esquecido em casa. França ficou de refazer a primeira atividade e tentar encontrar a segunda. Não trouxe nenhuma. Sobre a primeira, contou-me que não terminou; já a outra, não achou mesmo. (...) Thomas tinha apenas a primeira atividade para refazer. Era a sobre o livro “O verde e a vida”. Não a trouxe, porque também não a concluiu. [Na renegociação, Os três ficaram de entregar as tarefas na quarta-feira, mas isso não aconteceu.]

Luana completou apenas uma parte da atividade sobre o livro “Ecologia da cidade”. Quanto à segunda, devolveu-me tal como a recebera, ou seja, nada fez. A segunda tarefa era tão-somente escrever uma redação sobre o desenho que fizera com base na leitura do livro “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”. Sua justificativa foi que “a mãe está viajando” e “a tia fez apenas a terceira série”. Em verdade, o problema que tinha a resolver estava ao alcance do que pode fazer sozinha. Pouca responsabilidade e respeito ao compromisso, no caso dela, tem o mesmo nome dado aos outros: insipiência dos hábitos de estudo.

Tamara, Daniel, Paulo Henrique, Natasha e Joelma entregaram a única tarefa que lhes coube. Completaram ou refizerem a contento a segunda atividade, respectivamente, sobre os livros “Nós e o ambiente”, “Lições da natureza”, “Ecologia da cidade”, “Lições da natureza” e “O verde e a vida”. Arthur foi o último a entregar a atividade que lhe solicitara. Concluiu em sala os últimos detalhes de seu relatório sobre a aula-passeio ao Bosque Rodrigues Alves. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

Como expressei no parágrafo que antecedeu esta subseção, eu acreditava que as decisões tomadas e os compromissos assumidos pelo alunado que *convidei* aos “estudos de recuperação” pelo refazimento de atividades e pela realização daquelas que não foram entregues, serviriam à causa da reflexão sobre as ações e operações discentes e docentes, como à regulação do rumo que nos era comum. Esperava, como efeito pedagógico, a elevação da responsabilidade pessoal e, como consequência, a redução do índice dos esquecimentos discentes. Não errei.

A tomada de decisão e a assunção de compromissos coletivos serviram sim àquela causa, embora a resposta discente não tenha sido a que esperava, como se deduz do trecho exposto. Mas ficou esta lição: é longo o caminho da ressignificação do processo avaliativo porque a recuperação dos estudos é marcada pela *pré-ocupação* com a nota, também. É a nota que os estudantes querem recuperar, já que, pela avaliação que conhecem, o que importa é a reprodução dos conteúdos (ABRAMOWICZ, 1990; BARDELLI, 1987; BASSINI, 1996; BERTAGNA, 1997; BRITO, M., 1984; GOMES, J., 1991; LUCKESI, 1995; MACHADO, I., 1996; MALAVAZI, 2000; RASQUINI, 1997; SANTOS, R., 1994; SILVA, J., 2001; SOBIERAJSKI, 1992; VASCONCELLOS, 1998a, 2001).

As dificuldades dos alunos e alunas da Turma 507 no refazimento (ou completamento) das atividades foram raras. Somente Isabelle pôs em seus queixumes esses termos. Os demais não acusaram maiores problemas. Teve algum quem leu o livro, inteiro, outra vez, para responder às perguntas. Como Tamara, ao completar a tarefa sobre o livro “Nós e o ambiente”.

O resultado é mais uma evidência para confirmar a minha hipótese sobre os “problemas de aprendizagem” da Turma 507. Em boa parte, os “problemas” decorrem de um incipiente hábito de estudo. Os alunos e as alunas não mantinham, em casa, uma regularidade de tempo, espaço e dedicação diária imprescindíveis ao sucesso de qualquer estudo. Não tinham mesmo o hábito de estudar. Não é à-toa que isso se refletisse no andamento dos trabalhos desenvolvidos na escola, como também naqueles solicitados para fazer em casa, mesmo que de uma dinâmica distinta dos deveres de casa mecânicos e tarefeiros, isto é, para fixar conteúdos e atribuiu ou não nota.

Ao longo do ano, observei em nossas atividades, das mais livres às mais dirigidas, que as atitudes de trabalho de boa parte da Turma também ficavam aquém do que, como professor, eu esperava. Há uma estreita equivalência entre hábitos de estudo (em casa) e atitudes de trabalho (na escola). São faces de uma mesma moeda. Se há “problema de aprendizagem” com algum aluno ou alguma aluna, ele deve ser abordado simultaneamente pela escola e pela família, uma instituição deve colaborar com a outra. Nesse sentido, a “recuperação dos estudos” que procedi foi um ensaio de um ato só. Faltou toda a parte que teria como cenário o ambiente familiar.

Apesar dessa limitação, própria de processos em reinvenção solitária, dei uma interpretação ao problema do individualismo apontado como típico da faixa etária e série que trabalhei, pela literatura e pelo professorado do NPI que atuava nas 4ª e 5 séries. Mas do que *problema*, percebi que nele havia uma contra-ferramenta para levar a metodologia dos estudos de recuperação, em geral, individualizada, à condição de atividade coletiva, em favor da construção de sólidos hábitos de estudo. Até mesmo em turno contrário, como é a demanda dos verdadeiros estudos paralelos de recuperação... da aprendizagem – de habilidades cognitivas e socioafetivas, não de fixação de conteúdos ou “recuperação” de notas.

Como característica marcante da Turma 507 e das quintas séries do NPI, em geral, o que designamos por *individualismo*, parece ser mesmo expressão de uma capacidade de trabalhar em equipe (e a classe é a maior de todas) ainda muito pouco desenvolvida. Não temo dizer que isso se reflete na capacidade de concentração nas atividades feitas em classe [e, sobretudo, em casa]. O enredo dessa história parece ser da conta dos problemas causados pelos hábitos de estudo e trabalho. Ambos, ainda em formação, e formação *natural* e *espontânea*, quando deveriam ser objetos de ação sistemática tanto do professorado, com o desenvolvimento da programação do ensino, quanto da família, com o acompanhamento cotidiano da vida escolar de seus rebentos. (DIÁRIO DE CAMPO. 19 DE MARÇO DE 2002)

Na próxima subseção, relato fatos do quarto conselho de classe, realizado em 3 de abril de 2002, o dia seguinte após o término do ano letivo de 2001. No caso, a solução construída para um estudante que, mais do que reprovação, precisava mesmo de apoio colegiado, de instâncias extrapedagógicas, inclusive. Relato também fatos referentes ao processo cuja discussão começara logo após o penúltimo conselho: a recuperação final dos estudos.

7.5 Uma avaliação discente em conselho de classe

Para elucidar as contribuições à ressignificação dessas duas instâncias, como as dificuldades e resistências do sistema e do alunado ante as inovações executadas, apresentarei

primeiro o contexto em que lancei a minha fala sobre a avaliação de um determinado aluno. É necessário. Ele diz da contradição entre a qualidade e a quantidade, entre o discurso e a prática com que escolas e educadores se debatem, sem que a realidade (que criticam) seja mudada de um conselho de classe para outro. Ela, assim, se converte “num *eterno patinar no mesmo lugar*” (SILVA, E., p. 128. Grifo do autor), como bem atestou Elisabeth Melo Filha (2001) ao analisar a contribuição dele no cotidiano da escola. Para docentes, direção, educadores de apoio e representantes discentes, o conselho é uma atividade significativa. Porém, ao finalizá-lo, tudo parece ser esquecido. Os problemas discutidos não são mais comentados, assim como não é apontada nenhuma solução efetiva que possa contribuir para uma possível melhoria no cotidiano escolar.

A despeito dos desejos e discursos que reforçam a importância do conselho de classe como instância privilegiada de avaliação coletiva (no sentido pleno do termo) do processo educativo, a realidade do NPI não é diferente da de outras escolas, como mostrarei aqui e nas subseções seguintes. Em particular, naquela – de cunho reflexiva – com que encerrarei o caso de *uma avaliação discente em conselho de classe*.

7.5.1 A pressa, uma grande amiga da imperfeição

O período regular do ano letivo de 2001 terminou ontem; hoje, quarta-feira, já é o dia do quarto conselho de classe. Aquele que define a fração do alunado a ser alçada à série seguinte, a fração a ser encaminhada aos estudos de recuperação e a fração que será retida na mesma série. Mais do que os anteriores, esse precisa congrega a “classe” para que as repetências possam ser compartilhadas sem culpa por todos, visto que diluídas entre todos, por mais que “todos” não estejam presentes.

É parte da hipocrisia escolar tal como a escola está organizada. E, nós, educadores e educadoras profissionais, nos submetemos a ela com indignações sem brilho, fôlego e forças que apenas a reforça, sem lhe causar estrago algum. (...)

Não há como não ser irônico em relação a essa “ação” docente. Ainda que, em relação a outros conselhos, que presenciei, que se resumiam à leitura de notas (um mal parcialmente superado nos três conselhos realizados este ano), esse quarto, porque define os rumos da aprovação ou da recuperação, preserva o ranço autoritário de uma ação escolar estruturada em torno do processo avaliativo reduzido a números. A minha indignação tem como razão um sentimento de impotência ante a falta de idéia para a proposição de um modelo alternativo ao conselho de classe. Algo que, em sua efetividade, seja merecedor desse nome.

Não consegui corrigir as duas últimas atividades somativas para, em seguida, calcular a médias bimestral e final de cada aluno e aluna da Turma 507. Determinar o resultado do bimestre recém-terminado se constituiu numa missão impossível. Ao retornar à noite para minha casa, estava cansado demais. Havia ainda algo mais: não consigo mesmo, não gosto de jeito algum de trabalhar à noite. Faço-o

apenas em casos extremos, como num acesso de “pânico do último minuto”, por exemplo. E, para o conselho antecipado, o quadro era outro: o clima era de pressa, um verdadeiro convite à imperfeição das ações humanas. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

7.5.2 O clima, um desejo e um discurso pela qualidade

Com o atraso de praxe, o quarto conselho de classe começou com as palavras de Rosa Moutinho, orientadora educacional e coordenadora do evento. Em seguida, falaram Edna Lima, que respondia pela Coordenação de 5ª à 8ª série, e Iêda Nascimento, supervisora escolar, sobre a organização para os estudos de recuperação final e o planejamento do ensino para o ano de 2002. Depois, Rosa mencionou as urgências do calendário escolar e os conselhos a acontecer naquele dia – o de 6ª, logo após o da 5ª, e o de 7ª e 8ª, na parte da tarde. Frisou que, em dois dias, seria divulgado o resultado do conselho e teria início a recuperação. Tudo em prazos tão comprimidos quanto apressados, que dava pouco tempo para processar os resultados discentes. E nada foi dito sobre a qualidade do processo educacional, dos estudos de recuperação final, inclusive. Prejuízo! Causa remota, a greve dos servidores; mais recente, a necessidade de arrumar as dependências da Escola para o vestibular da UFPA.

A primeira turma *aconselhada* foi a 505, por ser aquela com o maior número de professores e professoras presentes. Às 8 h 40 min, éramos onze pessoas de um total de vinte e cinco, mais quatro pessoas, contando a coordenadora do Ensino Fundamental, duas técnicas educacionais e a pessoa da Secretaria Escolar responsável pelas turmas de 5ª série.

Antes da Turma 507, houve ainda a *meia análise* de duas outras turmas. O procedimento foi igual ao de outros conselhos realizados no fim de ano: com as informações de cada professor e professora, preparou-se a lista com os nomes dos alunos e alunas com média anual inferior a 6,0. Portanto, os candidatos à recuperação final. A saber, no NPI, aos estudos de recuperação final é encaminhado quem obtém média inferior a 6,0 nas avaliações bimestrais, em até três disciplinas. A operação utilizada para o cômputo é a média aritmética ponderada; para o primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre, respectivamente, os pesos atribuídos são 1, 2, 3 e 4.

Por todo o conselho de classe, um problema que analisei no Capítulo 5 se manteve à tona. A maioria dos encaminhamentos à recuperação era explicada pelos esquecimentos discentes. Como isso implicava na não-entrega dos trabalhos escolares, a nota bimestral ficava aquém do minimamente esperado. Em Ciências, quem ficou foi por um *velho* motivo: relaxamento das obrigações finais maior do que nos bimestres anteriores. Como “precisava”

de poucos pontos para passar, *achavam* que não precisava se esforçar tanto para obtê-los. Que bastava fazer algumas atividades de qualquer jeito ou entregar apenas uma parte das tarefas do bimestre. A atitude teve o seu preço e, depois, o alunado não gostou do que “pagou para ver”, como mostrarei.

Enquanto analisávamos essas situações (e outras que omiti para não estender a narração por terrenos interessantes, mas alheios à área da avaliação reflexiva e seu papel na ressignificação das práticas escolares – dentre elas, o conselho de classe, aqui, *en passant*), os ânimos não estavam nada harmoniosos entre os docentes-conselheiros...

Porque a data do conselho foi antecipada, havia docentes que não terminaram de corrigir as últimas atividades somativas. Não tiveram tempo para computar os resultados bimestrais e calcular as médias. Reinava um clima de chateação no ar. O professor Antônio Baena, de Matemática, foi quem melhor argumentou sobre o fato. (...) As queixas ficaram no contorno da indignação profissional, mormente também porque havia colegas ausentes. Indignadas foram as vozes das professoras Vena Moreira e Conceição Almeida no tocante à possibilidade de uma complementação deste conselho, noutro período, por causa das ausências de resultados e professores e professoras que as justificassem. Às 9 h 40 min, éramos 11, de um total de 25 docentes; de novo 11, graças ao nosso entra-e-sai de acordo com as turmas em que atuamos.[Outra vez, a frequência foi baixa!] (...)

Pensei em fotografar o momento, mas a atmosfera psicológica era densa. Era cinza. Embora as pessoas presentes estivessem todas tranquilas, não havia alegria naquela sala. A pauta da reunião não autorizava a formação de ventos favoráveis para um pedido de registro visual da minha parte. Tentei ensaiar qualquer coisa que me ajudasse a vencer a minha inércia verbal. Porém, nada me encorajava a ousar palavras que transformariam em realidade um desejo que trouxe de casa e que morreu logo nos primeiros instantes do conselho. É que momentos como esses, para mim, têm ares de CTI, senão mesmo de cemitério.

Não gosto de fotografar tristezas. Não vale a pena eternizá-las. Ainda mais aquelas promovidas pela avaliação da aprendizagem reduzida aos significados mais sombrios do quantitativo de notas, médias, frequências, etc. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

Não permaneci até o final do conselho, porém tive a oportunidade de escutar argumentos favoráveis à apreciação dos aspectos qualitativos, gerais e amplos acerca do desempenho discente. Antes, houve apenas duas referências pequenas e tímidas. A defesa – que corroborava o que eu dissera sobre o caso do estudante, que apresentarei em seguida – foi de Iêda Nascimento, que auxiliava Rosa Moutinho. Falou que deveríamos analisar a vida pregressa do aluno ou aluna, suas atitudes, seu desempenho em todas as disciplinas, sua personalidade, seu modo de ser, sua atuação humana e discente. Noutros termos, previamente, não havia caso perdido...

7.5.3 A defesa de um caso ainda com solução

Por princípio (político), a avaliação (reflexiva) não admite a reprovação enquanto todas as instâncias não forem acionadas para reverter o quadro que a sugeriria. E no tempo mínimo de dois anos letivos, com base em dados qualitativos e quantitativos acumulados. Um, somente, é pouco para definir o futuro de um estudante e aplicar a reprovação como penalidade. Não vejo o apenar como *um mal necessário*, como julga uma parcela do professorado para que, “no próximo ano, o aluno faça o que não fez neste: estude”. Sou defensor da tentativa de traçar paralelos que permitam ensinantes e aprendentes irem além. Por isso, avalio que um ano letivo não é suficiente para tomadas de decisão favorecedoras do aprendizado e desenvolvimento discente. Foi com tais pensamentos que me engajei na causa da não-reprovação de Thiago ainda no quarto conselho de classe. Não foi por solidariedade, somente. Empenhei-me pelo seu encaminhamento aos estudos de recuperação, porque, se aprendizagem é causa e desenvolvimento, resultado, o prognóstico que se fazia do desempenho dele mostrava ser imprescindível defendê-lo. Até para eu mesmo propiciar-lhe algum tempo mais para assisti-lo nas suas mais urgentes necessidades...

Pelo regimento do NPI, um aluno com a média das quatro avaliações bimestrais inferior a 3, valor mínimo para ter direito aos estudos de recuperação, está automaticamente reprovado. Thiago, apesar reprovado pelos números em Estudos Regionais, obteve do conselho a oportunidade de participar desses estudos. Para isso, teve uma de suas notas bimestrais alteradas.

Nas últimas duas semanas, Thiago simplesmente abandonou as atividades escolares. Deixou de vir à escola, que nada fez para averiguar a razão (conhecida) do fato. Soube que, mesmo tirando dez no quarto bimestre, ainda assim, não conseguiria a média geral mínima. Assim, auto-reprovou. Embora tenha limitado as minhas ações a alertar o Serviço Técnico dos problemas do aluno, de modo a trazer sua mãe à escola para conversarmos, eu mesmo não fiz algo mais concreto, direto, pessoal mesmo, em favor dele. Como telefonar para a sua casa, falar com quem é responsável por ele na escola, por exemplo.

Como penitência, arvorei-me de seu advogado de defesa no conselho. Quando ele já encabeçava a lista dos reprovados, pedi a palavra para relatar o pouco do histórico escolar e familiar que sei do garoto. Lembrei às pessoas presentes que as dificuldades do garoto, no tocante à aprendizagem tipicamente escolar, é menor do que as de alguns alunos e algumas alunas da sua turma. Esses, por não terem as dificuldades extra-escolar que têm Thiago e por cumprirem as suas obrigações no limite da satisfação, lograram aprovação.

O problema de não apresentar certas tarefas, de faltar algumas aulas, de chegar atrasado vez por outra, não tem fundo em si mesmo. Não é por preguiça, displicência, irresponsabilidade, como possa parecer a um ligeiro olhar empírico. O caso é mais sério. Tem origem na sua família, situações que apenas conheço superficialmente. Mas, nada que, com uma maior presença dela na escola, não se resolvesse a contento ao

longo do tempo. E, na imprescindível articulação de forças entre a escola e a família, o NPI – outra vez vi isso acontecer – falhou com o seu aluno.

Recordo que no último conselho da 4ª série, uma das recomendações de suas professoras foi que, no ano letivo seguinte, os Serviços Técnicos e o Serviço Social deveriam trabalhar junto com a família na tentativa de orientar as ações discentes do garoto. Sei que essas informações foram passadas em relatório à parcela do Serviço Técnico que atua no turno vespertino, com o alunado e o professorado de 5ª à 8ª série. Por razões diversas, o atendimento que deveria ser regular ao longo dos bimestres acabou por não acontecer. As justificativas são tão variadas quanto plausíveis. A principal é a falta de pessoal no Serviço para a demanda de problemas em busca de solução. Thiago era um em quinhentos; para duas pessoas apenas, um exagero. De qualquer modo, falhamos com o aluno.

Sabedor dessa história, de modo algum, engoliria a sua reprovação sumária no quarto bimestre. Eu mesmo reconheci isso noutras páginas deste diário, sei que não fiz o suficiente para ajudá-lo a superar as dificuldades. Pelo menos aquelas que se manifestaram durante os nossos encontros semanais. Não aceitarei nem mesmo a sua reprovação após os estudos de recuperação. Não com facilidade, não sem esperar. Quem trabalhou com ele sabe que, no momento em que efetivamente trabalhou, o aproveitamento das atividades realizadas ficou acima do minimamente satisfatório. Tenho registro disso em Ciências.

Thiago não é caso único na Escola, muito menos em sua classe. Foi apenas aquele que, em termos quantitativos (notas e frequência) ficou aquém dos demais. É a ponta mais alta do *iceberg*. Há na Turma, alunos e alunas com problemas tipicamente escolares ainda mais sérios, que estão a anos no NPI [e passaram incólumes pelo quarto conselho]. Mesmo tendo ficado em Estudos Regionais, Ciências e Matemática e “escapado” de Geografia, porque recebeu 0,5 da professora, o caso dele é menos escolar e mais extra-escolar, familiar mesmo.

Reconheço que falhei por esperar demais do Serviço Técnico. Em 2001, o Setor teve mais *baixos* do que *altos* por razões conjunturais, alheias à dedicação das suas profissionais. Deveria ter recorrido ao Serviço Social. Por estar localizado no prédio do Ensino Médio, a 100 m de onde trabalho, até esqueço que existe. Conseqüentemente, não o procuro quando necessário. Mas não adianta chorar o leite derramado. Ficou ainda um pouco na vasilha. Há ainda redenção para mim, para nós, docentes e técnicas a trabalhar pelo alunado da 5ª série, do qual Thiago é elemento importante. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

Além de Thiago, cuja média bimestral ficou nos 3,0 pontos (já que, por falta às aulas, perdera duas atividades), para recuperar *algumas* aprendizagens em Ciências, trabalhei com Luana (com 5,1), Natasha (com 5,6), João Victor (com 5,6) e Matheus (com 4,6). Na mesma ordem, essa turma precisaria de resultados iguais ou superiores a 9,0, 6,9, 6,4, 6,4 e 7,4, para aprovação à 6ª série. Isso porque, pelo regimento do NPI, a soma da média das notas bimestrais com a nota dos estudos de recuperação final deve ser igual ou maior que 12, de modo a determinar por média aritmética simples aquela que apoiará à decisão de quem deve ser retido ou seguir na seriação.

Como mostrarei, essa turma ficou comigo porque, *precisando de poucos pontos*, esforçou-se menos do que o suficiente. Fizeram as últimas atividades de qualquer jeito ou entregaram apenas algumas delas no último bimestre. Em suma, relaxaram nas obrigações escolares. Outra vez, o esquecimento discente provocou rupturas de desejo. Na ocasião, perguntei-me: *o problema era mesmo o esquecimento, displicência ou algo mais, ainda invisível às minhas reflexões, inerente às práticas docentes, escolares e familiares?* Veja que ampliei o horizonte de explicação à causa ou causas cujos efeitos me perturbavam. Para tamanha inquietação, o tempo da intervenção – de um ano letivo apenas – foi pouco para respondê-la satisfatoriamente. O ano letivo acabou e eu não consegui elaborar sequer uma hipótese plausível. Porém, desde então, não parei de pensar no assunto. É com uma reflexão sobre o conselho de classe, uma dentre as aprendizagens que construí com a práxis pedagógica unitária, que encerro a seção “7.5 Uma avaliação discente em conselho de classe”.

7.5.4 Reflexão sobre conselho e conselhos de classe

O conselho de classe é um órgão colegiado que surgiu em Sèvres, França, em 1945. No meio brasileiro, ganhou repercussão em 1972. Prevê a participação do professor, do educador de apoio, da direção da escola e representantes discentes, a realização duas vezes ao ano e, como principal preocupação, a avaliação do processo ensino-aprendizagem de cada turma. No entanto momentos singulares como o quarto conselho de classe da 5ª série, no NPI, que acabei de relatar, demonstram quão forte, profunda e determinante, as ações são orientadas, *sobredeterminadas*, pelo sistema de notação numérica, muito mais do que pela idealização original dessa instância.

O processo avaliativo é o eixo em torno do qual as práticas administrativa e pedagógica são articuladas em torno dos números que levam à promoção ou retenção, que exprimem o sucesso ou o fracasso escolar, isto é, (isto é!) o sucesso ou o fracasso do alunado. E só dele.

Os resultados do trabalho de Elisabeth Melo Filha (2001) mostram similaridades entre as práticas de conselho de classe de uma escola de Olinda, Pernambuco, que serviu de palco para sua pesquisa, e as do NPI. Ao menos, daqueles conselhos que observei sobre as turmas de 4ª série e, já na fase da intervenção, participei sobre as turmas de 5ª série.

A pesquisadora considera o conselho de classe um fazer pedagógico necessário, porque é um momento coletivo em que todos os segmentos da escola deveriam colocar em xeque as questões pedagógicas. Para discuti-las e propor soluções que contribuam à melhoria da prática docente, do desempenho discente e, conseqüentemente, da instituição. É no conselho que se

decide a vida dos alunos – e dos professores, indiretamente. Por isso, é urgente a participação de todos na tomada das decisões. A realização do conselho, portanto, precisa ser repensada, uma vez que a sua importância extrapola idiossincrasias, porque visa ao aperfeiçoamento do trabalho didático-pedagógico à construção de um saber coletivo.

Embora seja um órgão colegiado, no NPI, os alunos raras vezes participaram da sua realização como advoga a norma; na escola de Olinda, os alunos nunca participam, sequer sabem que têm esse direito; os professores, ainda que no discurso julguem o conselho como uma prática escolar importante e viável, ora o criticam como uma atividade que acontece de forma aligeirada, ora afirma que ela é lenta e demorada; passam-me a impressão de que acontecem meio por obrigação, meio por preocupação com o desempenho discente, no NPI, enquanto que, na escola de Olinda, segundo observações da pesquisadora, os conselhos acontecem como uma obrigação; nas duas escolas, nos conselhos realizados, distinto do escrito de seus estatutos, não se avaliou o ensino-aprendizagem, mas apenas a aprendizagem discente, cujo parâmetro se restringe à nota. Em suma, numa e noutra escola, percebe-se que o professorado avalia o alunado, decide sobre a sua vida acadêmica, porém, ele não é chamado para avaliar a prática e o desempenho docente.

No NPI, diferente do que parece ocorrer na escola pernambucana, o que foi registrado não é esquecido após o conselho. Como uma parcela das *possibilidades* do quadro técnico-pedagógico, sobretudo de tempo e pessoal, já que há uma profissional para mais de duzentos estudantes, aos problemas discutidos se tenta buscar e testar soluções que contribuam para melhoria no trabalho em sala de aula.

Me ocorre se, como é feito, [o conselho], não está em completo acordo com o tecido pedagógico fragmentário que sustenta as instituições escolares, mormente as de Ensino Básico. Começo a achar que sim. Ora, é “achar” mesmo. Como é que funcionaria o conselho de classe se a escola funcionasse unitariamente, segundo a mesma trama em que construí a minha intervenção como professor de Ciências na Turma 507 e os meus dados de pesquisa?

A nota que configura o desempenho discente é uma exigência da maioria sistemas de avaliação. Se a faço (...) é tão-somente por conta disso. Com dados construídos pela avaliação em sua dimensão reflexiva, posso redigir um relatório sobre a atuação de cada estudante da Turma 507. Nele, para cada aprendiz, contaria, descreveria, analisaria méritos e virtudes, defeitos e dificuldades, bem como soluções possíveis para problemas gerais e particulares.

Caso estivéssemos libertos do peso das notas e médias que definem, em última instância, o futuro estudantil, penso que o conselho teria outro fim. Se, em vez de notas, médias, pontos, décimos, etc., a nossa professoral *pré-ocupação* fosse com o aprendizado e desenvolvimento discente fosse a rotina entre o professorado, creio que o conselho de classe seria o que almejamos como profissionais de ensino. Embora tenha mais esperanças do que dúvidas, acredito que o trabalho que ora desenvolvo possa

contribuir para a reflexão transformadora do que está reduzido o conselho de classe. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

Na subseção seguinte, apresento mais um efeito da Práxis Unitária *com* a avaliação reflexiva que atingiu um dos pilares da burocracia escolar. A reflexão tem como temática os requerimentos de segunda chamada que, no período regular, nunca recebi. Como outros efeitos apresentados, esse comprova o valor potencial da avaliação acionada na Turma 507, como também exprime um dos significados produzidos pelo processo pedagógico alterado.

7.6 O primeiro requerimento, a gente nunca esquece!

No intervalo que antecedeu os estudos de recuperação final, enquanto produzia as análises do desempenho discente, típicas da avaliação que quero *reflexiva*, vivia um dilema. Para cumprir as normas referentes ao último bimestre, eu precisava ceder certo espaço à *velha lógica* no meu trabalho de lógica alterada, como ainda não fizera naquele ano letivo. Precisava me submeter à preocupação com a nota, no lugar da *pré-ocupação* com o aprendizado. Entretanto a permuta da qualidade pela quantidade, do processo pelo resultado, permitiu-me estudar melhor um efeito previsto: alterar práticas pedagógicas implicaria alterar as práticas administrativas da escola.

No período letivo regular, não recebi qualquer comunicação para segundas chamadas de avaliação. Na Turma 507, isso aconteceu com todas as disciplinas, exceto Ciências. Enquanto executava a avaliação *em processo*, os requerimentos da parte da família do alunado não se fizeram necessários, como percebi, *de repente*. Mas, quando se aproximava o momento de decidir quem avançaria à série seguinte ou corria o risco de ficar retido, com base nos resultados acumulados, nas apreciações do último bimestre e nas regras do sistema, tive minha primeira experiência com aquele processo burocrático, típico da prática administrativo-pedagógica usual.

Muito antes disso, no dia 28 de janeiro, segunda-feira, fui cedo ao NPI para tratar do frete do ônibus escolar que nos conduziria ao Bosque Rodrigues Alves e doutros aspectos da segunda aula-passeio. Enquanto esperava o fim do recreio para encontrar Juliana, a representante da Turma 507, a quem entreguei a carta que comunicava aos pais aquele evento, notei que algumas professoras liam uma solicitação de notas bimestrais encaminhada pela Coordenação de Ensino. Foi quando percebi que isso não acontecera comigo. Nem mesmo quando atrasei a entrega das pagelas com os resultados na Secretaria da Escola. Nenhuma

cobrança dos setores competentes? Esqueceram de mim ou foi um efeito do trabalho pedagógico diferenciado?

Ao distender mais a minha percepção, “notei” que nunca recebera qualquer requerimento de pai, mãe ou responsável pedindo a realização de segunda chamada de alguma atividade de avaliação para seu rebento, que, por algum motivo justo, faltara no dia da realização. E deveria? Lógico que não. Essa é uma rotina de uma lógica escolar, dentro e fora da sala de aula, que não é aquela concretizada (gosto mesmo é de dizer: *acontecida*) em meu projeto de intervenção. Para que uma segunda chamada se a avaliação, a minha avaliação, de modalidade reflexiva, é contínua, permanente e, portanto, independe de tempo marcado para ocorrer? Para que uma segunda chamada se a minha avaliação, por vezes feita com instrumentos convencionais, pode ter uma parte feita até mesmo para casa, ser entregue amanhã, depois, sequer se restringe a começar e terminar em um tempo delimitado e curto?

Por ser reflexo e reflexão, a minha avaliação tanto respeita como desrespeita (a melhor parte: serve às ressignificações que persigo), quando necessário, os prazos impostos pela sistematização que organiza as ações docentes e discentes relativas à obrigatoriedade do processo. Também leva em alta conta a eventualidade dos acontecimentos do meio circundante em que se move o alunado, seja esse a sala de aula ou a sua casa, bem como a velocidade e o grau de compreensão de cada aprendiz na tarefa proposta. Então, para que mesmo uma segunda chamada? O presente trabalho chega mesmo a decretar o fim dessa burocratização, um apêndice desnecessário que mais fragmenta o processo escolar? A evidência dada pelo fato de que jamais algum pai, mãe, responsável, aluno ou aluna mesmo da Turma 507 requereu, de forma escrita, uma segunda chamada de nossas atividades de ensino-avaliação, sugere uma resposta positiva à última questão. (DIÁRIO DE CAMPO. 29 DE JANEIRO DE 2002)

Essa foi a “descoberta” que fiz naquela manhã de segunda-feira. Parece plausível. Mesmo assim, ela não me preparou para o que aconteceu após a divulgação da lista do meu alunado que deveria freqüentar os estudos de recuperação final, dois meses mais tarde...

Estive hoje à tarde na Coordenação do Ensino Fundamental. Ao chegar na escola, encontrei Rosa Moutinho que me avisou que eu estava sendo aguardado na Coordenação de Ensino. O motivo não era nada mais, nada menos, do que um requerimento de revisão de prova impetrado pelo responsável por Natasha, aluna da Turma 507.

Ele questionava a razão da menina ter seu nome listado para a recuperação. Li-o, e não pude conter um riso (amarelo). Com base nos dados que tenho em mãos da referida aluna, respondi a solicitação e a devolvi à coordenadora, professora Edna Lima.

Duas foram as surpresas com aquele documento. A primeira é que *o primeiro requerimento, a gente nunca esquece*. (...) O processo avaliativo como efetivado na Turma 507, no *interior* do ensino, não nas suas bordas (porque foi também conteúdo de aprendizagem), prescinde desse recurso burocrático. O número zero de requerimentos de segunda chamada me induz a essa conclusão. A segunda surpresa foi que o requerimento solicitava a revisão da prova de Ciências, a última atividade de ensino-avaliação que realizamos [no quarto bimestre], que foi apenas um dos cinco momentos ou instrumentos somativos utilizado. (...) A surpresa e o requerimento não contradizem a conclusão que apresentei. O requerimento,

antes, sugere uma concepção estreita de avaliação que, mediante a reflexão inserida nos processos da sala de aula, tratei de superar durante o ano letivo de 2001. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE ABRIL DE 2002)

Não havia o que reverter da situação. Não havia o que revisar das atividades realizadas no último bimestre. Das quais, duas, a menina entregou de 60 a 70% incompletas. Como trato disso na próxima subseção, contarei agora da minha surpresa com o requerimento que recebi...

No dia do resultado, mostrei a Natasha o que ela fez e o que deixou de fazer em cada uma das cinco atividades. Como a do mural preparado pela sua equipe, por exemplo, quando, de forma paralela, colegas e ela se dedicaram a tarefas relativas a uma pequena peça de teatro que apresentariam como culminância de Educação Artística, mais do que à feitura do mural, na aula seguinte à minha. Na ocasião, uma pessoa de sua equipe declarou que era “porque a peça valia 10”. Esquecera a equipe, completamente, que para toda atividade somativa de Ciências é atribuído o mesmo valor numérico.

Por ter feito essa avaliação oral com as cinco atividades somativas do quarto bimestre, não esperava a inconformismo dela – e da família – em relação à recomendação de sua presença nos estudos de recuperação. Viram apenas a nota final. (...) Natasha não refletiu sobre a qualidade do seu desempenho, cujo nível abaixo do satisfatório, como síntese de suas atitudes, foi a responsável pelo acontecimento. Para ela, bem como para Luana e João Victor, ou seja, três dos cinco que farão a recuperação comigo, o que importa mesmo é a nota que tiram, que vai para o boletim. E não a própria aprendizagem. Nenhum associa o número da pontuação como referência do que fez ou deixou de fazer no bimestre. Essa consciência ainda estar para ser construída.

Como são fortes as marcas da “relação comercial” embutida no processo educativo. Ao focalizar toda a sua energia à configuração do que foi ensinado – não do apreendido, compreendido – em um número final, a nota se torna em moeda de troca entre docentes e discentes. Sem nunca vir a ser o que precisa: um valor de referência para análise do desempenho e tomada de decisão ulterior. (DIÁRIO DE CAMPO. 08 DE ABRIL DE 2002)

Se o encaminhamento à recuperação não fosse pela média das notas, quem eu convidaria para esses estudos, na disciplina Ciências? Que metodologia eu utilizaria, não para recuperar, mas para promover aprendizagens que não se mostraram satisfatórias durante o ensino regular? Como processo que apenas ensaiei, responderei essas inquietações a título de proposição para alteridade dos estudos de recuperação. Limitado pelo recorte da pesquisa, não aprofundei a transformação desses estudos, como fizera com o planejamento do ensino, o próprio ensino e a avaliação do ensino-aprendizagem. Por isso, o que apresentarei deve ser tomado como *possibilidade possível* a merecer refinamentos (mais desenvolvimentos) em outros estudos. Quiçá reflexivos!

7.7 Quem encaminhei à recuperação e por quê

Nesta subseção, incluí as razões pelas quais a análise dos dados qualitativos e quantitativos sobre Thiago, Luana, Natasha, João Victor e Matheus, conduziram-nos ao período extra de encontros pedagógicos. Começo pelo desempenho de João Victor, com quem ensaiei alguns passos a mais da avaliação reflexiva nos últimos encontros regulares, nem sempre anotados no diário de campo. Nos estudos de recuperação final, apostei as minhas expectativas no garoto. Esperava que, na reta final do curso, cumprisse todos os acordos que fazíamos. O *habitus* ausente nos estudos, que observei por toda a 5ª série, como no último bimestre da 4ª, mostrou-me que não se muda de atitude da noite para o dia. A passagem da condição de *aluno* para *estudante* é mais complexa e demorada do que se imagina. Com trechos do diário de campo, trago a avaliação descritiva do desempenho de João Victor e, de forma mais sintética, explicações para o encaminhamento de Luana, Matheus, Natasha e Thiago à recuperação final.

João Victor teve um desempenho próximo ao regular durante o ano letivo. No desenvolvimento das tarefas, fossem feitas em classe ou em casa, fossem individuais ou em grupo, sempre colocava dificuldades grandes para a concretização. Suas alegações iam da preguiça e do sono (que me contava mesmo estar sentido no momento), até uma inadmissível falta de tempo por acúmulo de outras tarefas escolares. Por isso, pedia-me, constante e insistentemente, para fazê-las em casa, com mais calma e sem a agitação da sala. Só que outro problema que apresentou durante o ano letivo se manifestava nas ocasiões em que tinha tarefa para fazer em casa: o esquecimento. Fosse a resolução de um exercício, o concluir de tarefa iniciada em classe, uma pesquisa bibliográfica, a leitura de paradidáticos, tudo em um prazo nunca inferior a oito dias, às vezes estendendo-se até três semanas, ainda assim “esquecia”, “não tinha tempo”, entregava-a incompleta ou pedia mais prazo. Somente entregava-a após insistência da minha parte. E, ainda assim, incompleta. Dizia que era “porque não tinha entendido o que era para fazer mesmo”.

Os contratos didáticos que fechávamos, João Victor poucas vezes os cumpriu. Como nos estudos de recuperação de março. Havia duas tarefas que lhe devolvi para complementar em casa, já que não fizera a metade delas. Após uma semana, nada fez. Disse-me que “não teve tempo”. Pediu-me mais alguns dias, e nada aconteceu. Não cumpriu o que ele mesmo propôs. Um mês depois, no dia do teste, no último encontro do ano letivo, entregou uma só do mesmo jeito que a recebera: incompleta. Nada acrescentou ao exercício de fixação do livro “O verde e a vida”. E ainda me pediu emprestado o livro “Terra: uma incrível máquina de reciclagem”, com o qual ficara durante duas semanas. Esperava terminar o outro exercício ali, naqueles instantes. Minha resposta foi um singelo não. Poderia ser outra a minha resposta, se ele esgotara todos os limites da tolerância? Quanto à tarefa do refazimento, sequer chegou a devolvê-la. Meu diagnóstico para tão pouca responsabilidade, tantos esquecimentos, tamanha “falta de tempo”, é que o ele parece não ter acompanhamento de sua vida estudantil em casa. Se o tem, deve ser revista a

forma. Será sistemática? Suponho que seja incidental, aleatória, ocasional; quando deveria ser freqüente, dirigida e colaborativa... (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

Essa descrição de desempenho escolar, em grande parte, contempla o conteúdo da análise sobre as atitudes de Luana, Matheus, Natasha e Thiago. Reconheço que um relato individualizado seria útil para os quatro refletirem sobre sua ação discente. Como registro, *no diário*, e ilustração, *na tese*, os dois parágrafos em destaque são quase o suficiente, mas, com informações particulares, “explicarei” por que o quarteto deveria estar comigo mais alguns encontros.

Os casos de Luana e Natasha dizem respeito ao peso atribuído à nota da quarta verificação bimestral. Com os resultados dos três primeiros bimestres, já se consideravam praticamente aprovadas. Relaxaram na composição dos últimos trabalhos de ensino-avaliação. Por ter peso 4, o maior peso no cálculo da média, a mesma nota 4,4 atribuída ao conjunto da obra de cada uma foi o suficiente para “puxar para baixo” o resultado final.

Outras razões explicam a “recuperação” para as meninas. *Uma*: o pouco caso de Natasha e o descaso quase total de Luana com o relatório da aula-passeio ao Museu Goeldi. A primeira, apresentou-o incompleto, em relação às orientações dadas; faltaram-lhe partes essenciais (e lembrar que era o segundo relatório do mesmo tipo); a segunda, bem, fez um arremedo de capa, escreveu um mínimo de informações sobre a aula-passeio e entregou o “relatório” junto com os borrões que fizera no dia, que era para eu ler, disse-me. “Estava tudo ali”. Nada passou a limpo. Ignorou as instruções dadas. *Outra razão*: o baixo desempenho de ambas no teste que foi a última atividade de ensino-avaliação. Na escala numérica que utilizo para configurar os desempenhos discentes, que tem apenas os valores de referência 10, 8, 6 e 4, o valor atribuído ao teste de cada uma foi exatamente 4. Na linguagem que experimentei ao longo do ano, ela é traduzida como: o objetivo do teste não foi alcançado. O desempenho mínimo esperado era de 60% de aproveitamento, como foi definido páginas atrás. Ficaram aquém!

Como o tempo era exíguo, não houve oportunidade para o refazimento. A aula-passeio aconteceu no penúltimo encontro, e o relatório foi entregue no último (...). Acredito que a fase de refazimento, com que caracterizo o processo avaliativo como atividade *para a* aprendizagem, “resolveria” a ausência daquela pontuação que “puxou para baixo” a média de cada uma. Tanto que o resultado negativo foi surpresa não apenas para elas. Para mim, também.

Thiago e Matheus eram os únicos que previra ficar em recuperação. Efeito dos resultados “abaixo da média” nas três avaliações bimestrais anteriores. Os diálogos, os contratos firmados, as promessas de mais empenho, de melhor participação, de supressão dos esquecimentos, não redundou em qualidade acima do mínimo. Nem as ações de refazimento. Como *qualidade e quantidade*, na avaliação engajada no sucesso do educando, andam de mãos dadas, precisaria eu de mais tempo, outras estratégias e, especialmente, contar com a decisão *decidida* de cada um para reverter o quadro configurado ao longo do ano, ainda que em parte.

“Recuperar” é processo. E o tempo disponível foi insuficiente para desenvolver um trabalho que atendesse as necessidades de cada garoto. Para Thiago, ainda um agravante: sua ausência quase total no último mês de aula. Precisávamos, eles e eu, contar com o apoio próximo da família, com serviços

especializados (orientação pedagógica e serviço social), para a *comum-união* entre família e escola. De modo a evitar o que ambos disseram temer: os castigos, as repreensões por causa dos maus desempenhos... (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

7.8 E se a recuperação final não fosse pela nota?

Para responder quem encaminharia e como realizaria a recuperação final, preciso explicitar as aprendizagens relevantes que consideraria. Com o pensamento nos problemas mais frequentes – e graves – durante as atividades, elegeria: a leitura (interpretação e significação); a leitura oral; a escrita (composição de resposta e textos); a organização dos trabalhos e a formação de hábito de estudo. Assim, os alunos e as alunas com quem gostaria de realizar mais alguns encontros pedagógicos, após o período letivo regular, até para exercitar mais amiúde os passos da reflexão na avaliação da aprendizagem, seriam: Adrielly (leitura oral, a escrita e o hábito de estudo); Arthur (leitura e, sobretudo, da escrita); Amanda, Breno Caio e Edson (escrita e, sobretudo, leitura oral); Breno Pereira, França e Thomas (leitura, escrita e organização dos trabalhos); Jamylle (escrita e organização dos trabalhos); Joelma (leitura, escrita e estudo); José Carlos, Paulo Henrique e Tamara (leitura, escrita, organização e estudo); Juliana (leitura e hábito de estudo).

A metodologia dos encontros seria a de oficina de produção de textos. O material básico seria dois dos livros paradidáticos do círculo de leitura. E como meio para *estranhar* a leitura das obras pelo alunado optaria pela realidade social imediata, em torno do NPI. Trabalharíamos com temas, escolhidos, é claro, pela própria meninada.

Dividiria o trabalho em duas fases: a primeira, de enfrentamento do problema; a segunda, de apreciação da evolução apresentada. Três para a primeira fase e dois para a segunda seriam o número mínimo de encontros para o desenvolvimento, em caráter exploratório dessa sistemática de estudos de reforço.

Na primeira fase dos novos encontros, não como *estudos de recuperação*, mas como reforço, solução ou minimização dos problemas detectados, dos quais citei alguns, trabalharia separadamente, em dias alternados, durante duas semanas, com os meninos e as meninas, já que há um relativo equilíbrio dos seus números. Nada tem a divisão de sexista. Faria-a pelo que conheço do grupo, considerando ainda a fase do desenvolvimento cognitivo que estão no momento. (...) A segunda fase dos estudos assim alterados, como culminância, aconteceria no formato de exposições pessoais. Cada estudante apresentaria as suas produções – artigo, cartaz, mural, desenhos, etc., sobre o tema no qual se debruçou. Exporia o quê, como e por quê, bem como as dificuldades que encontrou no percurso e as ferramentas e as colaborações com que pôde contar à produção do trabalho. (DIÁRIO DE CAMPO. 03 DE ABRIL DE 2002)

A construção dessa proposta está pautada nas dificuldades que identifiquei durante o ano letivo nos estudantes “indicados”. Não de forma coincidente, os “meus” estudos de reforço ou superação contemplam uma das queixas mais freqüentes da categoria docente. Somos pródigos em afirmar que “os alunos não sabem interpretar”, “que não interpretam, porque não sabem ler”. No entanto, raras vezes, atuamos em sentido oposto ao que discriminamos – e incriminamos. Eu mesmo, pela primeira vez de forma intencional, fiz isso somente naquele ano letivo porque foi uma ação que previra no plano da intervenção, embora, em princípio, não soubesse como fazer. A fórmula nasceu na turma de 5ª série com que trabalhei. Surgiu com o planejamento da unidade “Ambiente”, quando Adrianly repetiu uma sugestão que dera durante a leitura dos livros sobre o Universo, em classe: *que tal ler livros inteiros, em vez de partes deles?*

Eu previra o surgimento de idéias assim como resultado do exercício da condição de sujeito pelo alunado da Turma 507, com quem comparti a tarefa de planejar o “meu” ensino e as aprendizagens da classe – além das minhas, é claro, como professor reflexivo em atividade de pesquisa. Mas essa é uma história que já contei!...

Terminei os Capítulos 4 e 5 com dois exercícios de abstração. O primeiro intitulei “Etapas para outros planejamentos” e o segundo, “Uma tipologia para as atividades de ensino”. Foi o máximo de aproximação que consegui em relação à ambição de teorizar sobre os processos de planejamento e ensino que tratei de ressignificar, mediante aplicação do conceito de avaliação reflexiva. Não poderia deixar de fazer o mesmo ao final do Capítulo 6.

8 PRINCÍPIOS E ETAPAS DA AVALIAÇÃO COMO TAREFA COLETIVA

Quando terminei a intervenção, o conceito de avaliação reflexiva já estava suficientemente elaborado. Ou isso, ou não teria sido bem sucedido no aperfeiçoamento da ferramenta que criei para provocar a alteridade das práticas docentes e discentes, pela desfragmentação dos processos pedagógicos. Tudo ao mesmo tempo. Afinal, esse era um dos desafios epistêmicos à dupla análise dos dados que construí, segundo o estudo – singular – que arquitetei.

No primeiro ato das cenas da avaliação, divulguei o quê de aprimoramento desenvolvi em regime de co-operação com o alunado da Turma 507. Foi a continuidade do que apresentei no Capítulo 3, quando tratei dos fundamentos teóricos da práxis pedagógica unitária. Há muito mais abstrações no diário de campo! Mas, para fechar este Capítulo, escolhi um *insight* datado de 13 de dezembro de 2002, quando passava um final de semana em Teresina, após

uma curta temporada de vida estudantil em Fortaleza, muito mais para *perambular* pela Academia, e rever e encontrar gente amiga, do que para estudar ou cuidar de compromissos referentes à tese.

Naquela oportunidade, pensava na dificuldade que os educadores dizemos ter para avaliar. Quando falamos das nossas dificuldades diante do processo avaliativo, raramente pensamos nele como uma tarefa coletiva, como uma ação que deve suscitar mais a colaboração entre avaliadores e avaliandos do que a onipotência fragmentada dos avaliadores, agindo no recôndito de suas obrigações, sem tomar conhecimento do que os seus pares(também) fazem.

A “solução” para o impasse criado pela complexidade da atividade pede uma racionalização baseada, pelo menos, em três princípios:

1º) o de realização da avaliação como atividade de todos, cada um realizando uma parte da tarefa (com ou sem pontos comuns, mas, preferencialmente, com alguns em comum);

2º) o de partição dos critérios segundo os interesses, possibilidades e particularidades dos avaliadores e da disciplina a seu encargo;

3º) o da participação ativa do alunado em todas as etapas do ensino-aprendizagem, inclusive do planejamento do ensino e da avaliação e na própria realização dessa, como avaliador e avaliado (esse princípio carece de maior explicitação; deve ser matéria doutros textos).

Desse modo, a avaliação do ensino-aprendizagem, como processo que é, como tarefa do corpo docente – e da cabeça, e do coração, e da alma – deve se constituir em três etapas:

1ª) planejamento da avaliação (*paralelo* ao planejamento do ensino-aprendizagem) como tarefa pedagógica de equipe ou equipes;

2ª) identificação de dados qualitativos e quantitativos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, bem como sobre a satisfação discente, durante o ensino-aprendizagem por parte de cada elemento da equipe;

3ª) análise das informações pelo corpo docente, de modo a configurar um quadro sobre o desempenho discente de forma tão precisa e cuidadosa quanto possível, que se enriquecerá na mesma medida que os trabalhos ocorrerem.

A avaliação assim concebida não acontecerá num momento preciso do calendário escolar, mas ao longo dele. Claro que o momento da análise será crucial às tomadas de decisão favoráveis aos intentos do processo educativo. Não se deve esquecer que essas tomadas de decisão também ocorrerão *no* percurso. Aliás, desde o início do processo, no planejamento da avaliação e já nos primeiros encontros pedagógicos, elas já devem estar no

pensamento de todos, para que as metas e os objetivos traçados sejam construídos até o encerramento dos trabalhos.

A avaliação assim concebida quer deixar de ser uma tarefa fragmentada. Por estar centrada nas mãos de vários, quer assim deixar de ser, consciente ou inconscientemente, arma apontada contra quem dela deve se beneficiar. O processo avaliativo compartilhado como tarefa de todos poderá atingir aspectos nunca imaginados pelas microavaliações pessoais. Os aspectos cognitivos, por certo, sofrerão um refinamento por conta da mudança do foco *mono* para o *pluridisciplinar*. Quanto aos aspectos psicológicos, socioafetivos, dentre outros, hão de merecer um destaque que tem bastante a contribuir à melhoria da qualidade da educação oferecida aos nossos escolares. Sem contar, na esteira das inovações empreendidas, com a valorização do alunado como cidadão e pessoa humana – ser único, com sonhos, desejos, fantasias, ambições...

Para não terminar o Capítulo com reticências, ofereço um poema de Affonso Romano de Sant'Anna (1999). Ouvi-o num sarau realizado no apartamento em que morava, em Fortaleza, em algum dia do ano 2000. Já pensei que “isto” seria a própria avaliação! Como falamos e discursamos sobre ela! No entanto “nem por isto” mudamos alguma coisa no cenário escolar, de forma significativa. Desde então, cito-o na abertura de trabalhos sobre o tema. Se apresento-o no final da tese, é porque talvez devesse reescrever o último verso após tudo o que analisei e contei do que produzi com o conceito de avaliação reflexiva, no âmbito da práxis pedagógica unitária.

ISTO

Falam sobre isto.

Discursam sobre isto.

E, no entanto,

nem por isto.

CONCLUSÃO

Agora se apresentava um cortejo triunfante! Pedro, à frente. Atrás dele, estavam os caçadores com o lobo preso e, no final do cortejo, o avô com o gato. O avô, balançando a cabeça, nervoso, mas feliz, resmungava baixinho:

– Sim. E se Pedro não tivesse capturado o lobo, o que aconteceria?

Sobre todos, voava o pequeno pássaro cantando alegremente:

– Oh! Vejam só, como somos competentes, Pedro e eu. Olhem só a fera que prendemos!

E quem escutasse com bastante atenção, poderia ouvir o grasnar do pato vindo da barriga do lobo, pois ele na sua voracidade, engolira-o vivo...

Na Conclusão, à luz das teorias que compuseram a práxis pedagógica unitária e o conceito de avaliação reflexiva, trato das construções aos horizontes da pesquisa. Retomo os problemas teóricos, o contexto e os dois horizontes do estudo. Respondo às questões com que fui às fases de pré-intervenção e intervenção, sobretudo à *ressignificação das práticas escolares*. Também reflito sobre o que não consegui desenvolver acerca da *avaliação em processo*. Explico porque não foi contemplado o segundo horizonte da pesquisa e porque abordei *en passant* as micropráticas discentes. A segunda parte trata das conquistas do projeto. Enumero os principais *desenvolvimentos* da tese e da intervenção. Dada a relevância ao reinvento da escola, discorro sobre o equacionamento do processo avaliativo, mediante a vivência da avaliação reflexiva no âmbito de práticas pedagógicas desfragmentadas. De outras cinco conquistas, escrevo sobre duas: uma interpretação para o “fracasso” da interdisciplinaridade; a existência de duas formas de escrita na escola, a de reprodução (exacerbada no processo avaliativo) e a de autoria (que *provaria* a autonomia discente). Na terceira parte, aprofundo os significados. O primeiro diz respeito à avaliação que apresento como *produto* refinado pela intervenção. Nos demais, reflito sobre: o caráter do duplo papel de pesquisador e professor; o valor da pesquisa reflexiva de desenvolvimento, na transformação de sujeitos que revolucionarão a educação; a graduação docente como caminho à alteridade do processo avaliativo; a otimização apenas parcial das relações socioafetivas, que obtive, entre os aprendentes; a compreensão pelo alunado, também parcial, do ensino que vivenciaram; uma explicação para o silêncio e os elogios do alunado nos momentos em que ele atuava como avaliador; uma leitura para os silêncios da classe, de modo a apreciar a autonomia construída pela escola. Por fim, também para alterar os métodos de ensino-aprendizagem, defendo uma nova arquitetura para a sala de aula. Na penúltima parte, explico os pontos para uma nova pedagogia docente. Começo pelo *design* do modelo unitário após a intervenção e suas implicações. Na linha de redefinições, discrimino oito princípios à filosofia escolar e, depois, seis, de natureza didática, para uma avaliação transformadora. Nas considerações finais, se confirmo a teoria crítica, a fenomenologia e o sociointeracionismo como aspirações às transformações dos processos afeitos à sala de aula, é porque há a necessidade de aditarmos outra concepção de ciência àquelas que temos, para consolidarmos a superação da lógica fragmentada de processos pedagógicos centrados no professor. Concluo que apenas galguei outro estágio à solução do duplo problema da pesquisa. Não foi suficientes retotalizar o planejamento, o ensino-aprendizagem e a avaliação. Radicalmente, é preciso atacar as bases da ciência que fundamentam a construção de novos conhecimentos, a criação e a instituição de novos processos e que sustentam a escola, como a conhecemos.

1 INTRODUÇÃO

À perspectiva de ressignificação das práticas pedagógicas e desenvolvimento do conceito de avaliação reflexiva, em meio à Práxis Unitária, tomei conceitos oriundos de tradições teóricas diversas como instrumentos capazes de servir à causa de reinvento das práticas de planejamento, ensino e avaliação, no espaço micro da sala de aula. Assumi como princípios metodológicos à ressignificação e desenvolvimento pretendidos dois argumentos de James Wertsch, Pablo Del Río e Amelia Alvarez (1998) aplicados à compreensão dos estudos socioculturais da mente: primeiro, grande parte das ferramentas culturais que intermediam a ação humana não são produzidas para muitos dos propósitos que vieram desafiar; segundo, em muitos casos, as ferramentas culturais que utilizamos são tomadas de contextos bem distintos.

Considero profícua a combinação de aportes teóricos diversos. Se a fiz de forma incorreta, inconveniente ou mesmo inadequada, a culpa é tão-somente minha. Não das teorias recompostas de forma *frankensteiniana*. Na medida do conhecimento que me apropriei ao estudo que redundou nesta tese, do grau de compreensão que dele hoje detenho, o arcabouço construído foi de boa serventia. Certamente, há incongruências.

Há reparos a fazer em todo o empreendimento. No entanto, por estar envolvido demais, sinto-me quase impossibilitado para um olhar crítico. Algo menos apaixonado. Sem restrições para ver *para além* do idealismo meu (também político), de alterar as práticas, recomendo às pessoas de maior visão, mais experientes e sábias, que dialoguem com o autor. Espero, assim, rever, refinar, aperfeiçoar o modelo teórico da Práxis Unitária, cujo substrato foi o conceito de avaliação reflexiva. Como também apagar, para corrigir ou esquecer, o que for necessário

Para avançar, o que fiz? Apliquei *insights* de estudos diversos, inclusive de alguns meus, ao problema da ressignificação da prática avaliativa, com o intuito de fazê-la o que dizemos que ela é processo, contínua, etc. Fiz mais. Também assumi a intervenção pedagógica como estratégia para propiciar o contexto à pesquisa que se assumia como *de desenvolvimento*. Por que isso? Porque a intervenção cria uma abundância de oportunidades e desafios que tanto alteram – e assim abrem vias à transformação – os processos, como os sujeitos e o próprio ambiente da pesquisa.

Para ser fiel à tradição qualitativa, mais do que procurar entender as transformações como produto da investigação, a investigação que idealizei – reflexiva de desenvolvimento – também deve compreender os significados e as implicações dos dados que construiu. Qual o

“produto” então? De pesquisas como a que realizei, o “produto” é o próprio processo alterado. Contá-lo deve ser o trabalho do pesquisador-professor, interventor-reflexivo.

Insights – material usado para resolver problemas práticos, para inspirar críticas ao modelo pedagógico vigente (também ao modelo vivenciado) e, assim, suscitar novas inquietações, novas investigações – devem ser matéria de relatos de vivências (experiências). Como as que comparti com o alunado da Turma 507, estudantes de Ciências, da 5ª série do Ensino Fundamental, do Núcleo Pedagógico Integrado, escola de educação básica da Universidade Federal do Pará.

Caso se queira mudança, qualquer mudança (social, pessoal, cultural, histórica, psicológica, pedagógica ou institucional), e não apenas exame, a pesquisa nas Humanidades, mormente, na área educacional, deve-se elaborar, como também servir-se de ferramentas para intervir de forma diferenciada, alternativa. Ao problema que inspirou o objeto da pesquisa, fiz isso. Segundo Isabel Farias (2002), a intenção de mudança somente se efetiva quando guarda alguma coerência com esses aspectos da ação docente. Esse é o motor que aciona a mudança pela práxis. É o que leva o coletivo docente a se empenhar para criar a inovação. Caso contrário, a mudança produzida será artificial, se imposta; ou superficial, a ponto de ficar na periferia da cultura que se quer superar.

Nas duas situações, o conteúdo da cultura docente não seria ressignificado. Se periférica, a mudança não se sustenta. De professores e professoras (à mudança), de pesquisadores e pesquisadoras (às estratégias para a mudança), as dúvidas estão menos para uma falta de interesse e mais, bem mais, para uma falta de ferramentas teóricas e metodológicas (WERTSCH, DEL RÍO E ALVAREZ, 1998). Por isso é que afirmei que inscrevia o meu trabalho nessa lacuna. Melhor, nas duas lacunas, já que atuei como professor e pesquisador, ao mesmo tempo.

1.1 As construções para os horizontes da pesquisa

Cinco foram os pontos com que desenhei os problemas teóricos do processo avaliativo. De longa data, pertencem ao meu programa – de formação – para desmontar as incongruências da prática escolar convencional. Porém, fizeram parte da investigação que empreendi estes quatro: a ressignificação dos papéis docentes e discentes para superar a avaliação reduzida à verificação, que alimenta cultura da nota; a elaboração de uma avaliação do ensino-aprendizagem que desloque a ênfase em testes, notas, médias, etc., para reflexões individuais e coletivas *na ação e sobre a ação*; a problematização das práticas docentes e

discentes para inovar o ensino, com vistas a uma educação de qualidade formal e política, em base socioafetiva; a vivência de uma avaliação com o princípio inalienável de tomada de decisão a favor da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento do educando. Um ponto – o aprendizado da elaboração de testes e outros instrumentos de hetero e auto-avaliação, segundo os objetivos do ensino-aprendizagem, e com fins de formação humana – não entrou no plano que resultou na tese.

Além de ser uma tecnologia que domino, não estava em sintonia com a meta de contribuir ao lançamento das bases de uma nova *teorização* à avaliação, mediante descrição e compreensão – do significado – das soluções aos problemas teóricos anunciados. Não estava em sintonia com uma avaliação de bases ampliadas. Que, na perspectiva da totalidade do processo educativo, alinhavaria os limites de uma proposição teórica às práticas afeitas à sala de aula, mediante uma diluição das fronteiras dos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação. Isso para atribuir novos sentidos às práticas docentes e discentes. A testagem está por demais apurada. Constatei na literatura pública e registrei neste trabalho. Não que não exista o que nela refinar ou reinventar. Há. Pouco na sua dimensão técnica, embora muito na dimensão política do que fazer com os seus resultados. Foi a via que percorri, mas com outros procedimentos.

Eis o contexto do duplo problema da pesquisa que defini como *reflexiva de desenvolvimento*, aquela que tem a intervenção pedagógica como principal estratégia. *Em campo*, que foi a sala de aula de uma turma de 5ª série, enquanto cumpria as obrigações inerentes à docência, ao ensino-aprendizagem, também me responsabilizava pelos registros e análises dos acontecimentos e não-acontecimentos pertinentes às práticas pedagógicas em alteridade, segundo dois *horizontes* – que exerceram o papel de objetivos gerais.

O primeiro dizia respeito à *ressignificação das práticas escolares*. Para esse horizonte, investiguei a transformação e os significados da transformação das práticas docente e discente, em particular, o planejamento do ensino e o ensino-aprendizagem, mediante avaliação de base reflexiva, numa turma de 5ª série. O que produzi – dos dados construídos e analisados à descrição dos processos pedagógicos – tornei matéria dos Capítulos 4, 5 e 6. O segundo horizonte dizia respeito à *avaliação em processo*. O que desenvolvi de metodologia à *avaliação reflexiva* (processos, técnicas, instrumentos e formas de interpretação e registro do desempenho do alunado), para apreciar – e regular – a qualidade do ensino e do aprendizado durante as suas ocorrências, tratei amiúde no Capítulo 6. Esse horizonte foi atingido apenas em parte. Adiante explico o porquê.

Três foram as vias que tracei para análise dos dados construídos nas duas fases da pesquisa. Derivaram do mesmo *design*: o modelo pedagógico unitário. Por isso, a via norteadora foi o *ensino-aprendizagem* como encontro para construção da alegria cultural. Já as vias secundárias foram o *planejamento* como momento de poder compartilhado e a *avaliação* (reflexiva) como ferramenta para alterar a práxis. Ambos também “conteúdo” de aprendizagem. Das indagações de campo às fases de pré-intervenção e intervenção, emergiram oito dispositivos que utilizei para sistematizar, interpretar, analisar os dados construídos. Noutros termos, para desmontar e remontá-los. E, assim, não apenas para narrar, mas para descrever amiúde os acontecimentos, como também os não-acontecimentos da intervenção pedagógica.

Não nesta ordem, discorri sobre o desenvolvimento do conceito de avaliação reflexiva; a prática pedagógica desfragmentada com ações reflexivas; a ressignificação do planejamento, do ensino e da avaliação; os momentos e a prática da auto-avaliação discente e docente; os espaços, os tempos e as rotinas às práticas modificadas; os papéis docente e discente na ressignificação das práticas; o cotidiano docente e discente modificado pela avaliação reflexiva.

Na recomposição dos protocolos produzidos por essa análise-recorte, para organizar o relatório da análise-compreensão, selecionei trechos representativos que tratassem: do tema da investigação; da metodologia utilizada na intervenção; de fatos, comentários e impressões acerca do ensino-avaliação reflexivo; dos efeitos produzidos em virtude da assimilação ou rejeição do processo avaliativo; da apreciação, maior ou menor aceitação, tomada de posição e valores, cujo pano de fundo era a avaliação *para a* aprendizagem. Apresento o conjunto das duas análises desde as primeiras páginas da tese. Não escrevi um capítulo que as concentrasse. Pela modalidade de pesquisa que preconizo, o que é da parte *do desenvolvimento* não sucede o que é da parte *reflexiva*, mas adianta-se a ela, que dele é tributário. No Capítulo 3, que é quase todo *desenvolvimento*, expus o *corpus* da Práxis Unitária. Foi escrito para o professorado, como referência alternativa às teorias que subjazem nas franjas da prática pedagógica convencional. Mas é nos capítulos seguintes que o que foi produzido precede o que foi reflexivo, mais amiúde, na descrição dos acontecimentos.

Foi nos Capítulos 4, 5 e 6 que retornei às trilhas para contar os resultados da intervenção pedagógica. Primeiramente em relação ao planejamento, depois ao ensino e à avaliação. É dos campos da “teoria” em ação inspirar coragem para intervenções novas que, por sua vez, somar-se-ão outras ações em favor da transformação da escola, da educação, da sociedade, tal como as desdobrou Walter Benjamin (1985) em dois pólos: de um lado, astúcia; de outro,

arrogância, coragem para transformar, que imputo, mormente, aos professores-pesquisadores...

Para cada trilha, o número dos dispositivos da análise à (re)classificação das informações foi ampliado pelo emprego de uma ferramenta computacional, o *Hyper RESEARCH*. O total de códigos, as unidades de análise obtidas com o auxílio desse *software*, que serviu à decomposição dos protocolos, superou a marca de três centenas. Como síntese, para rearticular as informações em torno das interpretações e significados da pesquisa, refleti sobre o potencial inovador do conceito de avaliação reflexiva à desfragmentação do tecido pedagógico e ressignificação das práticas docentes e discentes – o que fiz de forma mais abstrata, especialmente, nos Capítulos 1 e 3 e de forma mais concreta nos Capítulos 4, 5 e 6.

Na aberturas desses Capítulos, apresentei as minhas compreensões acerca das concepções e práticas docentes (e, por essa via, inferi as discentes) de planejamento, ensino, avaliação, além da relação professor-aluno-conhecimento.

1.2 Respostas construídas aos horizontes da pesquisa

Refiro-me ao que captei das professoras da 4ª série e das professoras e do professor de 5ª série que lecionavam na mesma turma que atuei. Pretendi abordar a relação professor-aluno, sem a dimensão do conhecimento, como mais um capítulo do trabalho. Abduzi da idéia por causa de algo típico de *investigações ecológicas*, que, como explicitiei no Capítulo 2, a pesquisa reflexiva de desenvolvimento guarda alguma semelhança: o estudo não caminhou na convergência do que planejei. Em certos pontos, saiu da linha. Abarcou aspectos não pensados. Outros, como a relação professor-aluno, foram colocados em segundo plano. Ainda assim, apresentei-a sem aprofundar em mais de uma subseção dos Capítulos 3, 4, 5 e 6. Também tratei de caracterizar a possibilidade de revolução do que foi invenções e considerações fundadas na intervenção pedagógica desenvolvida – o que fiz também nos mesmo capítulos.

Na pré-intervenção, fase exploratória da pesquisa, busquei apreender, para compreender, o cotidiano de ensino da 4ª série, uma realidade que pouco conhecia. Fui a campo com quatro indagações. As respostas, apresentei nas primeiras páginas dos Capítulos 4, 5 e 6, na análise que procedi das práticas de planejamento, ensino e avaliação das professoras de quem observei as aulas e entrevistei após o ano letivo de 2000. Retomo aqui as perguntas para respondê-las de forma sintética, em conjunto. Procederei do mesmo modo com as indagações de campo, cujas respostas tratei de obter mediante a intervenção pedagógica.

O alunado da Turma 407 concebia a prática pedagógica como tarefa docente, organizada e dirigida pelo professorado. É o que inferi de suas definições de planejamento, ensino e avaliação. Isso porque, na minha análise, o papel que a Escola lhe designara é passivo. Como é o de praxe. Não o passivo de espectador, e sim o de assujeitado às determinações da categoria docente (que não duvido serem bem intencionadas, mas isso é insuficiente à emergência de sujeitos, e sujeitos críticos). Na 4ª série do NPI, como também na 5ª, no Ensino Médio, etc., é a categoria docente que tem vez e voz na hora de configurar os projetos e as programações do ensino.

As experiências que as professoras propiciaram àquele alunado justificam os conceitos que tem para os três processos. Confirmam o papel secundário que ele desempenha no curso de cada um deles. Se reunidas, até mesmo aquelas de natureza mais lúdica e de inspiração construtivista, as experiências podem ser enquadradas no que Fernando Becker (2002) define como “pedagogia centrada no professor”. Um diferencial, no entanto, é que o teste não era o único instrumento utilizado na verificação da aprendizagem. Ao cômputo do rendimento discente, bimestralmente, são realizadas atividades diversas. A maioria, de cunho individual; outras são feitas em grupo, na sala de aula, preferencialmente.

Mesmo assim, o teste permanece como atividade de culminância. Aquela que recebe a maior pontuação, geralmente. Nesse sentido, se as práticas docentes caminham contra a ruptura que o alunado experimentaria na série seguinte, ao menos em Ciências, comigo, as relações humanas estabelecidas pelas professoras caminhavam a favor. Ali, vi os estudantes serem tratados como pessoas humanas, pequenos aprendentes, mas crianças ainda. Não é o que não ocorre na série seguinte, quando são tratados como jovens adolescentes, mas *alunos*, que já deveriam ter “autonomia” suficiente para cuidarem de si, num relacionamento que nomeei de “madrastismo”. (Por oposição ao irônico “maternalismo” dado por quem atua de 5ª a 8ª série, no NPI. Por aqui arrisquei mais uma explicação para o problema da ruptura da 4ª para a 5ª série, que Maria Helena Dias-da-Silva (1997) definiu como passagem sem rito.)

A intervenção, na qual atuei como professor de Ciências durante um ano letivo, concentrou maior parte do tempo e dos esforços destinados à pesquisa. Se a realidade da 4ª série não me era familiar, o mesmo não posso dizer do ensino de 5ª à 8ª série. Eram mais numerosas as indagações com que fui a campo na segunda fase da pesquisa. Vejamos a síntese delas combinadas com as respectivas respostas.

Em relação aos processos de planejamento, ensino e avaliação, o alunado se posicionou de forma similar a quando estava na 4ª série. *Similar*, não igual. As vivências de planejamento e ensino-aprendizagem que teve em Ciências serviu de contraponto ao que lhe era maior e

mais visível: aquando dessas tarefas, a condição de assujeitado ao professor. Houve quem se percebeu como alguém que pode contribuir à alteridade deles. Nesse sentido, as experiências de avaliação reflexiva têm o potencial para elevar a compreensão discente sobre o processo pedagógico no qual o seu papel de sujeito precisa ser resgatado, como o que vivenciei comigo a Turma 507. Isso porque fui além das reflexões com que também o professorado da 5ª série do NPI tem se debatido, com base nas leituras que efetuamos em caráter particular e, sobretudo, nos encontros dos quais participamos que têm como temática a prática pedagógica. Em quem entrevistei, as reflexões não produziram nada mais do que inquietações, que não levaram a modificações de suas práticas. Para alguns, por falta de casos concretos de ruptura com o modelo vigente, confirmando Demerval Saviani (1997) e Paulo Freire (1997), até serviram para alimentar certo desencanto, mais um, com a realidade educacional do Brasil, em vez de inspirar a elaboração de experiências particulares, rebeldes, num espaço favorável para isso: a escola de aplicação de uma universidade pública. Porque isso não se concretizou, também a equipe docente que atuou na mesma turma 5ª série que eu planejei, ensinou, avaliou e relacionou-se com o alunado segundo os termos da “pedagogia centrada no professor”, na qual, como já disse, o alunado não tem o papel de sujeito, como preconiza o regimento do Núcleo Pedagógico Integrado.

A sexta e última indagação não pude responder a contento. Como expectei para anunciar no fim da tese. Assim não aconteceu. A questão dizia respeito àquele horizonte que atendi apenas em parte, porque um ano letivo não foi o tempo necessário e suficiente, como imaginei, para apreciar como o alunado se apropriaria do conceito de avaliação reflexiva, de modo que isso implicasse uma alteração das suas práticas. Nunca lamentei essa falta. Muito antes do término da intervenção, saudei-a com outro “achado” da pesquisa: uma forte evidência para o valor dos ciclos de formação sobre o do regime seriado, que é hegemônico na escola brasileira, como modelo de organização curricular. Além desse significado, houve um que elaborei sobre um silêncio *outro* que me impressionou durante as entrevistas com o alunado, após a intervenção. Confesso que ele me inquietou a ponto de eu duvidar se poderia mesmo apreciar a apropriação do conceito de avaliação reflexiva e a alteridade das práticas discentes por ele patrocinadas.

Nas entrevistas individuais, sobre o processo avaliativo em Ciências, obtive hiatos, vácuos, reticências, mais do que informações precisas. Observei lacunas, lapsos de memória, mistura dos procedimentos docentes. Como queria saber além do silêncio e da invasão de outras memórias, fiz entrevistas coletivas, de modo a consubstanciar os significados. A rodada aconteceu porque não ficara satisfeito com os resultados. Havia citações do que não fora feito.

Práticas de outros tempos, outras disciplinas. Exemplifico. Questionados sobre como eu sintetizei os desempenhos, responderam que eram “sempre com nota” (o que foi raro, e somente após a correção) ou por meio de conceitos como “bom”, “regular”, etc. foram apenas duas as referências – imprecisas – à forma dos conceitos verbais moldados em torno dos objetivos da atividade ou das expectativas docentes. Com as fotografias e as pastas dos trabalhos realizados, consegui corrigir os rumos das recordações. Não tudo. Não era objetivo da pesquisa esgotar as memórias discentes. Claro que queria mais. Porém, era preciso respeitar – e aceitar como dado objetivo da realidade – as limitações do tempo que tinha, da qualidade e da extensão do que foi recordado.

Não ignorei que as recordações discentes estariam prejudicadas pelo tempo passado entre o fim da intervenção e a realização das entrevistas. Perplexo, descobri para aqueles meninos e meninas, três ou seis meses imediatamente atrás pertenciam a um passado distante! Também não ignorei que “o silêncio fala sem, contudo, nos dizer o que está escondendo” (CHAUÍ, 1999, p. 30). As respostas que obtive à questão das lembranças acerca do processo avaliativo em Ciências, algo em torno de quatro, além de imprecisas, interpretei como evidência de que a intervenção moldada pelo conceito de avaliação reflexiva, agilitada no âmbito da Práxis Unitária, tivera êxito. Porque provocara um resultado que antevi ao deslocar o foco da ação docente, do processo educativo, da verificação da aprendizagem por meio de provas e notas para o aprendizado e desenvolvimento discente. Logo, tem potencial para transformar o processo avaliativo. Melhor, o educativo, como um todo. Ao menos nos eventos próprios da sala de aula. Não foi coincidência o fato das lembranças sobre o ensino terem sido mais numerosas e precisas do que as lembranças sobre a avaliação. Sequer aquelas, sobre avaliação, depois de insistentes e novas perguntas da minha parte, terem como matéria as atividades... de ensino.

Da obra construída pelas indagações respondidas pela pesquisa, mesmo aquelas em parte, é possível inferir que o modelo pedagógico unitário tem potencial para contribuir à evolução das teorias, conceitos e crenças conscientes ou não que o professor tem sobre o ensino. O trabalho docente tende a se enriquecer e modificar com as experiências, uma vez que o modelo atinge *todos* os pontos que Carlos Rosales (1992) referencia para o aperfeiçoamento profissional. Que, a saber, são: a ampliação do conceito de *planejamento* (para além de uma visão estreitamente tecnológica, em que os critérios de avaliação se limitam à verificação da correspondência entre os resultados alcançados e os objetivos estabelecidos); a ampliação do conceito de *conteúdos* (para além do âmbito dos conhecimentos para abarcar, também habilidades e atitudes); a ampliação do conceito de

comunicação didática (com a consideração das dimensões interindividual e grupal e emprego de diversas linguagens); a ampliação do conceito de *metodologia* (para considerá-la como organização das atividades que se perfila, em nível específico, nas suas relações com outros componentes do ensino, como conteúdos, recursos, planejamento, avaliação, etc.); a ampliação do *objeto da avaliação* (para além da aprendizagem do aluno e identificação de critérios para cada caso, inclusive a ação docente, a auto-avaliação docente e discente e avaliação da própria avaliação).

1.3 Respostas ao que não consegui desenvolver

Minha pesquisa não seria *reflexiva* se deixasse de explicar o que não cumpriu daquilo que anunciou. Não que as pesquisas, de qualquer campo, precisem responder de forma exata tudo o que se exprimiu nos objetivos. A que gerou este relatório precisa. Contar o que deu certo, tanto como o que não conseguiu acertar, é crucial. Preferencialmente com registros do tempo em que a inquietação se fez. Do primeiro horizonte, a ressignificação das macropráticas (planejamento, do ensino e da avaliação – reflexiva – do ensino-aprendizagem) foi atendido em grande parte. Já o segundo, que abarcaria as micropráticas, não. A resposta que darei (por não tê-lo contemplado) servirá ao aprofundamento da pergunta, respondida em parte no Capítulo 3: quanto explorei da avaliação reflexiva como ferramenta para ressignificar as práticas pedagógicas?. Também explicarei por que avancei mais na ressignificação das práticas do professorado do que nas práticas do alunado. Isso tudo em duas subseções complementares.

1.3.1 Porque não foi contemplado o segundo horizonte da pesquisa

Não apenas *parece que utilizei pouco* o conceito de avaliação reflexiva na investigação das micropráticas discentes [àquelas que o aprendente desenvolve sozinho ou em conjunto com seus pares, mas sem assistência docente]. Isso efetivamente aconteceu. Até algum tempo atrás, incomodava-me sobremaneira o fato. Agora, não mais. A apreciação de atividades no último bimestre do ano letivo (quando “repeti” certas atividades já desenvolvidas como o segundo mural na parede da sala de aula, a terceira aula-passeio, os empréstimos dos livros) fez-me compreender que não poderia explorar a avaliação reflexiva, no âmbito da ação discente, enquanto não tivesse o alunado uma gama de experiências que lhe permitisse comparar tanto as próprias atitudes e o seu desempenho como também as do professor e demais colegas.

Tenho no relatório da aula-passeio ao Museu Paraense Emílio Goeldi vários depoimentos que atestam um primeiro exercício da reflexão nas dimensões avaliativa e auto-avaliativa. Digo um primeiro, porque para ter um segundo, um terceiro e até um quarto exercício, quando então penso ser o ponto propício para investigar os significados da avaliação reflexiva para a transformação das ações discentes, sem a superficialidade que ora se me apresenta. Um ano, como já disse em reflexão anterior, é tempo pouco para aprofundar essa problemática que levantei para a pesquisa em movimento. Isso, longe de me frustrar, antes é uma descoberta da pesquisa. Permite-me tecer um argumento contra a seriação como prática de organização curricular e, ao mesmo tempo, outro a favor da organização por ciclos.

Assim, é bem verdade que mais explorei a dimensão ferramental do conceito de avaliação reflexiva na ressignificação das macropráticas docentes e discentes. Essa é outra “descoberta” que fiz no crepúsculo da intervenção pedagógica na Turma 507. Parece-me, agora, o óbvio que é ou era preciso, primeiramente, criar um contexto alterado de práticas em sala de aula, distendendo mesmo o conceito de sala para além dos espaços limitados por suas quatro paredes, para depois investigar as ações discentes, reflexivas, reflectivas ou não, nesse novo contexto escolar. Ou isso, ou orientaria a minha pesquisa num mar de incoerências, com frutos apenas aparentemente verdadeiros, vistos que respaldados por certas teorias, critérios de objetividade, reconhecimento de uma parte da comunidade científica. Aparentemente veraz, porque seria um olhar do inteiramente novo com instrumentos velhos.

Nessas condições, as distorções não seriam vistas como incongruentes. Pelo contrário, perdurariam como verdades provisórias até que, num futuro próximo alguém mais sagaz que todos percebesse o equívoco metodológico. Não são raros casos similares na história da ciência. Já houve erros absurdos por parte de quem elaborou certas teorias como também da parte de quem as validou ou apoiou. Quem não lembra do caso da identificação de mentes criminosas pelas medidas da caixa craniana? (DIÁRIO DE CAMPO. 05 DE ABRIL DE 2002)

Na Física, é clássica a história sobre o éter, um hipotético meio de suporte à propagação da luz. Como o ar para o som. Em 1887, foram realizados experimentos para calcular a velocidade da Terra em relação ao éter. A despeito dos esforços, para o que era esperado, os resultados foram nulos. Tentativas foram feitas para explicá-los. Todas intentavam salvar um corpo teórico que não conseguia resolver um problema cuja solução parecia óbvia: o éter não existia. E o resultado foi explicado pelos postulados da Teoria da Relatividade Restrita, de Albert Einstein, em 1905. Mesmo assim não foi prontamente compreendida. Outras tentativas procuravam salvar a teoria moribunda. Parecia mais fácil crer em conhecimentos produzidos segundo parâmetros vigentes, validados pela comunidade científica, evidenciados pela empiria, do que duvidar ante o que era evidente. Para salvá-los, valia até uma rescrita para uma parte deles. Mas não se admitia que estivessem errados. Que o meio sem massa para a propagação das ondas eletromagnéticas, simplesmente, não existia (OREAR, 1976; TYPLER, 1981).

1.3.2 Porque abordei em passant as micropráticas discentes

Não era possível avançar na reinvenção das práticas pedagógicas enquanto eu mesmo não tivesse posto em estágio adiantado a ressignificação das macropráticas, de forma estrutural e orgânica. Naquele mês de abril ainda, reconheci melhor o sentido dessa limitação...

No curso da intervenção, após meio período letivo, começou a me inquietar o fato do projeto não avançar na investigação das práticas discentes ocorridas fora (e algumas dentro também) da escola. Não sabia que estratégias utilizar a título da aplicação do conceito de avaliação reflexiva. Se o objetivo maior de projeto de pesquisa era investigar a ressignificação das práticas docentes e discentes, mediante a mediação entre a tríade professor-aluno-conhecimento por esse conceito, por que acabei “privilegiando” o que chamei de macropráticas, em vez (ou também) das micropráticas? Essa inquietação foi resolvida somente há pouco tempo. Até então, era uma parte da investigação que eu antevira já condenada pela banca examinadora como experiência de redundante fracasso.

A luz no fim do túnel (espero que não seja um trem vindo em sentido contrário), fez-se com a definição do que, na intervenção, percebi serem macro e micropráticas, após uma releitura do trabalho já realizado, com uma boa dose de estranhamento. [Aqui, no âmbito da escola como um todo, e não da sala de aula, como originalmente definidas]. O remédio, que me pareceu amargo no início, nas gotas finais, revelou-se-me doce, agridoce como prefiro. Só espero que não me cause dores no futuro. [Não causou!]

Para as definições de macro e micropráticas, foi decisiva uma reflexão (intimista) que fiz acerca dos resultados que obteria se enveredasse pelo caminho da ressignificação das práticas discentes, mediante, é óbvio, a aplicação da avaliação em sua modalidade reflexiva. Inspirei-me nas experiências de pensamento, um recurso empregado por Galileu Galilei para desvendar os mistérios físicos da Natureza. É, o trabalho não avançou [assim parecia]. Não iria muito além do que fizera em 1997, durante a aplicação do conceito de avaliação de Cipriano Luckesi, em três turmas de 8ª série. A função da avaliação a ser tocada seria, outra vez, a diagnóstica, e não a reflexiva. O trabalho final teria como matriz o pensamento de Luckesi, e não o desenvolvimento a que me propus.

Explicarei por que não foi assim por meio de uma metáfora (porque me faltam palavras ainda para melhor responder à pergunta-título). Para erguer um edifício, é imprescindível explorar para conhecer e preparar apropriadamente o terreno da futura obra. Em construção civil, diz-se que nos alicerces de um arranha-céu, gasta-se tanto concreto armado quanto nas partes acima da superfície. Não basta apenas ter o desejo e operários dispostos ao desafio. É preciso ter um projeto com metas e cálculos rigorosamente determinados que, no caso da engenharia civil, está além da compreensão do operariado.

Com essa metáfora na cabeça, assevero que o meu projeto de tese, executado é como a primeira parte de uma obra civil: serve à preparação do terreno onde serão lançadas as fundações; serve para a consolidação dos alicerces, sobre os quais, para além da superfície, se erguerá a obra visível, construída pelo operariado sob a batuta de engenheiros, arquitetos, mestres de obra, operários, etc. Essa primeira parte seria equivalente às macropráticas, a parte grosseira, braçal que cabe a todos os sujeitos indistintamente, cada um segundo a sua competência e capacidade. As micropráticas, parte da obra já

levantada, seriam como o acabamento, momento mais demorado, afeito à experiência acumulada do operariado, a qual cabe aos engenheiros e aos arquitetos orientar, acompanhar, avaliar a qualidade, enfim, zelar para que o produto final, como resultado do trabalho de todos, seja aquele definido no projeto de construção.

Por isso, investigar as micropráticas, para além da investigação realizada, requer um segundo projeto de pesquisa. Afinal, estou trabalhando com pessoas humanas, e não tijolos, cimento, concreto armado. Eu não poderia nunca prever isso quando lancei a idéia de investigar a resignificação das práticas pedagógicas. Foi preciso estar no alto da obra já construída, ainda que inacabada, para perceber que o “edifício” que quero construir é ainda mais alto do que imaginei.

Fiz uma parte. A que foi possível fazer sozinho (somente eu), contando com a colaboração de um pequeno operariado (a Turma 507). É preciso mais gente, tempo, ambição, recursos, etc., para levar adiante o intento revelado na versão executada do meu projeto de doutorado. É projeto para uns 10 anos, acho. Estou trabalhando agora com essa idéia. Dez anos, julgo um tempo plausível para o desenvolvimento que pretendo realizar como professor-pesquisador, naturalmente, contando com a colaboração de meus pares, gente disposta a sonhar comigo um sonho que eu sei que não é somente meu. (DIÁRIO DE CAMPO. 24 DE ABRIL DE 2002)

2 AS CONQUISTAS DO PROJETO

Na linha das conquistas do trabalho, apresentarei os *desenvolvimentos* do projeto de tese e da intervenção pedagógica para a tese. Enumerarei parte dos significados que construí tendo como ferramenta de análise o modelo que idealizei ao tecido pedagógico unitário. Amiúde, porque tem maior relevância às discussões para a construção da escola que queremos, discorrerei sobre um equacionamento ao processo avaliativo, uma explicação ao “fracasso” da interdisciplinaridade e a existência de duas formas de escrita na escola.

2.1 Os principais *desenvolvimentos* da pesquisa reflexiva

“Monstro como feto, maravilha como germe”, o tecido pedagógico unitário com que tratei de recuperar a totalidade dos processos afeitos à sala de aula, no curso da construção *versus* apropriação do conhecimento, do planejamento coletivo, ensino *com* aprendizagem e avaliação para aprender (a avaliar inclusive), simultaneamente, foi uma necessidade e um desenvolvimento. Outra foi a proposição de uma metodologia para a própria pesquisa, apresentada em seus aportes teóricos e aspectos técnicos, para o professor que almeja investigar a prática pedagógica realizar estudos de natureza acadêmica em primeira pessoa, em vez de convidado ou coadjuvante. Portanto, como prático, isto é, produtor de tecnologias

didático-educacionais e teorias singulares para a transformação da escola, em seus níveis microscópicos. A pesquisa reflexiva de desenvolvimento é apropriada, talvez até mais do que as modalidades de pesquisa com as quais comparei (e diferenciei) para estabelecer o seu campo semântico, porque tem como “produto” os processos executados de forma alterada, no âmbito dos eventos típicos da sala de aula.

A descrição da avaliação em processo (reflexiva – auto e hetero-avaliação), com ênfase nos aspectos qualitativos e na tomada de consciência e de decisão, dialogicamente, é dos produtos aquele que está a merecer melhor sistematização em projeto próximo. Muito próximo. Inclusive para refinar os procedimentos de planejamento coletivo, co-operativo, do ensino-aprendizagem, como também os instrumentos de avaliação das atividades que apresentei nos Capítulos 4, 5 e 6, nas cenas do planejamento, do ensino-aprendizagem e da avaliação (reflexiva), como as ações de macro e microplanejamento, as aulas-passeio, as leituras de paradidáticos, as produções de texto, as confecções de maquetes e murais, além das atividades de auto-avaliações e avaliação docente. Isso menos para testar as técnicas empregadas, as criadas e as ressignificadas, dentre outras. Mais para vivenciar os processos *in vivo*, com o intuito de descrevê-los e registrá-los de forma sistêmica, sintética. Se não mesmo para contribuir para o declínio da cultura nota.

Será uma oportunidade para testar o valor das escalas que avaliam o envolvimento, a autonomia e a qualidade da leitura, que elaborei para apreciar o desempenho discente à medida que a intervenção avançava. Para perceber seus limites e diagnosticar problemas passíveis de solução, em classe ou noutra instância social. Inspirei-me nos passos do método da dupla estimulação criado por Lev Vygotsky para investigar o psiquismo humano para elaborar as escalas. Que não pude ver em prática, porque, no tempo da pesquisa, não avancei pelo horizonte que fez a vez de segundo objetivo geral da pesquisa reflexiva de desenvolvimento.

Um equacionamento para o processo avaliativo – com propostas agilitadas – foi a parte construída do desafio impresso no horizonte da pesquisa. Foi uma das conquistas do projeto. Docentes, administradores, técnicos educacionais têm buscado soluções para os problemas propiciados pela avaliação como realizada. Deseja-se uma que verifique (classifique e selecione) sem a negatividade que a caracteriza. Que, por extensão natural, cumpra o papel de investimento na qualidade do ensino-aprendizagem, como se fosse a única ou a melhor via. Nenhum estudo ou experiência que conheço mostra a presença de acertos decisivos, contínuos e permanentes. Há aqueles pontuais, localizados, discretos. Nenhum com “talento” suficiente para pôr em marcha a transformação requerida. Nem para iniciar a escrita da história da

avaliação alternativa ao modelo contemporâneo. Por mais que tentado, nenhum se aproxima da “solução”. Aliás, a solução única não existe. Em verdade, eis um problema que não se solucionará enquanto se perseguir *a solução*. Dever-se-ia construir várias. Tantas quantas forem as visões ou versões do problema que, com certeza, não é uno. O problema inerente ao processo avaliativo, na minha percepção, ainda busca a sua equação. Ou melhor, suas equações. Aquelas que testei são os primeiros de uma série de significados que a Práxis Unitária me permitiu abstrair durante e após a pesquisa.

2.2 Uma equação para o problema da avaliação

Também não solucionei o problema da avaliação (melhor, do que *fizeram* com ela). Pela aplicação do conceito de avaliação reflexiva na retotalização das práticas pedagógicas, equacionei-a meu modo. Sei, pela complexidade que ele tem, que a sua “solução” depende de um conjunto-universo maior de ações do que aquele com que se trabalhado até esta data. Daí o *tecido pedagógico unitário* se apresentar como *possibilidade* para inventar não uma, mas tantas soluções quantas as práticas pedagógicas, os sistemas de avaliação, os projetos escolares, as combinações de aportes teóricos que orientam a didática, os desejos de mudança e o comprometimento do professorado, administradores e técnicos com a causa da qualidade da educação. O modelo unitário “acende uma luz no fim do túnel”.

A despeito da intensa quantidade – e qualidade – de críticas, sugestões, idéias, denúncias, há poucas experiências concretas, bem sucedidas ou não, contadas. O trabalho que realizei mostra que é possível mudar. *Também* que não é tão difícil mudar (mas há de ser longo e exaustivo o processo, alerta), desde que estejamos dispostos a transgredir, pessoal e institucionalmente, com arte, sabedoria, até mesmo as concepções de ciência vigentes. É desse ângulo que ele me permitiu mais uma explicação à questão por que não muda a avaliação. Porque a prática escolar é fragmentada, como a prática pedagógica, a solução para o problema em que a avaliação foi convertida também é tratada por partes. Até na própria transformação. Costuma-se mudar tão-somente a verificação da aprendizagem, que é o processo em que se acha reduzida a avaliação do ensino-aprendizagem, por meio de alterações no sistema de avaliação, sem alterar nada nos demais processos nem na relação professor-aluno-conhecimento.

Terminei a pesquisa com a convicção de que o “segredo” para superar os problemas advindos da avaliação, para alterar a prática pedagógica como um todo, está em transformar as relações humanas entre docentes e discentes. A prática escolar, antes de tudo, é parte da

prática social. E prática social é humana. Ver, sentir, dialogar, trabalhar com os alunos, com as alunas, em qualquer grau de ensino, como pessoa humana é mais significativo ao seu desenvolvimento do que como alguém que deve aprender o que ensinamos. Isso é reprodução. Para ser *sujeito* da própria educação, a construção da autonomia do aprendente e o seu encaminhamento à autoria devem ser mais ideais de educadores e educadores que *sonham* com uma educação de qualidade (ainda que não saibam muito bem qual). Mais do que bordões que propalamos, do que palavras que enfeitam nossos discursos, autonomia e autoria são condições *sine qua non* à educação para a conquista e exercício da cidadania plena, que, aliás, é expressão corrente nos documentos oficiais, na literatura especializada e também nas falas que ecoam pelas instituições escolares.

Além do equacionamento do processo avaliativo, mediante a vivência da avaliação reflexiva no âmbito de práticas pedagógicas desfragmentadas, outras conquistas do projeto foram:

- a percepção da coexistência de duas formas de escritas na escola: a escrita de reprodução (a dominante, exacerbada no processo avaliativo) e a escrita de autoria (a pretendida, embora por meios avessos);
- a elaboração de uma explicação para o *fracasso* da interdisciplinaridade como projeto educativo à transformação do currículo escolar. Não se transforma a realidade mudando um aspecto, mantendo-se inalterado os demais (como se faz com a avaliação);
- a percepção de que o modelo unitário abre espaços para o emprego do *suporte* (forma de operação do conceito de ZDP, de Lev Vygotsky) e da teoria da atividade (como concebida por Alexis Leontiev), como ferramentas à reinvenção do ensino (que estou por entender e guardo como idéias para outros trabalhos);
- a possibilidade de executar a interdisciplinaridade pelo envolvimento do alunado, por exemplo, nas ações de macro e microplanejamento do ensino; quando esse processo ainda não está moldado pela fragmentação dos conteúdos da cultura, objetos da escolaridade, embora já o esteja pela das práticas pedagógicas;
- a demonstração de viabilidade do projeto sociointerativo do tecido pedagógico unitário à participação plena (que chamei de *envolvimento*) do alunado na realização de atividades de ensino-aprendizagem diferenciadas, na condição de sujeito, em vez de alguém assujeitado aos mandos professorais. As ações realizadas comprovam a viabilidade do modelo baseado no *autoritarismo* que nutre e, ao mesmo tempo, é sustentado, pela crescente desfragmentação das práticas – em lugar do velho *autoritarismo* mantido a duras penas, de modo a garantir a aquisição dos conteúdos, pelo disciplinamento dos corpos, com seqüelas à curiosidade, à inventividade, à autonomia, etc.

De forma sumária, afianço que há uma conquista principal. Que não foi testada. A não ser de forma indireta, aquando da apresentação do que realizava ao professorado da Educação Infantil e do Ensino Básico em encontros, palestras e cursos. Não apenas no NPI. Refiro-me ao trincamento da desesperança que grassa entre a categoria docente em atividade. Foi mostrar que *ainda* há jeito e tempo para revolucionar os processos de ensino e aprendizagem. Adiante, discorrerei sobre as duas primeiras das conquistas supracitadas. Como confidencieei, a terceira ainda estou por entender e, os conceitos citados, guardo como idéias para novos trabalhos. Já a quarta, como penso, foi contemplada nas cenas do planeamento, do ensino e da avaliação. Quanto à quinta, sua visibilidade é dada pela própria tese.

A primeira das conquistas enumeradas – explicação para o fracasso da interdisciplinaridade na alteridade das rotinas pedagógicas – é uma evidência do valor do modelo que desenhei à lógica alterada. O modelo unitário permite explicar por que a interdisciplinaridade é um projeto idealista e não a prática realista como gostaríamos. A evidência, afirmo-a por analogia ao recordar o sucesso de uma lei nas Ciências Exatas: tem tanto mais peso paradigmático quanto maior o número de fenômenos que explica, além de prever outros. Marcantes na história das ciências exatas foram a Teoria Gravitacional, de Isaac Newton; a Lei Periódica dos Elementos Químicos, de Dimitri Mendeleiev; a Teoria da Relatividade Restrita, de Albert Einstein.

No final da explicação que elaborei ao examinar a interdisciplinaridade pela óptica da Práxis Unitária, antes de discorrer sobre a percepção das duas formas de escrita na escola, apresentarei as previsões com base no que vivenciei ao alterar o funcionamento da minha sala de aula, de uma única sala de aula. É dela que extrapolo as realizações da investigação que quis e fiz ser reflexiva e também de desenvolvimento, no sentido de criação e inovação.

2.3 Uma explicação para o “fracasso” da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um movimento pedagógico com que se quer reinventar a escola pelo abandono da dogmatização dos saberes prontos, assépticos, inquestionáveis, *objetivamente científicos*, haja vista que atestados por uma casta – os cientistas, encerrados em disciplinas, cada vez mais estanques, à medida que se especializam. Espera-se alimentar outros movimentos, recentes levantes sociais que se espalham pelo mundo, que almejam transformar a sociedade, como quem vira a página de um livro, mas não sem resistência ou atrito.

Como a conhecemos, a escola se constituiu graças ao movimento iluminista. Da Revolução Francesa, o lema “liberdade, igualdade e fraternidade” não tinha o mesmo valor para todos. Havia uma divergência entre os seus principais filósofos. Em relação à educação, para Voltaire, deveria ser igual para todos; para Rousseau, somente a classe burguesa deveria receber uma educação humanista, voltada para o espírito, cedendo aos demais homens (e as mulheres?) uma educação para o trabalho. No Brasil, um passado próximo não é diferente. Quem já esqueceu dos termos da reforma educacional brasileira na década de 1970? Nem o presente. Mesmo a LDB em vigor não foge dessa perspectiva.

A ciência moderna teve, nos físicos Galileu Galilei, Johann Kepler e Isaac Newton, os ícones para fortalecimento da Matemática como base e ponto de chegada ao novo conhecimento científico. Sobretudo, à instalação da supremacia da ciência – e das ciências exatas – sobre as demais formas de conhecimento. Inclusive sobre a sua matriz, a Filosofia. A sociedade também não passou incólume. As fábricas das Revolução Industrial exigiam pessoas qualificadas em suas linhas de produção. Para isso, era preciso mais escolas à classe operária; a invenção do currículo multidisciplinar; a configuração dos espaços e tempos e do próprio trabalho pedagógico de forma fragmentária. Não à-toa, o ensino de Ciências com disciplina surgiu no início do século XIX, na Inglaterra, berço da Revolução. Desde então tem crescido a disciplinarização e a fragmentação da prática educativa que almeja formar o cidadão-trabalhador pela aquisição (que nunca foi passiva) de informações enciclopédicas. Por longo tempo, a fórmula teve êxito. Afinal, para que “criar” sujeitos capazes de pensar? Seria muito incômodo para as novas elites

Uma seqüência de novos eventos reorientou os rumos da História. Seqüencio os mais recentes: a Segunda Guerra Mundial; a “Guerra Fria”; a conquista do espaço, primeiramente, pelos... russos. Na década de 1960, o mundo (primeiro, na Europa; depois na América) assiste a marcha do povo contra a história escrita pelos “donos” do poder. Faz-se uma contra-história; começa a escrita da história alternativa. É nesse contexto político que surgiu o movimento pela interdisciplinaridade. Quatro décadas depois, o que aconteceu? O que se concretizou?

“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”, como disse o poeta Belchior em canção. Basta olhar para a escola e ver que a interdisciplinaridade foi uma bela promessa que não se cumpriu. Produziram-se muitas obras sobre a temática. Realizaram-se encontros, seminários, mesas-redondas, experiências. Mas não tão significativas a ponto do trabalho interdisciplinar se consolidar como rotina e forma de pensar, como se infere de Hilton Jupiassú:

Todavia, em nosso atual sistema educacional, é praticamente inexistente a *prática interdisciplinar*, tanto no campo do *ensino* quanto no da *pesquisa*. O que existe, e assim mesmo numa escala reduzida, são *encontros pluridisciplinares*. (...) Mesmo assim tais encontros se realizam como práticas individuais (JUPIASSÚ, 1994. Grifos do autor).

Na educação, o pouco que já se fez não deixou marcas duradouras, afora a esperança de instalá-la como práxis social que subsiste entre uma parcela imprecisa, indefinida, dos profissionais. Parece que foi somente o que aconteceu. Nossas escolas continuam iluministas, disponibilizando indivíduos para serviços da 2ª Revolução, ainda, e já 4ª – pós-industrial, em tempos de um mundo global, cada vez mais virtual.

Por que a interdisciplinaridade foi uma promessa que não se cumpriu, um projeto de educação que não deu certo? Porque não se bota tijolo em casa de taipa. Ela, ou melhor, a sua estrutura não agüentaria se isso fosse feito. Nossas escolas foram erguidas segundo concepções históricas de ciência, ou melhor, de ciências. Concepções que privilegiaram a fragmentação e não a totalidade, até para se firmarem e sobreviverem em meio a epistemologias altamente competitivas entre si, em nome do estatuto de *científica*, se não mesmo de *mais científica*.

“O objetivo utópico do entredisciplinar é a *unidade de saber*” (*ibidem*, p. 8. Grifo do autor). A lógica interdisciplinar é uma lógica unitária, por isso, distinta daquela sob a qual a escola foi fundada e que a faz “funcionar”, hoje ainda. A lógica interdisciplinar é holística, aglutinadora; propõe a soma para melhor produzir processos em vez de produtos; trabalha com a perspectiva de formar pessoas humanas que são sujeitos da história; quer *qualidade social*. Já a lógica da escola contemporânea é fragmentária, dispersora, divide para produzir mais; trabalha com indivíduos na perspectiva de formá-los para o mercado e, pela propaganda moderna, do Governo inclusive, consumidores; cidadãos também, mas do tipo *consumidor*; enfim, quer *quantidade total*. Experimentar a interdisciplinaridade como parte dessa lógica seria querer explicar um conhecimento novo com fundamentos de um velho paradigma. Não daria certo. No princípio, poderia até parecer verdadeiro, isto é, falso. Mas o tempo, pai de toda verdade, encarregar-se-ia de mostrar as incongruências teóricas. À luz da Física Clássica, por exemplo, a Teoria da Relatividade, de Albert Einstein, é estratosféricamente absurda.

“Interdisciplinaridade” é um conceito de integração de conhecimento. É um conceito que visa à recuperação da totalidade na produção do conhecimento, de saberes humanos, em sua base histórica. *Disciplina curricular*, pela própria concepção, já é fragmentação. Não é conhecimento como compreendido em toda a sua dinâmica. Antes, é um conjunto de

informações organizadas segundo critérios “pedagógicos”, “didaticizados” pela – o que não é, em nada, menos pior – *manualização* dos saberes científicos. *Disciplina escolar* não é ciência. A Física, disciplina na qual me graduei para lecionar, não é *a* ciência física.

É um recorte dela que passou por uma assepsia promovida por *mentes privilegiadas* sob o comando das classes dirigem os destinos do mundo, logo os da educação também. Basta examinar qualquer livro de “Física” para ver que o saber ali impresso é manualístico, pois moldado por interesses específicos, com o intuito mais de informar do que formar. Noutros termos, com o fito de promover a formação à custa do domínio da informação. O que é algo completamente estranho à natureza dos projetos interdisciplinares, tal como compostos pelas letras das obras públicas.

Não dá para negar a história. Porém, é possível escrever aquela que acontecerá. O que fazer? Eis um passo primeiro à invenção de um novo estilo de fazer escola. Da crítica pelo coletivo docente, deve surgir uma proposição favorável, acolhedora da interdisciplinaridade como arcabouço conceitual para projetar uma educação que vise à formação de sujeitos políticos, pró-ativos, cidadão plenos. Para isso, pelo que apreendi no curso da pesquisa, cujo relatório ora encerro, a escola precisa de uma lógica pedagógica outra para o seu funcionamento. O modelo de Práxis Unitária que elaborei para a intervenção em uma turma de 5ª série do NPI, centrada nos processo de aprendizagem e ensino (nessa ordem), no qual os papéis de ensinante e aprendente foram cambiáveis entre os sujeitos da educação, é uma proposta. Para reanimar o debate, pelo menos, da interdisciplinaridade.

Para transformar, é preciso ousar. Mudar a orientação lógica dos processos, por exemplo, é um caminho. Por certo que não é o único. Mesmo assim, arriscarei algumas previsões caso o modelo que serviu de substrato à intervenção fosse vivenciado em nossas escolas. Não poderia deixar de fazê-las. Ver-se-á ações integradas do projeto escolar em torno de processos, objetivos e metas comuns – essas tão esquecidas nos projetos escolares. Aquela que mais me seduz é ver o ensino, ou o que foi ensinado, perder a condição de único objeto do processo avaliativo. Que seja o que é necessário ser, que dizem os manuais: tão-somente alvo da verificação da aprendizagem, uma etapa do processo. Isso significará ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, com efetividade, sem esquecer a solidariedade e a socioafetividade.

Outra é que o envolvimento de ensinantes e aprendentes ganhe forma volumétrica, isto é, em três dimensões (que é como visualizo as ações interdisciplinares), abandonando a forma linear de agirem, e que é própria do modelo monodisciplinar, como também da lógica fragmentada dos processos pedagógicos. Antevejo ainda o estreitamento da tríade professor-

aluno-conhecimento em que se travam relações que se fazem em ir e vir crescente, que vozes antes silenciadas disputem espaços de poder e vez, de pessoas e saberes, até aqui ignorados tanto pela autoridade professoral como pela comunidade científica. Com isso, o disciplinamento dos corpos cederia terreno à disciplina da mente e aquele que entrou na escola como aluno (literalmente, alguém sem brilho) angaria a condição de estudante. Por extensão, sofreriam redução os índices de violência física e psicológica na escola e de evasão, reprovação e dependência. Teríamos mais estudantes com gosto de ir à escola para aprender a pensar, como também professores mais comprometidos, inclusive com a própria formação em serviço. Ah, as possibilidades são muitas!...

2.4 A percepção de duas formas de escrita na escola

A segunda conquista foi a percepção da existência, na escola, de duas formas de escritas. A primeira, dominante, exacerbada no processo avaliativo, chamei de *escrita de reprodução*; a segunda, aquela pretendida, ainda que por meio avessos, representaria uma prova da autonomia construída na escola. Vim a chamá-la de *escrita de autoria*. Para apresentá-las, como também seus significados, utilizarei dois trechos do diário de campo que datam de abril de 2002, quando o problema me inquietava, escritos no intervalo de três dias.

2.4.1 As duas escritas – *reflexão e significado*

Há duas espécies de escrita: a de reprodução e a de autoria. Fundamentalmente, a escola trabalha a escrita de reprodução com o seu alunado. Sonia Penin, em investigação sobre as práticas de uma professora do primeiro ciclo básico de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo, identificou que ela não tinha preocupação muito grande com a produção de texto.

Poucas vezes – diz Sonia Penin – as crianças foram colocadas em situação de escrever uma história. Isso aconteceu principalmente nas ocasiões mais formais das chamadas avaliações bimestrais, quando os alunos deveriam escrever uma história considerando-se uma cena mimeografada na folha da prova. Em poucas outras ocasiões foi proposto às crianças produzirem um texto a partir de uma gravura (1999, p. 134).

Exemplos, tão raros como esporádicos, de escrita de autoria seria a produção de histórias, com base em gravuras, a produção de livros que reúnem as redações discentes, organizados por uma equipe docente. Ainda que o fim, para o livro discente, como era praxe no Colégio Anglo-Americano, onde trabalhei de 1986 a 1989, fosse o de seu lançamento durante a Feira da Cultura, evento anual. O que, em outros termos, significava uma experiência isolada, uma iniciativa de um grupo restrito de professores e

professoras que, dificilmente, contagiaria outras unidades de ensino ao redor ou teria prosseguimento caso a equipe se desmanchasse ao longo do tempo. Como realmente veio a acontecer.

A *escrita de reprodução*, não. Entra ano, sai ano, e ela permanece inabalável. Do modo como estão estruturadas as ações docentes e discentes pela verificação do que foi ensinado, mais precisamente pelos testes, e também pelos exercícios de fixação da matéria ensinada, será longa a supremacia da reprodução sobre a autoria. Por tudo isso, quando o alunado responde mal questões que exigem textos mais extensos, posicionamentos pessoais, em vez de curtas respostas objetivas, o professorado reclama. Por não analisar a fundo o problema, opta pela explicação mais simples, autêntico jargão pedagógico: porque lê mal, interpreta pior ainda, logo, escreverá mal também. E a culpa cabe ao professor e à professora de Português...

Passei a prestar mais atenção ao problema da escrita, ao comparar o que observei no Estágio de Docência, especificamente nos diários dos alunos e das alunas da professora Sílvia Chaves, com as dificuldades do meu pequeno alunado durante o estudo que executei sobre as nossas práticas pedagógicas. Pessoas adultas não “sabiam” e não queriam mesmo ser escritores da própria história, tal como os pequenos não “queriam” ser autores da história do ensino-aprendizagem (inovador) acionado diante de si, consigo. Adultos e jovens aprendentes, todos resistiram – e uma parcela ainda resistiria caso o ano letivo continuasse – à idéia de escrever sobre si e sobre as suas aulas.

Escrever assim é uma forma de *escrita de autoria*. Para ela, a escola não prepara. Ainda que, regimentalmente, anuncie como princípio filosófico e educativo a conquista da autonomia discente, as práticas pedagógicas apontam e realizam o oposto. Se algum aluno ou alguma aluna chega a conquistá-la, é por mérito próprio. E não por ação pensada ou intencional de alguém ou um grupo, dentro da instituição escolar. A proposta que faço para que se ensine a escrita de autoria, de modo algum prescinde da continuidade da escrita de reprodução. Não atrelo uma à outra. Penso em ambas como facetas das ações docentes em prol do aprendizado e desenvolvimento tipicamente escolares. Se não há atrelamento, devo deixar claro que a de reprodução pode até não ser alvo de atenção, caso se realize às custas de respostas de interpretação, memorização e dissertação como fins em si mesmas, em teste somativos ou exercícios de fixação ou outras formas de atividades aplicadas pelo professorado.

Meus alunos e minhas alunas da Turma 507 também resistiram às experiências de escrita de autoria e ações equivalentes. Notei isso no caderno que fiz circular pela classe para registro de depoimentos sobre os nossos encontros pedagógicos. A “tarefa” era individual e feita em casa.

Ocorria semanalmente, exceto quando a pessoa que o levava não trazia na semana seguinte ou, eu mesmo, envolvido com as coisas do encontro, acabava por esquecer dele. Houve ainda resistência contra a autoria nos trabalhos em que os alunos e as alunas da Turma 507 se viram convocados a se envolverem com os planejamentos das unidades de ensino e de certas atividades dessas unidades, como aconteceu, por exemplo, com as aulas-passeio. Essa forma, eu chamaria de resistência à autoria do contexto.

As reações mais típicas à resignificação do contexto em que trabalhamos ao longo do ano letivo de 2001 foram: perplexidade; risinhos nervosos; apreensão por ter que fazer o que nunca fizeram; dificuldades de articular-se em grupo; estranheza pelo papel ativo em encontros de planejamento; não alcance da compreensão de que os nossos encontros semanais, por nunca terem sido espaços e tempos para “dar aula”, transmitir conteúdos, cobrar disciplina de seus jovens corpos (e mentes) assujeitados ao

comando docente, eram pedagógicos, politicamente corretos e sérios, em vez espaços e tempos para brincadeiras, passatempo ou “enrolação” de quem não sabia bem o que fazer com a turma. As resistências à autoria do contexto aparecem, transparentes, nos textos de *auto* e *hetero*-avaliação solicitados como exercício de reflexão, nos relatórios das aulas-passeio, no caderno para o registro das impressões discentes sobre os encontros semanais. Todos textos de autoria, mas, pobres em conteúdo crítico, visto que reduzidos a elogios, censuras e aspectos comportamentais seus, de outrem. Meus? Raramente. (DIÁRIO DE CAMPO. 24 DE ABRIL DE 2002)

2.4.2 Mais sobre as escritas de reprodução e autoria

O que produzi no dia 27 de abril de 2002 foi uma listagem com outros exemplos da escrita de autoria e uma reflexão sobre como as práticas curriculares mais concorrem *contra a* autonomia discente e, por conseguinte, a favor das escritas de reprodução. Se as apresento aqui é porque são sistematizações, são exercícios de abstração teorizante, decorrentes do olhar de estranhamento em relação ao que a escola realiza, permitido pela lógica alterada durante a Práxis Unitária.

São estes os exemplos: a autoria literária, a autoria plástica; a autoria científica, ou seja, formas de expressão em que a criatividade aparece em primeira pessoa no sujeito que, assim, se faz artista; cartas (correspondência regular). Diria mais: diários ou memoriais; artigos, resenhas, resumos (os verdadeiros), *papers*; poemas, crônicas, contos, romances, ensaios; projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, monografias – dissertações, teses, etc. Já aquela reflexão...

As nossas práticas curriculares concorrem *contra a* autonomia discente. Por conseguinte, fluem a favor da escrita de reprodução, mas do que da escrita de autoria. E os instrumentos com que “melhor” se faz isso são os testes somativos de verificação da aprendizagem. Ou, noutros termos: de verificação do que foi ensinado, não importando muito se apreendido, bem ou mal, ou mesmo não apreendido.

Caso assim fosse, não “avaliaríamos” ou *erros*, seque computaríamos acertos para pontuar o desempenho discente. Avaliaríamos, sim, o que o aluno ou aluna ainda não sabe. O que está (também) inscrito nas respostas presentes, incompletas ou ausentes dos testes. Mas, isso, foi assunto de outras reflexões já apresentadas anteriormente. Vamos à segunda reflexão...

A dificuldade da escrita de autoria decorre de não termos sido trabalhados, de não termos tido experiências de escrita investigativas, reflexivas, de julgamento ou críticas, durante o curso de nossa formação básica. Também não narramos, descrevemos ou desenhemos os eventos acontecidos conosco em um ambiente de aprendizagem formal, como parte de um desenvolvimento que combinasse a teoria que era alvo do ensino com a prática do pré e pós-aprendizado escolar. Não fizemos diários sobre as nossas aulas. Não escrevemos sobre nossas escolas, nossos professores, nossas motivações, nossas ações

discentes, sobre o nosso desempenho na escola e na vida – escola maior – fora das paredes das salas de aula.

Uma evidência disso encontrei em Sonia Penin (1999). A professora “Alice”, cujas práticas investigou, atuava como professora do Primeiro Ciclo em uma escola da rede pública paulista. Em Língua Portuguesa, não tinha grande preocupação com a construção da autonomia discente em relação à escrita. O seu plano de curso indicava maior espaço para as atividades de análise linguística, especialmente a ortografia, do que para as relacionadas à leitura e à produção de texto. Como estratégias de ensino, utilizou o “ponto” copiado no quadro, a cópia de palavras, frases ou pequenos textos, o ditado oral e o mudo (por meio de gravuras), a cópia (dez vezes seguidas) dos erros dos ditados, exercícios para treino ortográfico, etc. Mesmo a leitura oral era uma atividade rara, eventual. Restringia-se, com frequência, à leitura de enunciados, sem maiores comentários da parte da ensinante. Produção de texto? Somente no dia do teste.

Assim como os alunos e alunas da professora “Alice”, quase nada elaboramos por nós mesmos, com ou sem orientação docente, decente. Reproduzimos respostas antecipadamente delineadas pelo professorado. Até mesmo as perguntas “abertas”, “descritivas”, “subjetivas”, de nossos testes somativos já tinham uma resposta mais ou menos pronta na cabeça de quem nos “ensinava” a aprender. Não havia lugar para o inesperado, o imprevisto. E haja “X” riscados com canetas de tinta vermelha sobre nossas pobres palavras!

Aceitar o inesperado ou o imprevisto é tirar o chão de qualquer um que preze pelo controle do que pensou fazer (ou estar fazendo) bem o que não está, nem conseguirá nunca. Não do modo que espera. Enquanto o controle beirar às raias do *controlismo*, os docentes não conseguiremos perceber que as respostas discentes expressam o que lhe foi significativo do que foi “ensinado”, enredado com as experiências prévias que têm sobre os assuntos tratados e todo o restante da sua vida.

Os resultados dos nossos testes de verificação evidenciam, para quem ousar ler nas suas entrelinhas, que o ensino raramente é igual ao aprendizado. Antes, é a sua reprodução – e cópia mal feita. Se bem feita, pior ainda. Mostra quão profundamente o aluno ou a aluna internalizou (“aprendeu”) do processo domesticador ou inculcador patrocinado pela ação pedagógica que quer, primeiro, informar para formar por extensão.

Pergunto: sob essa lógica, como podemos contribuir à construção da autonomia discente, um dos pilares da educação que se tornou lugar comum em nossos discursos? Não podemos. Nunca. Como controlar o que não tem controle? Não é possível penetrar no âmago de cada pessoa. Podemos sim administrar os acontecimentos do ensino *com e para as aprendizagens*, em mão dupla, mantendo aberta a porta (e as janelas também) do diálogo entre aprendentes, ensinantes e o conhecimento que media as suas relações. Para que controlar tudo mesmo?

É mais plausível dirigir com segurança o que é processo, em vez de pensá-lo como produto e, por isso mesmo, algo sujeito ao controle. Avaliar o caminho no momento em que ele aparece e se (nos) faz, parece ser a opção mais favorável ao concurso da autonomia. Com a escrita de autoria é assim. Não é de 100% a sua imprevisibilidade. Ela também precisa de uma rota, um mapa; caminhos previstos e *pré-vistos* como forma de orientação, não como trilhos paralelos a seguir até o seu final. Afinal, a sua realização, no

âmbito da escola, é uma atividade dotada de intenção, objetivos e expectativas. (DIÁRIO DE CAMPO. 27 DE ABRIL DE 2002)

Eu mesmo realizei atividades que culminavam em escritas de reprodução. Em maior grau, com pouco de algo criativo para contrabalançar, nos últimos momento da minha intervenção na Turma 507. A Figura 49 mostra o grupo de estudantes que foram encaminhados aos estudos de recuperação final, por força da média anual inferior àquela de aprovação, em franca atividade... de reprodução. Concentradamente, como se depreende das imagens, resolviam os exercícios de fixação de conceitos e interpretação de texto que acompanhavam os paradidáticos do círculo de empréstimo. Trabalho que começou na escola e perdurou por outros dias em suas casas.

Figura 49 – Estudantes em atividade de reprodução.



Abro a seção com que completa os significados construídos *durante* e *com* a intervenção com um texto escrito em 17 de julho de 2001. Digo *completa*, porque outros significados – menores, pois atendiam situações específicas – foram matéria da seção que, no parágrafo anterior, encerrei, e também de subseções várias dos capítulos da tese. Naquele dia, estava em Salvador. Participava da 53ª Reunião Anual da SBPC. Nada como a inspiração de uma cidade histórica para responder à pergunta que, no diário de campo, abalizei como primeiro significado da pesquisa. A motivação, tirei das dúvidas de quem me indagava, curioso, sobre o projeto de tese em andamento. Precisava esclarecer, até para mim mesmo, se a *avaliação reflexiva* era uma nova fórmula de avaliação...

3 OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA

Nos meus registros, apresentei o primeiro significado como... um produto e “não” foi a minha resposta àquelas indagações.

[A avaliação reflexiva] é uma ferramenta de pesquisa, mas também a [minha] alternativa ao modelo convencional. É, e quer ser, avaliação em processo, como propalam a teorização pública, os manuais

didáticos, os regimentos escolares e os discursos docentes. É um conceito que congrega teoria e prática na esfera dos acontecimentos da sala de aula. É ferramenta de pesquisa porque, inspirada no conceito do professor reflexivo (e não há professor reflexivo sem aluno reflexivo), que se questiona durante a ação, sobre a ação, na perspectiva de diagnosticar, compreender, propor e tomar decisões no sentido de mudar ou melhorar a prática, isto é, o ensino, para otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento discente. E, por conseguinte, elevar os índices – de satisfação, que se quer potencializada – do que é predominantemente quantitativo em educação, em avaliação. (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE JUNHO DE 2001)

3.1 O primeiro significado, um produto: a avaliação reflexiva

A leitura crítica de obras sobre a avaliação escolar, o diálogo que estabeleci com autores e pesquisadores, a exposição prolongada com a realidade de uma escola de aplicação, mais a experiência que adquiri em 20 anos de magistério na Educação Básica, permitiu-me fazer uma crítica à lógica docente em que se efetiva a avaliação usual. Da crítica, elaborei um modelo para explicitar o funcionamento dessa lógica, o que me conduziu a uma *outra* explicação para o problema da não mudança do processo avaliativo. A avaliação não mudará sem a alteração dos demais processos educativos, pedagógicos, com as quais a avaliação se relaciona. Na verdade, a avaliação é parte de um todo que se acha fragmentado, embora dele esteja destacado como o principal e o mais importante. Se isso pode ser negado pelos discursos, a prática concreta das instituições escolares faz, aponta, sugere exatamente o contrário.

Após a crítica da lógica usual para as práticas, pela reorganização dos processos, produzi o modelo alternativo da Práxis Unitária, no qual a avaliação, que denominei de *avaliação reflexiva*, ganhou dimensão física. Ganhou sentido. E, assim, pode ser exercitada como uma proposta diferenciada na extensão de um conjunto de práticas pedagógicas alteradas, tanto do ponto de vista docente quanto discente. Já que é para mudar, que seja para mudarmos tudo. Que sejam atingidos todos os implicados. Ou isso ou teremos apenas meia mudança. O que equivalerá à reforma, mas nunca transformação.

De modo algum, a avaliação reflexiva renega os avanços e as positivities alcançadas pelo exercício das produções docentes inspiradas nas modalidades de outras avaliações – somativas, formativas, diagnóstica, mediadora, emancipatória, dialógica, etc.

Não seria reflexiva se fizesse isso. Antes, adota os recuos e as negatividades da avaliação fartamente ilustrada pela literatura como ponto de partida para o reinvento do que precisou ser alterado já na raiz do problema e também melhorado mais acima.

O primeiro significado – ou o primeiro produto, talvez fosse mais apropriado dizer – da aplicação do conceito de avaliação reflexiva é de cunho teórico: a elaboração de uma lógica para as ações docentes e discentes que resgata uma forma de integração para os processos pedagógicos, uma totalidade que a educação formal teve nos seus primórdios. Talvez nos seus primórdios. Quando se assemelhava mais à educação familiar do que a educação inspirada na produção fabril, como hoje é. Uma totalidade que está presente ainda na educação informal, aquela doméstica mesmo, pelas benesses do bom e velho empirismo do senso comum.

Ao modelo que tem a avaliação como processo que articula o ensino-aprendizagem, mais o planejamento como processo inicial que deve ser revisto pela avaliação durante e ao final do ensino,

propus a aprendizagem e o ensino como pontos simultâneos de partida e de chegada do trabalho pedagógico; propus o planejamento e a avaliação como processos meios, mas sobretudo como conteúdos para o aprendizado discente. O modelo objetivava fazer da avaliação auto e hetero-avaliação, mediante as quais todos são avaliados e avaliam todos e a si mesmo. [E isso tudo aconteceu.] (DIÁRIO DE CAMPO. 17 DE JUNHO DE 2001)

Os demais significados advêm dos dados construídos durante a intervenção pedagógica, mas também daqueles capturados da minha interação com outros sujeitos, como docentes da 4ª e da 5ª série, estagiários e estagiárias de licenciatura que colaboraram comigo e participaram dos cursos que ministrei, principalmente. Discretos, apresentarei um a um, nesta sequência:

- a definição do caráter de cada parte do duplo papel de pesquisador-professor que exerci;
- o valor da pesquisa reflexiva de desenvolvimento *com* intervenção pedagógica na transformação dos indivíduos que revolucionarão a educação;
- a graduação docente como caminho à alteridade do processo avaliativo;
- a otimização parcial das relações socioafetivas entre os aprendentes;
- a compreensão pelo alunado, também parcial, do ensino alterado que vivenciou comigo;
- uma explicação para o silêncio e os elogios de parte do alunado nos momentos em que ele atuava como avaliador, manifestado até nas avaliações escritas por meio de uma economia de palavras;
- uma nova leitura do silêncio de parte da classe para apreciar a autonomia discente que a escola tem construído;
- por fim, um reforço à defesa da idéia de uma nova arquitetura para as salas de aula, com o fito de alterar a metodologia do ensino-aprendizagem.

3.2 Do caráter de cada parte do duplo papel que exerci

O exercício do papel do pesquisador foi preponderante ao do professor. Enquanto as ações da docência iniciavam no planejamento da aula, adentravam na preparação e seleção dos materiais pedagógicos e terminavam com o toque da campainha do terceiro tempo da tarde, as ações da pesquisa se estendiam pelo antes, pelo durante e, sobretudo, pelo depois daquelas tardes de terça-feira, dia dos meus encontros pedagógicos com a Turma 507. Era preciso trançar os fios que tecessem os significados da intervenção pedagógica como tecnologia de uma pesquisa qualitativa com pretensão de ser reflexiva e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento, para além das macro e micropráticas usualmente presentes em nossas escolas.

Em linguagem matemática, diria que, na investigação que realizei, o papel docente foi discreto, enquanto o do pesquisador foi um *continuum* – que ainda não estacionou. Assim foi, não porque subestimei os aspectos subjetivos investigação, mas porque objetivei os aspectos técnicos. Emoção e razão caminharam juntas. Uma nutrindo a outra em favor de um projeto de pesquisa – também pedagógico – que tinha a unidade como uma marca d’água em todas as suas páginas.

3.3 Da pesquisa de desenvolvimento com intervenção pedagógica

A pesquisa reflexiva de desenvolvimento, concretizada por meio de uma intervenção pedagógica, estabeleceu vínculos muito estreitos, que beiraram a indissolubilidade (apenas para não estabelecer a certeza desse fato) entre a teoria e a prática em Educação. Como foi construída, deu conta da vida, das cores, do movimento da sala de aula, de uma forma volumétrica, como não é possível ao pesquisador alienígena que capta apenas o que tem diante do olhar, que de modo algum é pouca coisa, de forma linear, quando muito superficial, isto é, em uma ou duas dimensões. O investigador que ensina encarnando o professor que pesquisa tem maior autoridade para falar da práxis pedagógica do que o pesquisador que investiga o espaço micro da sala de aula, de forma alienígena, como um visitante de outro mundo. Esse último falará de práticas e teorias polarizadas; o primeiro falará de práxis que são verdadeiras manjedouras para novas inquietações e inéditos problemas de pesquisa; pelo conjunto, para novas teorizações que poderão ser inspirações ao reinvento das práticas pedagógicas.

Se o pesquisador-“alienígena” encanta, fascina, pela beleza de seu Verbo, o pesquisador-docente desmonta conceitos, pré e pós-conceitos, desconstrói verdades, re-sensibiliza para a indignação contra o “naturalismo” que impregna os afazeres escolares, que é um dos passos primeiros à alteridade, em base alternativa ao convencional.

Com o pesquisador docente o Verbo não se faz Carne; Ele O é. A mais profunda transformação patrocinada pela *pesquisa reflexiva de desenvolvimento* é o reinvento do próprio professor que foi pesquisador. Como dissera um dia Albert Einstein: “A mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará ao seu tamanho original”. Ora, o que não ele diria de quem não apenas acolhe, mas materializa idéias? Talvez citasse Paulo Freire, se lhe fosse contemporâneo: que a educação, compreendida como *locus* privilegiado à curiosidade epistemológica, pelo exercício da pesquisa, transforma as pessoas. E as pessoas, lembrando Platão, transformam o mundo.

3.4 Da formação dos professores, um caminho para a avaliação mudar

Docentes em formação são mais susceptíveis às mudanças, ao desejo sincero de fazer diferente, de ousar, de criar, de (re)inventar e inventar si mesmo, muito mais do que professores e professoras que se julgam com carreiras consolidadas. A mudança verdadeira não depende de tempo de magistério. Depende da sensibilidade que, aliada às inquietações intelectuais, aflora à pele pela proximidade espacial e, também *ou*, das instâncias, práticas e mazelas do processo avaliativo. Profissionais que têm autocrítica, querem sentir-se como sujeitos que o realizam, e não objetos – meros instrumentos – da sua realização. Quem não é ciente da concepção de avaliação não-democrática que tem, não sente necessidade de mudar, ainda que *ache* pertinente alterar suas práticas. Não sente a angústia que vem na esteira do processo avaliativo, ao contrário de docentes em permanente formação e estudantes abertos para um novo método, um novo desenho, um novo caminho, um novo jeito de fazer. Ainda que não saibam bem como.

Já a juventude não tem medo de errar. Se não tiver nenhum adulto para dizer que não podem ou não conseguirão fazer, melhor ainda. Farão. Os inquietos que transformam o mundo são como casos típicos da Primeira Lei do Movimento, segundo a Física newtoniana, que discorre sobre a inércia dos corpos. Se um corpo está em repouso, a tendência dele é permanecer em estado de repouso; porém, se está em movimento, permanecer em estado de movimento é a tendência. Mas há professores e professoras que ousam mudar. A diferença entre os que mudam e os que não mudam está na internalização da reflexão não apenas sobre a prática, mas sobre a sua própria prática. Não apenas *durante* ou *na* prática, mas também antes e depois dela.

O lado que anima a mudança mais profunda é aqui que aparece: no final, mesmo ante resultados de aprendizagem satisfatórios, avaliação docente positiva, a insatisfação é tão larga quanto no início dos trabalhos e mais sensível às pequenas coisas, aos detalhes, que revelam o humano e o desumano do processo do que aos aspectos gerais e burocráticos. Então, não vale a pena investir em formação continuada? Vale.

Antes a Arca de Noé do que arca nenhuma nesse mar de mediocridade. A desbanalização requer muito esforço de quem já está exercendo a profissão, portanto, livre das avaliações formais. Muito mais do que quem está em processo de formação. Desbanalização, sensibilidade, indignação, alteridade, etapas de todo processo de formação continuada ou inicial. Se os dois primeiros devem ser mais trabalhados com os profissionais formados, os dois últimos são mais afeitos aos futuros profissionais da educação.

3.5 Da otimização parcial das relações entre os aprendentes

No curso do processo de ressignificação das práticas docentes e discentes, os papéis ou funções que cada sujeito desempenhou no cotidiano escolar não seguiram a tendência usual da definição institucional, apenas, segundo as normas e os valores sociais prevalecentes. Essa visão estrutural-funcionalista, denunciada por Carlos Ferraço (2001) foi superada no contexto daquele cotidiano alterado por meio de interações co-operativa, atribuições pontuais de tarefas entre pares, além de configurações e tessituras singulares, por serem todas coletivas, para o planejar, o ensinar-aprender e o avaliar. Porém, a posição socioafetiva das pessoas, individualmente, e dos subgrupos, por causa da intervenção realizada, sofreu apenas mudanças parciais. A estrutura socioafetiva dos alunos, das alunas e, por extensão, da classe como um todo ficou incompleta em relação ao que planeei. As mudanças não foram suficientes para promover mais e melhor interação entre todos, a ponto de facilitar a troca de conhecimento e experiências entre aprendentes com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. Houve um bom número de estudantes que sequer chegou a trabalhar num mesmo grupo ou que tenha trabalhado com pessoas com quem nunca desenvolvera atividades grupais em mais de uma oportunidade.

Entre as causas que não favoreceram a otimização interativa entre o alunado, destaco o tempo letivo para a intervenção pedagógica. Um ano letivo foi pouco. Talvez dois anos fossem o ideal para se apreciar conquistas nas relações humanas entre o alunado. Cito também a resistência de parte de alunado, em particular das meninas, em aceitar a realização de tarefas com grande parte dos garotos, em geral, porque “eles brincavam muito” ou “não levavam o trabalho a sério”, segundo elas mesmas. Apenas três garotos eram bem aceitos, Arthur, Daniel e Francisco. Os demais, talvez por rejeitar a avaliação das colegas, preferiam formar grupos exclusivamente masculinos. Ainda da parte das meninas, havia um cisão entre elas. Por causa de conflitos de adolescentes, do tipo “fofoquinhas e namoradinhos”, não adiantava negociar a formação de certos grupos. Quando tentei isso, fracassei. Não adiantava ir contra a dimensão socioafetiva existente naqueles momentos.

Também contribuiu uma dificuldade compreensível da classe para assimilar as mudanças propostas para a dinâmica da sala de aula, dos próprios encontros pedagógicos e do papel ativo que tinham nas atividades. Era uma carga grande para uma responsabilidade nunca antes experimentada, “disponibilizada” pelo professor, para a realização de estudos e discussões sobre as temáticas Universo e Ambiente. Da minha parte, também houve problemas: minha inexperiência. Mas não podia ser diferente. Até por isso é que destaco uma

função importante da avaliação reflexiva com que tratei de ressignificar as práticas pedagógicas: a de apreciar – e regular – não apenas a aprendizagem discente, mas a minha própria, para a mediação em bases alteradas, alternativa ao modelo convencional de trabalhar em sala de aula.

Nada disso, entretanto, constituiu entrave à confirmação do pressuposto de que a estrutura socioafetiva, quando orientada para caminhar a favor do aprendizado e do desenvolvimento da classe, origina um indicador útil para apreciar a qualidade do trabalho executado, seja individual ou em regime de co-operação. Para tanto, como professor, mediador do processo novo, estava comprometido com a provocação de mudanças na dinâmica da classe, dentro e fora da sala de aula, não apenas por causa da pesquisa, mas também pela natureza reflexiva da minha formação pedagógica que estava em jogo no processo.

3.6 Do ensino alterado não compreendido pelo alunado

Duas foram as alterações introduzidas no ensino com o intuito de alterar as práticas discentes, uma de conteúdo, outra de forma. Uma parte dos motivos que justificam a necessidade das alterações tem sua razão de ser em duas teses. A primeira é que não se muda a parte (a avaliação) sem se alterar o todo (as práticas pedagógicas), pela segunda, para que a mudança se estabeleça como promissora e abale o hegemônico que se deseja alterado é preciso escrever uma nova história nas salas de aula. A outra parte é “apontada” pelo meu interesse como pesquisador de subverter as ordens estabelecidas e as suas rotinas inerentes, de modo a propiciar um novo horizonte tanto às minhas práticas docentes como às do próprio alunado e, *a fortiori*, investigar a validade das teses apresentadas.

A *mudança de conteúdo* abrangeu a mudança de seleção dos conteúdos, da participação do alunado nas práticas usualmente restritas ao professorado e, por conseguinte, opinar sobre e “dirigir” o próprio aprendizado. A *mudança de forma* consistiu em modificar o ritmo e a intensidade das aulas de Ciências – solicitando as aulas da semana de forma conjugada, de modo a diminuir o número de encontros semanais (de dois ou três para um) e aumentar a “área de contato” entre os constituintes da tríade professor-aluno-conhecimento.

Ainda assim, no método, ficou evidente que a retotalização do processo educativo e a ressignificação das práticas discentes não foram suficientes para evidenciar aos estudantes a dinâmica intrínseca das práticas alteradas, dentro e distante da sala de aula. Essa dinâmica solicita, inevitavelmente, uma associação com o coletivo docente. Não foi suficiente uma

intervenção diferenciada em meio a sete docentes que trabalhavam na lógica fragmentada das práticas, que critiquei. Para que a lógica unitária possa entrar em ação com toda a sua riqueza e produtividade, torna-se necessário reinventar outras partes do caminho a trilhar, juntos. O que exige dominar, para aplicar, a mecânica das práticas alteradas em mais de uma disciplina, sala de aula e série.

Os significados seguintes foram elaborados durante a fase de intervenção. O mais próximo, sobre o silêncio discente num momento para o alunado se manifestar como sujeito do processo, trata de significados da avaliação e da auto-avaliação, e da reflexão sobre essas avaliações, que deveríamos a Turma 507 eu realizar a contento, no encontro de 22 de maio de 2001.

3.7 Do silêncio (discente) e a construção da heteronomia

Porque a primeira aula de hoje foi utilizada como tempo para reflexão sobre as ações docentes e discentes durante o encontro da semana anterior, o silêncio (já comentado) de mais de três quartos dos estudantes presentes me parece uma evidência de que entenderam aquele momento reflexivo como reprimenda.

Uma via que elaborei para compreender esse silêncio é a seguinte: ao serem lembrados dos acontecimentos gerados pela turma como um todo, que perturbaram a aula daquele dia, se sentiram efetivamente com culpa, ou melhor, tomaram consciência de que a postura discente não esteve adequada ao ambiente e à atividade desenvolvida. Observando-os pela sombra da postura passiva que adotaram durante a aula de reflexão e, especialmente, pelo “bom” comportamento durante as ações das duas aulas seguintes, na sala-ambiente de Ciências, verifico assombrado que a heteronomia também é uma construção, como a autonomia...

Na escola, haja vista que comandamos todas as ações, somos nós, professores e professoras, que planejamos cada etapa do trabalho escolar, que dizemos o que o aluno deve fazer ou fazer, como fazer para fazer bem feito, senão acaba “perdendo ponto”. Com isso, o que alunado realmente aprende é o desejo de sempre serem pastorados na execução de suas “obrigações” escolares, em vez de edificar, galgando andaimes íngremes, a sua autonomia intelectual, em relação ao adulto com quem interage em sala de aula.

Uma evidência dessa heteronomia construída é a dependência verificada, por exemplo, nos momentos de avaliação da aprendizagem por meio de testes. Por vezes, um aluno ou aluna chama o professor para dizer-lhe que não entendeu “essa ou aquela” questão. Leu mais não compreendeu. Basta então o professor ler em voz alta o comando, sem nada esclarecer, para que ele, num estalo, diga, contente: – Ah! Sim. Agora entendi.

Vi isto acontecer comigo inúmeras vezes ao longo da minha carreira docente. Vi isto acontecer com alguns alunos e alunas da Turma 507 ao resolverem certas tarefas em sala de aula ou em situação de verificação da aprendizagem com caráter somativo, quando ainda estudavam na 4ª série, durante a fase de

pré-intervenção da minha pesquisa. Vi isto acontecer durante a fase de planejamento da unidade “Universo”, quando eles e elas, evidenciando um vazio de criatividade, duvidavam de si mesmo quanto à capacidade de dizer o que queriam estudar sobre esse que é o primeiro tópico de um programa constituído de dois outros.

Como temos a pretensão de nos proclamarmos educadores se não ousamos abrir tempos e espaços em nossas aulas para que o aluno crie, invente, inove, enfim, se rebele contra o estabelecido em nome de um *pedagogismo* duvidoso?

Certo que a orientação docente não deve ser prescindida, nunca. É preciso oferecer um leque de opções para que nossos jovens aprendentes escolham o que *acham* que podem fazer como parte de uma unidade de ensino. A palavra é esta mesma: *acham*. Eles e elas precisam “achar” alguma coisa na escola. Se eu quero, verdadeiramente, que meus alunos e alunas aprendam fazendo, que façam pesquisando, que pesquisem para tentar evitar o erro e acabem errando algumas vezes para procurar acertar em seguida, é preciso oferecer-lhe um campo para o exercício da autonomia. Nesta perspectiva, que adoto em minha atual intervenção, o erro é considerado como uma evidência do que é que eles e elas, jovens meus aprendentes, ainda não sabem. E não uma prova incontestável de qualquer baixa capacidade psíquica.

É interessante notar que o conceito de imitação, como definida na obra de Vygotsky [como ação ativa e não de reprodução] teve um papel importante na percepção da heteronomia como construção quando, em nossa cabeça de mestres, pensamos formar sujeitos autônomos. Não é sem razão que quatro entre seis equipes da Turma 507 optou pela montagem de uma maquete, como atividade de culminância da unidade “Universo”. Eles “viram” várias outras maquetes, criadas principalmente pelos alunos das turmas de 8ª série dos professores Ailton Miranda e Adalindo Rodrigues. Não é sem razão também que as duas outras equipes, a que optou pelo álbum de histórias em quadrinhos e a do livreto sobre o cosmo, por vezes tenha me proposto desistir do que estavam fazendo e “montar uma maquete também”.

A autonomia não é aquisição conquistada com tranquilidade ao longo do processo formal de educação. É isto também, mas sem qualquer traço de uma tranquilidade linear e ascendente. É mais do que isto: é uma construção social baseada no acúmulo de experiências, bem e também mal sucedidas, ao longo da vida, durante a qual a intervenção escolar é uma fração. Por isso, ela deve ter como ponto de partida o interesse dos jovens educandos, como raias para o percurso um conjunto de opções apresentadas pelo professor como sugestões possíveis, práticas, atrativas, interessantes.

A intervenção pedagógica precisa ser significativa para ser útil, *necessária* e relevante ao sujeito que, na escola, de forma mais sistematizada do que noutras instâncias sociais, entra em contato com o conhecimento historicamente acumulado e se apropria das ferramentas culturais transformadas em currículo. Bem como, mediante essa apropriação, acaba por desenvolver suas potencialidades humanas ou funções psicológicas superiores. Afinal, quando o erro não é tomado na sua dimensão do fracasso, como visão culposa ou conseqüente fonte de castigo, tal como no senso comum tão bem estabelecido na prática escolar convencional, mas, “como fonte de virtude, ou seja, de crescimento” (LUCKESI, 1995, p. 53), as chances de contribuirmos positivamente à formação de sujeitos críticos, criativos, participativos, reflexivos... penso eu, aumenta bastante. (DIÁRIO DECAMPO. 22 DE MAIO DE 2001)

No próximo trecho, relato acontecimentos que datam de 29 de maio. Uma semana depois do momento coletivo de avaliação e auto-avaliação dos desempenhos discentes e

docente, na primeira atividade de culminância do ano letivo. Naquele dia, dois terços do encontro coube à reunião com pais, mães e responsáveis, na qual a Turma 507 também respondeu presente. No diário de campo, complementei a primeira reflexão com a que apresentarei em seguida, que diz do temor que a categoria discente sente em matéria de avaliação.

De qualquer avaliação, inclusive a minha, que não era punitiva. O medo, o temor, o receio, não importa qual a forma com que manifestaram as suas angústias, eram anteriores ao trabalho que desenvolvi. Eram resultado de um acúmulo que começou assim que ingressaram na instituição-escola. Apenas um ano de uma avaliação diferenciada não tempo suficiente para ver alterado o quadro, como percebi ao realizar as entrevistas após a intervenção. Vejamos a descrição do momento que precedeu a reunião com os pais, mães e responsáveis, quando lhes apresentei o projeto que realizava na classe 507, como professor de Ciências.

O clima durante a aula única foi de expectativa em relação aos acontecimentos da reunião. Embora mais de uma vez, tenha explicado o seu objetivo, o seu conteúdo e por que era importante a participação deles, que, aliás, foi uma decisão deles mesmos, tomada no último encontro do mês de abril, ainda assim quatro ou cinco me “ameaçaram”, dizendo algo mais ou menos assim:

- Olhe lá, professor, o que o senhor vai falar de mim!
- Professor, se o senhor falar mal de mim pra minha mãe, o senhor vai ver só!
- Professor, se o senhor dizer que eu estou de recuperação, o meu pai vai brigar comigo...

Em verdade o que está por trás destas pseudo-ameaças discentes é o pânico já radicado profundamente em tão jovens garotos e garotas, por crédito da cultura de uma avaliação escolar. Concentrada nas mãos de docentes todo-poderosos, a avaliação que tanto temem os meus, os seus, os nossos alunos, é aquela que mais valoriza as informações transmitidas pela via verbal, convertidas em notas bimestrais e médias finais e registradas nos diários de classe e boletins escolares, em lugar da ênfase em um ensino ocupado com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico do alunado, em níveis saudáveis, sinceros, enfim, políticos.

Desta avaliação de moldes autoritários, seus resultados, quando insatisfatórios, em casa, na família, se transformam em reprimendas, suspensão de alguns prazeres, mortes de algumas alegrias e até castigos corporais. Segundo o que me confidenciaram três alunas da turma, ao longo deste primeiro trimestre, em meio a lágrimas penduradas em olhos vermelhos de aflição. Seus nomes, não ousou declinar. *É segredo de confissão...*

Pode-se admitir que fatos desta natureza ainda aconteçam na atualidade? Poder, ninguém admite. Acontecer, não deveriam mais. Entretanto, eles ainda ocorrem, infelizmente. O que fazer? Por certo, o que fiz em 1997: pela via de intervenção, na intimidade de nossas salas de aula, reinventar os caminhos da avaliação. Talvez, mais e melhor do que a experiência relatada em minha dissertação de mestrado, fazer o que faço atualmente: por meio de uma pesquisa, empenhar-se na ressignificação das práticas docentes e discentes de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação, em modalidade alternativa, como a reflexiva que adotei à avaliação escolar. (DIÁRIO DECAMPO. 29 DE MAIO DE 2001)

3.8 Do silêncio e dos elogios discentes na avaliação coletiva

Os alunos tendem a compreender o momento de avaliação coletiva (reflexão discente e docente sobre as nossas ações) como reprimenda. Calam-se, defendem-se ou acusam, durante quase todo o trabalho. Mesmo que frisado o objetivo e a positividade do momento, somente cerca de um quarto da turma (sete alunos e alunas) se manifesta auto e hetero-avaliando, o colega, sobretudo; raramente o professor. E a avaliação que fazem é formal e simples. Tende a ser cuidadosa na medida das palavras – para não melindrar ninguém. Não pude saber até ponto agiam assim para não criar conflitos ou aprofundar aqueles já instalados na classe. O tempo não foi suficiente para aprofundar esse aspecto, mas tenho algumas pistas nas entrevistas que fiz com os alunos e as alunas ao final do ano letivo.

Notei isso porque raramente faziam censuras diretas a alguém, exceto em tom de brincadeiras, em geral os parceiros mais chegados; as censuras, quando manifestadas, eram veladas, indiretas ou mesmo impessoais. Na avaliação do professor, mais elogiavam a aula, a metodologia, o jeito de tratá-los, o relacionamento que ele estimulava entre o alunado em si, do que o criticavam. Crítica, aqui, na acepção que dou ao termo, não é censura nem elogio, mas a percepção de cada pessoa com base em critérios objetivos, definidos, conhecidos mesmo do alunado. Por isso, nunca tinham uma sugestão a dar ou algo que poderia ser mudado em nossos encontros pedagógicos, por exemplo. A intervenção estava bem do jeito que se desenvolvia.

Na opinião da classe, ela própria é que deveria se conscientizar e agir segundo essa nova consciência de que era preciso agir diferente, sintonizada com o poder compartilhado em sala de aula – coletivamente. Do mesmo modo como avaliavam o professor, avaliavam positivamente, isto é, elogiavam também os estagiários e as estagiárias com quem interagiam. Destacavam, especialmente, as assistências às suas inquietações e dúvidas. Em suma, havia algo de respeitoso demais para com os adultos, bem como algo de censura subterrânea para com os colegas, que ainda não era avaliação reflexiva, embora fosse um passo nesse sentido, visto que a base dialógica, na harmonia possível daquela construção, fora criada. Estavam a temer represálias? Por certo. Longe ainda estava daqueles garotos e daquelas garotas o aprendizado da avaliação sem o medo que se tornou uma das marcas desse processo. Se não colhi os frutos do que plantei, pela exigüidade do que somente pode ser apreciado em médio ou longo prazo, vi as sementes que lancei ao solo germinar como pude inferir dos depoimentos discentes...

O conteúdo das duas subseções imediatamente anteriores completa o relato que apresentei nas cenas da avaliação, acerca do momento relacionado à avaliação dos desempenhos discente e docente na culminância da unidade “Universo”. A reflexão fez uma leitura da autonomia discente na óptica aberta pela práxis pedagógica unitária.

Pelos parâmetros que elaborei para apreciar os níveis de autonomia, meus registros apontam que apenas um terço da classe manifestou estar, naquele momento, no nível 2. A saber, aquele que o estudante requer a atenção diligente do mestre, que o desafia a realizar atividades contanto com as ferramentas que o outro já possui. A forma dirigida se estende até o término da atividade. Nesse caso, atuei como *facilitador*, enquanto aquele um terço atuou como *coadjuvante*. Já o grosso da turma, apresentou-se no nível 1. Aquele em que o estudante exige muito da assistência docente, no sentido de informar, facilitar e encaminhar a ação e as operações para decodificar, interpretar ou resolver grande parte de um problema, passo a passo. Enquanto o professor é o *instrutor*; a atitude do alunado é de *imitador ativo*.

No último significado que apresento, discorro sobre uma das seis *transformações de entrada* necessárias à alteridade radical das práticas escolares. Aquela que a situação criada me autorizou transgredir mais, sem precisar *derrubar* as paredes existentes: a transformação da unidade espacial de ensino-aprendizagem do prédio-escola – a sala de aula. Por fidelidade ao estilo, adoto a forma reflexiva com trechos do diário de campo para interpretar a dificuldade da investigação, que foi a vivência da lógica alterada das ações pedagógicas, numa estrutura escolar histórica e solidamente constituída. A arquitetura física concorreu menos do que imaginei para maximizar os empecilhos à transformação do cotidiano escolar que vivenciei como professor. *Outras* contribuíram mais. Cito a superfragmentação dos processos pedagógicos, a estrutura organizacional da escola, cuja fragmentação tem longa história, e a carência de recursos materiais, pedagógicos e de consumo, para atender a demanda da curiosidade discente e as necessidades das atividades de ensino.

3.9 De uma nova arquitetura para as salas de aula

Ontem, entendi que parte dos problemas expostos pode ser resolvida com outra arquitetura para os nossos espaços de aprendizagem. Uma arquitetura nova, ousada, inovadora, não apenas para a sala, mas, para toda a escola. Que, por sua vez, tem indeléveis traços de fábrica, de hospital, de depósito de gente e, mais atualmente (pensando na explosão dos índices de violência no País), de penitenciária. Se rebuscarmos, tem até impagáveis traços de mosteiro e até da própria igreja... (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

Vi, assim, confirmada a relação entre a disposição das pessoas e dos objetos que ocupam o espaço escolar – e sua organização – com o sistema e o método de ensino que no local-escola se desenvolve, mostrada por Antonio Frago e Agustín Escolano (2001). A ordenação do espaço escolar e a sua configuração fragmentada constituem um elemento do currículo não tão oculto como se imagina, esteja quem o frequenta consciente ou não disso. As atitudes do alunado nos diferentes espaços das aulas-passeio, por exemplo, dizem que o espaço não-escolar possui uma dimensão educativa. Nunca é neutro; sempre educa. E pior, pode *conformar* as estruturas mentais (KANITZ, 2000) se ignorarmos que a escola é matéria organizada e também energia que flui, que se decompõe e recompõe (FRAGO, 2001). A disposição das salas de aula e elas mesmas refletem a natureza da organização de ensino.

Entendo agora porque, não poucas vezes, é difícil alterar do alunado a atitude passiva que o domina em sala de aula para uma outra que exige movimento – do corpo, da voz, da vez – e que almeja ser a tônica dos nossos encontros pedagógicos. Entendo agora porque, agora menos no que no início do ano letivo, a disciplina, no sentido *tradicional* do termo, é um problema que somente estou conseguindo resolver por meio de uma autoridade que mescla *autoritarismo* com uma colherinha de café do *autoritarismo* que, infelizmente, ainda responde presente em nossas salas de aula e que eu ainda não desaprendi de todo. Entendo agora porque nunca me senti à vontade na sala de aula.

Olhava as paredes nuas, mesas, cadeiras e carteiras sujas, velhas, inadequadas ao conforto dos corpos infantis e adolescentes daqueles meninos e meninas. Nenhuma ilustração, nenhuma estante, nenhum objeto, nenhum livro! Nada ali existe para que o alunado possa interagir na presença ou mesmo ausência de um adulto. Afora a mesa do professor, as mesas e cadeiras ou carteiras do estudante, nada há mais na sala, a não ser espaços vazios para móveis mortos. Sem ninguém, ela pode ser qualquer coisa. Quem a identificaria com *locus* privilegiado de apropriação do conhecimento, formação do espírito humano, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, etc.? Do jeito como a sala de aula se apresenta para nós, tem ela a *cara* do que há de mais negativo do tradicionalismo de nossas instituições escolares – a pobreza de recursos, já que o principal, se não o único, é a voz docente.

(...)

Em nome da ousadia proposta na lógica alterada das ações discentes e docentes, para além do âmbito da tradição escolar, bem que as aulas-passeio poderiam ser estratégia de ensino-aprendizagem de uma mesma equipe docente, caso o trabalho pedagógico fosse efetivamente integrado. Se não há essa integração, a “culpa” também é da arquitetura das nossas salas de aula, tanto quanto dos nossos tempos de aula e trabalho. E não apenas por acomodação profissional, baixos salários, carga excessiva de trabalho, turmas superlotadas, discentes que não se interessam pelos estudos, dentre outros motivos comumente repetidos para “explicar” porque a escola não muda.

Lembrei-me agora das aulas do professor Luiz Botelho no segundo semestre de 2000, o segundo também do meu curso de doutorado. A disciplina era do Núcleo de Currículo. Não foram poucas as vezes em que o debate sobre os males da escola apontava para a conclusão óbvia: para mudar a escola, logo no primeiro dia de aula, a ação do professorado e do alunado, em uníssono, deveria ser a de pôr o prédio no

chão, até não restar pedra sobre pedra. Quem sabe se reconstruída desde o seu alicerce o resultado pudesse ser diferente...

Agora, entendo melhor a cara de desgasta que fez para mim a professora de Português da sala ao lado da minha, também da de Socorrinho, supervisora educacional da 5ª série, quando num dia perdido do primeiro semestre do ano de 2001 foi à minha sala saber do porquê de tanto barulho em *nossa* sala de aula. Isso aconteceu outras vezes. Se não dei atenção antes foi porque me faltavam matrizes de pensamento para refletir sobre este aspecto.

A matriz privada foi aquela fornecida pelos meus “visitantes” inesperados (que nem olhavam para mim, mas para a garotada, com ares reprovadores): sala de aula é lugar de silêncio, de concentração. Como se pode aprender com barulho, gente em pé, corpos vivos apontados para quais quer direções que não a do quadro-verde? Perguntaria a esses colegas: – Ora, mas a aprendizagem não é construída, como reza o discurso dominante hoje na educação? Como é que podemos construir algo sem barulho, sem bagunça, sem sujeira, sem movimentação?

Parte da matriz teórica que anima a minha rebeldia pedagógica é oriunda da obra de dois pesquisadores, Esther Buffa e Paolo Nosella, que conheci aquando da minha participação no minicurso “História e Filosofia de Instituições Escolares”, ministrado por ambos na 21ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu, em 1998.

(...)

Ele, no primeiro dia, disse algo que me impressionou e que agora utilizei para tecer mais um significado para o meu projeto de pesquisa. Como pesquisadores da história das instituições educacionais, sobretudo, no Sudeste, Nosella disse que a pedagogia de uma escola está impressa em cada um dos seus tijolos. Nessa peças de cerâmica estão escritas as concepções de mundo, homem, escola e sociedade adotadas pelos seus dirigentes. Concepções que moldam a “filosofia” da instituição que, por sua vez, molda as práticas pedagógicas, por se apresentarem como *resultado* do movimento da História.

O que me incomoda(va) é(ra): uma pedagogia diferenciada, como a vivenciada pelo alunado da Turma 507 e eu, requer uma sala de aula também diferenciada. Com múltiplos ambientes de aprendizagens em sala. Com computador, televisão, videocassete, mesas grandes para oito ou dez pessoas e, principalmente, estantes com revistas e livros, muitos e variados. Para isso, a sala de aula teria uma metragem maior do usual. No NPI, as salas têm 60 m², o que resulta em 2 m² para cada aluno. Sugeriria 3 m² por aluno. E eis uma sala com confortáveis 90 m², quase um circuito para atizar a curiosidade discente. (...) Salas-ambiente são o que precisariam [também] as escolas que resolvessem alterar a lógica contemporânea de seu funcionamento e adotassem outra, como a que utilizei (para “descobrir” os seus significados) no âmbito do meu projeto de pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO. 15 DE JANEIRO DE 2002)

Na Figura 50, uma visão do que eu gostaria de ver se transformarem as salas de aula. São imagens das salas-ambiente de Ciências, em momentos vários da intervenção. Têm 90 m², bancadas, mesas coletivas, algum recurso material (específico da disciplina) e ar climatizado, que dá o conforto para o ensino-aprendizagem nas quentes tardes tropicais de Belém. Desnecessário dizer de onde tirei (também) a inspiração para redação do parágrafo acima.

Figura 50 – Cenas de atividades realizadas nas salas ambientes de Ciências.



Adiante, refino as abstrações que produzi para intervir como professor. Trato daquelas de cunho pragmático, do ponto de vista docente, que foram matéria do Capítulo 3 e das seções finais dos Capítulos 4, 5 e 6. Esse é o seu objetivo imediato dos pontos para uma nova pedagogia. Atende ao caráter de divulgar o que foi desenvolvimento da pesquisa reflexiva que idealizei. Outro objetivo é preparar o terreno para reunir as idéias e o *corpus* teórico, mais ilustrações do que foi realizado, e escrever outra obra, que aborde o que anuncio no título. Na primeira abstração passada a limpo, um *design* novo ao modelo unitário das macropráticas pedagógicas; depois novas sínteses: uma, com os princípios para uma filosofia construtiva de trabalho na escola; outra, com os princípios para uma (avali)ação transformadora, respectivamente.

4 PONTOS PARA UMA NOVA PEDAGOGIA DOCENTE

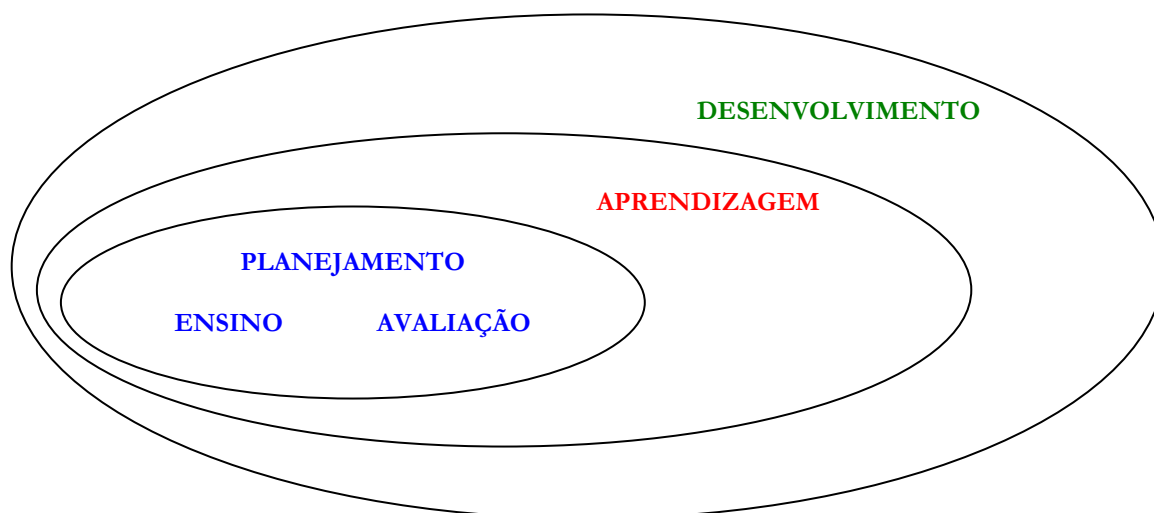
4.1 A evolução do modelo unitário

O modelo pedagógico unitário agiliza uma avaliação que é processual. Adotado, implica romper com a prática da aplicação de um instrumento único e trincar a forma de configurar o rendimento discente por meio da notação numérica. O professor, ciente ou não, está avaliando, sempre. Na maior parte das vezes, procede de forma negativa, informal (FREITAS, 1991b) e formalmente. Reduzida à testagem, na ponta do problema, a avaliação presta um desserviço ao alunado. O modelo unitário pode romper esse ciclo e vícios do próprio ensino, dentre os quais destaco o *tarefismo* com que a escola tem procurado superar o autoritarismo da avaliação usual. Na linha de aperfeiçoar o que desenvolvido, pelo que realizei da alteridade

das práticas, proponho a integração do modelo unitário da práxis com a teorização que serviu à intervenção.

No novo *design*, mostra-se que a aprendizagem é maior do que o ensino. É sabido que o ensino patrocina várias aprendizagens. Ocorre em qualquer modelo. A distinção é que, previstas ou não, as aprendizagens são desejáveis e o erro não é apenado. São do ensino prático que quer a transformação social, além da compreensão conceitual, o domínio do conteúdo, a apropriação de procedimentos, a construção de atitudes, a conquista de valores, a formação de hábitos de estudo. No curso da interação professor-aluno-conhecimento em bases alteradas, tem peso curricular toda gama de relações sociais que se concretizam no interior da escola, que possa significar expressão do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do indivíduo, tendo em mira a sua formação integral. O modelo, mostrado na Figura 51, também favorece esse aspecto.

Figura 51 – Processos formacionais e pedagógicos integrados.



Isso parece criar dois “problemas”: que aprendizagens avaliar?; entre tantas, quais indicar para apreciação? Parece. Responder é simples, embora a operacionalização demande esforço, haja vista que as funções de controle e classificação devem ceder espaço às funções de diagnóstico e regulação. Não é fácil renunciar a ambas sem inspirações (teóricas), sem aspirações (políticas). O modelo ressignificado com a Práxis Unitária pode servir às primeiras, já os *desenvolvimentos*, que propiciou pode servir às segundas.

Avaliar na perspectiva de integração dos processos implica elencar as atividades de ensino-aprendizagem, mas também as de planejamento e avaliação, que contemplem: os fins da educação e a filosofia da instituição; os objetivos da disciplina a lecionar; o desenvolvimento sociocognitivo do alunado; a realidade e as características físicas da escola; o nível do ensino e da série; o objetivo do currículo estabelecido para o ensino *com*

aprendizagem, de domínio de conteúdos, apropriação conceitual, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, etc.

Não há atividade que abarque os cinco aspectos. Ainda que consideremos as atividade de ensino como de avaliação, o caminho é diversificá-las. Para torná-las momentos, instrumentos, *para a* avaliação do ensino e da aprendizagem. Porque avaliar é comparar, as atividades de ensino e os instrumentos de avaliação selecionados devem ser realizados em duas ou três oportunidades no período letivo, pelo menos. Isso permitirá a comparação do desempenho discente e, assim, apreciar o salto de qualidade, a evolução para mais ou para menos. Os procedimentos que serão repetidos devem abrigar as aprendizagens que o professor julgue mais significativas, relevantes e necessárias à formação do aprendente, em sintonia com os mapas teóricos que sustentam sua intervenção, apoiada em princípios de uma filosofia capaz de integrar os trabalhos docentes e discentes na escola. Como os que aperfeiçoei durante a intervenção, e que discrimino em seguida, com o fito de aproximar a Ergonomia e a Psicologia na recomposição do trabalho escolar.

4.2 Princípios para uma filosofia de trabalho na escola

Pelo que apre(e)ndi com a intervenção, a dimensão ergonômica da educação formal deve ser somada à dimensão psicológica, que há mais de um século dirige os rumos da educação, desde o planejamento das ações didáticas à reparação dos males e deficiências do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vejo a Teoria da Atividade, de Alexis Leontiev, como uma ponte entre o que foi e o que pode ser o ensino. Assim, iniciariamos a superação da condição de *aluno*, imposta pelo fato de estar matriculado, e construiríamos, no dia a dia escolar, a de *estudante*. A saber, o significado, etimológico de aluno é “sem brilho”. Não é quem os educadores e educadores do Brasil querem em suas salas de aula. Por essas razões é que...

1. A escola deve ser um lugar de encontro e a sala de aula, de alegria. Nelas, aprendentes e ensinantes devem pôr em trânsito o conhecimento entre as alegrias culturais e as intermediárias do corpo e espírito humanos.
2. As relações entre ensinantes e aprendentes são assimétricas, mas não devem ser autoritárias, necessariamente, para que sejam atendidos os fins da educação. Antes de serem disciplinares, são pedagógicas; antes de serem pedagógicas, são políticas; antes de serem políticas, as relações na escola são humanas. Mestres e estudantes interpretam papéis com que exercitam a cidadania, aprimoram a interpessoalidade e, juntos, constroem a qualidade do processo educacional.

3. À apropriação social do conhecimento, ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores, à formação do sujeito crítico e criativo, no ensino-aprendizagem, o poder unilateral da autoridade docente deve ser compartilhado com a categoria discente. Isso inaugurará relações dialógicas e ações autoritativas, nas quais o ensinante se aterá mais à regulação da aprendizagem, em lugar de no controle do que foi ensinado.
4. A aprendizagem não deve ocorrer com sofrimento. Pode ser sofrência, uma vez que exige esforço e renúncias. E cansa, podendo até estafar. Embora possa incomodar, não deve doer nunca. E, no final, deve haver sempre esta recompensa: o prazer de ter assimilado, inventado, aplicado, criado, etc. As únicas inquietações psicológicas permitidas serão as intelectuais, produzidas pela curiosidade do aprendente, além, é claro, do ensinante como profissional que reflete sobre a própria prática.
5. A autoria deve prevalecer sobre a reprodução nas atividades de ensino e avaliação. A autoria estimula a autonomia; é a melhor evidência de aprimoramento cognitivo-social. Já a reprodução, exceto quando a imitação ativa, por opção metodológica, for a etapa primeira de certo aprendizado, é responsável pela conformação do aprendente à submissão rebelde, autoritariamente estabelecida.
6. A participação passiva deve ser alvo de extinção, enquanto a ativa, transformada em envolvimento. A diferença entre as duas últimas formas é que na participação ativa a condição de sujeito pende para o lado do professorado, mais do que para o lado dos estudantes. Já o envolvimento é a condição *sine qua non* para que o equilíbrio e a harmonia dos poderes se estabeleçam no interior de uma relação assimétrica sim, mas autoritativa, como foi anunciado. A relação pedagógica não deve ser ditada pela autoridade do cargo, mas pela competência teoricamente fundada de quem tem o compromisso político para educar.
7. Se as profecias auto-realizantes podem ser verdadeiras (e são), isto é, antecipam e também “constituem” o fracasso discente, o contrário também o é. Sua positivação – pela otimização das expectativas docentes e investimento na auto-estima discente – deve mirar à meta de 100% de sucesso na escola. Como? Pelo estímulo, no campo das idéias, que influenciam as ações, de realizar em níveis satisfatórios as operações próprias dos processos cognitivo e socioafetivo.
8. Criança e jovem na escola: aluno ou aluna; mas profissão: estudante. *Aprendiz* não seria o termo apropriado para designar o papel do principal sujeito da educação; seria demais mecanicista. *Discípulo* também; seria demais ideológico, medievalmente romântico. *Aprendente* é melhor; diz de uma pessoa em formação cognitiva, afetiva, motora e social, pela apropriação de saberes vertidos no currículo escolar.

Para transformar a realidade escolar, trocar uma concepção de avaliação por outra, ainda que crítica, não é suficiente. A alteridade de um processo não transforma, por si, uma pedagogia inteira. Necessita-se de uma vivência da situação alterada em nível volumétrico. E vivência como *experiência pessoal*, inclusive em relação às formas como o professorado aprende.

Para consolidar a inovação, as experiências pedagógicas *diferenciadas* devem ser persistentes e projeto de aperfeiçoamento profissional atravessar o projeto revolução da escola. Ambos, por sua vez, precisam de mudança. Antevi-a ao debruçar-me sobre os sentidos que atribui ao que vivenciei, às construções que ergui, às abstrações que elaborei. Uma mudança de concepção de ciência deve preceder qualquer alteridade no projeto político da escola. Ela influirá na redefinição do que é educação, ensino, aprendizagem e qual papel da escola, do aluno, do professor e da avaliação, por exemplo, na práxis que consolidará o que for redefinido.

Lado a lado com a vivência dessas redefinições, princípios de natureza didático-pedagógica assegurarão as vias apropriadas à revolução que se busca, com insistência: práticas docentes e discentes ressignificadas, suficientemente sólidas para tornarem tradição, e um processo avaliativo capaz de sustentar o todo o movimento que ambiciona cada transgressão em rotina.

4.3 Princípios didáticos para uma (avali)ação transformadora

A avaliação reflexiva, no estágio atual, é a concretização de um aspecto teórico presente apenas nas obras públicas, nas mentes e vozes, mais do que nas ações docentes: de que a avaliação deve ser contínua, visto que é processo. Porque se deseja ir além da verificação da aprendizagem, que é uma de suas etapas, chegando-se ao ápice do ato (integrado) de avaliar propriamente dito, há de se considerar como ponto de partida e meio do percurso as formas de avaliação já consagradas, isto é, a somativa, a formativa e a diagnóstica.

Qualquer profissional da educação medianamente informado, ao se aprofundar no estudo da temática, da perspectiva do professor reflexivo, perceberá que essas formas de avaliação não deveriam ser três, mas uma só, como a síntese das contribuições de cada uma. Quem sabe a fusão entre elas não seja um caminho para a superação das mazelas do processo avaliativo convencional? As três bem que poderiam ser uma! Essa é a motivação que está no anverso das minhas pré-ocupações com a avaliação desde a década de 1980.

É alto o grau das minhas inquietações, hoje ainda, quando também me sinto apenas medianamente (in)formado, mesmo ao término do terceiro projeto de pesquisa, com o qual caminho na ampliação do meus horizontes teóricos e práticos – práticos. (...) Sem ser ainda o “ponto de chegada” (em verdade, este é o horizonte utópico, o que me faz caminhar), a avaliação que chamei de *reflexiva* intenta ser uma materialização plausível para algo que se assemelhe à síntese daquelas três formas, graças à costura das positivities de cada uma em um todo orgânico. (DIÁRIO DE CAMPO. 26 DE FEVEREIRO DE 2002)

Para tanto, enumerarei os princípios que testei – e foram aprovados no âmbito da Práxis Unitária, com que dei concretude ao conceito de avaliação reflexiva. Uma parte é resultado do

refinamento de princípios que tracei para a pesquisa que realizei em 1997, também no NPI, quando acionei a função diagnóstica, como preconizada por Cipriano Luckesi. Outra, também já burilada, foi mirado pela intervenção da pesquisa que chamei *reflexiva de desenvolvimento*. Eis, então, a síntese do que percorri em sete princípios didáticos, para uma ação pedagógica tipicamente dialógica, reflexiva, autoritativa, transformadora...

1. Elaboração de planos de ação docente e discente, co-operativamente, na abertura de cada unidade de ensino, bem como o planejamento de atividades coletivas durante a ação pedagógica – das atividades de avaliação, inclusive.
2. Seleção de atividades de ensino-avaliação em estrito acordo com um ensino ocupado com a aprendizagem e o desenvolvimento discente. Atividades com que se possa apreciar o aprendizado pela qualidade do produto que o expressa.
3. Discriminação das unidades de avaliação de cada atividade, isto é, dos aspectos que gerarão dados para subsidiar o diagnóstico e a reflexão, tendo em vista o desafio de “fazer” qualidade igual ou muito próxima à quantidade.
4. Discussão com o alunado, para seleção e adoção de parâmetros de qualidade e um padrão de rendimento mínimo às atividades de ensino-avaliação, sobretudo aquelas que servirão ao cômputo do rendimento discente.
5. Realização dos momentos de avaliação integrados ao ensino, de modo a servir para novas aprendizagens, já que o foco será deslocado da verificação do que foi ensinado para o desafio de promover o desenvolvimento discente.
6. Em caso de baixo rendimento, opção pela tomada de decisão como tarefa também coletiva, com vistas a favorecer o sucesso do trabalho, a satisfação do aprendente e a continuidade dos seus estudos em bases positivas.
7. Adoção do refazimento como etapa do processo avaliativo, após análise reflexiva dos movimentos docente e discente, em nome da inclusão social permanentemente renovada e contra a reprovação, evasão e queda de auto-estima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que a concepção de ciência é o que se deve mudar para que seja fundada uma educação crítico-ativa, autoritativa, emancipatória, foi o “achado” da pesquisa que mais me satisfaz. Na dissertação de mestrado, ao afirmar que não se altera a prática escolar trocando de avaliação, mesmo que democratizada e a serviço do estudante, uma compreensão outra, ali, fluía do texto. Por isso, propus a retotalização dos processos afeitos à sala de aula como procedimento para ressignificar as ações docentes e discentes, segundo a lógica unitária, com vez e voz efetiva ao alunado em todos os momentos do ensino-aprendizagem. No planejamento e na avaliação, inclusive. Processos transformados em meios para a

manifestação dos desejos e necessidades e da regulação e auto-regulação, respectivamente, como também “conteúdos” de aprendizagem para desenvolvimentos cognitivos, operacionais correspondentes.

A terminar a tese, a despeito dos avanços advindos da experiência, percebo outra vez que a solução para o problema ainda não foi alcançada. Na verdade, que foi galgado outro estágio dela. Não basta alterar o conjunto dos processos. Mesmo pautado em conhecimentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, pertinentes à transformação a operar, ele não atacou de forma radical as bases da ciência que fundamenta não apenas a criação e a instituição de novos processos e conhecimentos, mas a própria escola. Da parte física às rotinas burocráticas, aqui entendidas fisiologicamente, inclusive os processos pedagógicos. Sei que dei uma volta grande – quase mil páginas – para compreender o que esteve, todo o tempo, no ponto de partida da pesquisa. No Capítulo 1, apresentei a Teoria Crítica como um dos pilares da investigação – e da intervenção. Ao contrapor as características da Teoria Crítica com o empirismo lógico, Alda Judith Alves-Mazzotti (1998) diz que os fenômenos só podem ser compreendidos se vistos como totalidades, em vez de decompô-los em aspectos testáveis.

Foi o que busquei por uma trilha particular. Em vez da Filosofia e da Epistemologia da Ciência como teorizações fundantes (por conta da formação *exata* que me negou esses saberes, ao tempo que induzia o meu olhar para a Psicologia), a Pedagogia. Embora a Fenomenologia tenha sido a corrente com a qual me lancei à aventura do conhecimento, seu papel, como a própria Teoria Crítica, foi servir às inspirações de transformação da sociedade e emancipação humana, ao mesmo tempo em que se produz conhecimento e formula-se abstrações teóricas. No âmbito do meu trabalho, isso se traduziu como servir às minhas aspirações de transformar os processos pedagógicos inerentes às coisas de sala de aula, à interação professor-aluno-conhecimento no espaço em que ela é mais íntima: a sala de aula. Se retorno à Teoria Crítica, é porque percebo a necessidade de aditarmos outra concepção de ciência àquelas que temos.

E sem as marcas do determinismo, da reversibilidade, das certezas absolutas (ainda que relativizadas), que as *ciências do homem* herdaram das *ciências da natureza*. A leitura de filósofos e historiadores da ciência mostra, para quem quiser ver, que é preciso rever os conceitos de ciência. Mesmo redundante, diria: os de conhecimento. O ponto de chegada da tese foi também o de partida dela. Ainda que não tivesse ciente da alteridade que precisava acionar. O “achado” – migrar para outra concepção de ciência, era preciso – me reporta à idéia que sequer é original: “o problema essencial não é tanto mudar a prática, mas transformar a realidade” (VASCONCELLOS, 1998a, p. 26). Se o fiz, e o fiz, foi por via

distinta. Em vez de discussão sobre Epistemologia, o tecido da fundamentação que se fez unitária imbricou Fenomenologia, Teoria Crítica, Sociointeracionismo de forma pragmática, com vistas à superação da lógica fragmentada de ação pedagógica centrada no professor, no nível da práxis. No nível do vazio teórico novo que preenchia na mesma medida que a reinvenção das práticas docentes e discentes avançava.

Para fazer a *ciência* que queria, aprendi a não ter horror ao vazio, à incerteza, à insegurança. Muito menos ao imprevisível, aleatório, instável. Eu não trabalharia com matérias inorgânicas ou engrenagens, mas com seres humanos. Ao frio e mecânico, postei o ardente e o respirante; à sedução da ordem estética pela beleza aparente, pois maquiada, optei pelo ponto de vista móvel. Preferi arriscar na possibilidade de realizar o que jamais fora feito do que ter a segurança dos limites percorridos por outros. Sabia que não poderia exigir 100% de precisão e regularidade, de normalização e racionalização, fosse do alunado, de mim mesmo, como professor-pesquisador, como também das atividades de ensino-avaliação. Por que exigiria da própria investigação?

“Minha” sala de aula não era um lugar-fechado. Nem os nossos tempos tiveram fronteiras demarcadas pelo *khronos* institucionalizado. O espaço-tempo na Turma 507 foi aberto, flexível e moldado às experiências que planeamos viver. Por vezes, àquelas que não projetamos. *Por dentro dele*, poderíamos nos mover de forma livre, mas, ao mesmo tempo, segundo passos da atividade prevista para cada local-sala de aula e tempo-encontro pedagógico. Ambos eram possibilidades reais. Em vez de limites, eram partes de um horizonte que, embora visível, à frente, na literatura inclusive, nunca fora alcançado, concretizado de forma volumétrica como fiz, na *prática*.

Que seja decretado com os fundamentos e desenvolvimentos da intervenção que realizei, mais os fundamentos e desenvolvimento de outros que o antecederam, mais aqueles que ainda virão a público, o começo da extinção do tipo de estudante que vai à escola para aprender o que lhe for ensinado, porque deve estar ali para “assistir” aulas e ser avaliado pelo que lhe foi ensinado. Que seja decretado, paralelamente, o encerramento dos trabalhos daqueles docentes que vão às suas escolas para “dar” essas aulas. Precisamos desaprender a dar aulas. Vamos realizar encontros pedagógicos com o nosso alunado!

Assim foram as “aulas” de Ciências, de três horas-aula, nas tardes de terça-feira, na Turma 507, da 5ª série do Ensino Fundamental, do Núcleo Pedagógico Integrado. Ali, também o prazer, a alegria, a afetividade, foram elementos das ações de ensino-aprendizagem, lado a lado com a cognição e a sociabilidade, em favor da formação humana plena. Para terminar, confidências. Reflexões outras, breves. Muito breves.

No começo dos meus estudos acadêmicos, na fase pré-NPI, julgava que, no tocante às práticas pedagógicas, enfocadas pela óptica do mau rendimento discente, o problema estava na avaliação. Não estava. No NPI, depois no mestrado, estudei isso e “descobri” que x do problema estava nas práticas escolares como um todo. Era imprescindível integrá-las para que fosse lançado um novo olhar sobre a questão. Na esfera dos eventos de sala de aula, era preciso fazer o alunado participar de *todos* os momentos do ensino-aprendizagem. Decidi fazer. Parecia ser uma boa via para a metodologia do projeto de doutorado. Fiz. Com pesar, “descobri” que o problema tem – ou parece ter – solução mais, mais adiante. Ao concluir o seu relatório, estou ciente que tracei *um* caminho para a resignificação das práticas escolares. Particularmente daquela que foi o ponto de partida para a alteridade das demais – *um* caminho para a prática avaliativa.

Ao término da intervenção, percebi que *a coisa* não estava equacionada a contento. Fui da fragmentação dos processos à re-arquitetura dos tempos e espaços escolares. Os tempos, eu os fundi; o que eram aulas esparsas foram convertidas em encontros pedagógicos semanais. O que era espaço limitado entre quatro paredes, globalizei: a sala de aula passou a ser o mundo entorno. E *aquele* lugar, o umbigo de referência, o ponto de partida para nossas incursões reais pelo mundo das coisas e das letras. Aos poucos, percebia que o problema era maior. O poço era mais fundo. E o túnel, *já escuro*, mais largo e comprido. No fim da Conclusão, vejo que o problema é histórico. A construção do processo avaliativo, tal como é, resulta de uma arena de interesses diversos. Desfazer o novelo da História, torna possível compreender melhor, embora não definitivamente o problema. Cipriano Luckesi fez isso em sua tese de doutoramento. Fazer o que fiz, penso, põe um tijolo que deve inaugurar um novo ciclo de trabalhos – acadêmicos e, ou, pedagógicos.

Explicarei o que se passa em minha mente, neste instante da minha formação, na medida dos conhecimentos que construí imbricados com outros dos quais me apropriei. Não há erro na História. Há acontecimentos. Há verdades e versões de verdade. Talvez o problema resida aí. Se estiver, para re-problematizar o processo avaliativo, por certo não é necessário reescrever a História, que era a idéia que me possuía ao analisar tantos trabalhos de pesquisa, outros tantos de ação pedagógica e até oriundos dos gabinetes. Que, sem muito sucesso, *tentaram* solucionar os problemas escolares, centrando ações na revisão do processo avaliativo, somente, sem atacar outras facetas. Assim, em vez de reescrevê-la, proponho a escrita de novos capítulos.

É preciso dar continuidade à História já escrita, virar a página, que merece um fim seguido de reticências, até para abrir janelas para novas seções. Aqui um problema

verdadeiro: páginas em branco para preencher com a epistemologia dos processos que alterei. Não 100% original, porque construída sobre o que há de *bom* e de *ruim* no passado e no presente da avaliação, sobre o que foi – no planejamento do ensino, no ensino-aprendizagem e na avaliação do ensino-aprendizagem, que fiz reflexiva – transformado. Em verdade, a tese, mais do que respostas para um problema-duplo de pesquisa e às indagações com que fui à intervenção, quer ser fonte de *mais* perguntas para *outros* projetos de investigação (e realização pessoal, inclusive).

Reconheço-a incompleta, inconclusa, sem o refinamento que gostaria que tivesse. Mas não posso acelerar o relógio da História. Tudo tem o seu tempo, como diz minha mãe. Como ele se apresenta, na forma de relatório de um estudo que procurou inovar por necessidade inerente ao duplo-problema proposto e, no mesmo patamar, por ambição epistêmica, meu trabalho se assemelha aos barcos a vapor, de Robert Fulton, que singraram os rios e os mares da Europa no século XIX. A frase com que Victor Hugo exprimiu a rusticidade deles, aplica-se à investigação que realizei: “Todo embrião de ciência tem este duplo aspecto: monstro como feto; maravilha como germe” (HUGO, 1994, p. 66). Gosto da parte *gêrmica*. Diz de possibilidades *possíveis*.

A verdade é filha do tempo e não da autoridade (BACON, 2000). Que a História julgue o valor deste trabalho, então. Não temo os juízos de valor próprios do instante atual. Sei que não se pode conhecer tudo nem muito, de forma profunda, o que, da prática pedagógica, foi alterado. A não ser, mas de forma incompleta, com os recursos que temos hoje. Isso vale também à análise do que criei, registrei e (re)contei. Não espero 100% da compreensão dos meus pares, acadêmicos experientes entre os quais assento na última fila do auditório. Tantas foram as quebras de regras e desobediências civis aos cânones que lhes são caros, que, por formação pós-graduada, sei da extensão da área de vidro que tem o teto deste trabalho.

Penso que saberei lidar com as críticas. Se não souber, precisarei me questionar se aprendi mesmo a avaliar-me reflexivamente. De qualquer modo, elas me farão avançar, prosseguir com o ideal de contribuir para a revolução da escola, via reflexão sobre ações, se não de todo novas, pelo menos diferenciadas, na essência, no calor da sala de aula, com sujeitos históricos. O que tenho em mente é uma constatação Max Planck, um dos expoentes da Física Quântica. Ao passar em revista a sua carreira, com tristeza, observou que uma nova verdade científica não triunfa pelo convencimento dos seus oponentes, fazendo com que vejam a luz. Confirmado por evidências outras, o triunfo da nova teoria ocorre, porque os seus oponentes *finalmente* morrem e uma nova geração cresce familiarizada com ela.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem:** como trabalhadores estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo em busca de um caminho. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://pucsp.br/~pedpos/resumo/resu177.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.
- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem:** um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996. 198p.
- ADAMS, Harold P.; DICKEY, Frank G. **Princípios básicos de Prática de Ensino.** Tradução Wanda Rolim Pinheiro Lopes. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965. 396p.
- AGUIAR, Maria Geralda Gomes. A propósito das práticas pedagógicas como mecanismos constitutivos de subjetividades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2003. 1 CD-ROM.
- AIRASIAN, Peter W.; WOLF, Richard M.; HALLER, Emil J. **Avaliação educacional: planejamento, análise de dados, determinação de custos.** Tradução Therezinha Maria Ramos Tovar. Petrópolis: Vozes, 1977. 164p.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996a. 190p. p. 7-39.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996b. 190p. p. 171-189.
- ALEGRE, Atílio Denardi. **Avaliação em Educação Física:** ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/1362204?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. 88p.
- ALMEIDA, Leandro S.; TAVARES, José (Org.). **Conhecer, aprender, avaliar.** Porto: Porto Editora, 1998. 158p.
- ALMEIDA, Sidney Marinet Guedes de. **O vandalismo na escola e a dinâmica curricular.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-on line>>. Acesso em: 12 mar. 2003.
- ÁLVARES, Aparecida de Cássia Oliveira. **Avaliação escolar:** discussões em torno de um problema. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos,

São Carlos, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2003.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro Alves. **(In)disciplina na escola**: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 25 mar. 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 107-203. 204p.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O Papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. 190p. p. 89-122.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **A prática competente na Escola Pública**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Resumo. Disponível em: <<http://pucsp.br/~pedpos/resumo/resu325.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

AMORIM, Mary Angela Leivas; ERN, Edel. Avaliação como tema nos trabalhos apresentados nos EPEB. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2002. 1 CD-ROM.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. Organização do trabalho escolar: os tempos e espaços de formação e aprendizagem humana. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001. 1 CD-ROM.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC – Faced, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130p.

ANTONINI, Elizabeth Chagas. **Ciência na escola**: para além de um conhecimento alienante. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu284.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002. 56p.

APARECIDA, Rosana; REBELO, Argento. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis: Vozes, 2002. 124p.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. 154p.

ARCIPRESTE, Cláudia Maria. **A prática pedagógica do projeto de Arquitetura:** reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 13 de mar. 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BACON, Roger. Aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem – Livro I. In: **Os Pensadores – Bacon**. Tradução José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo, Nova Cultural, 2000. 256p. p. 31-98.

BAQUERO, Ricardo. A zona de desenvolvimento proximal e a análise das práticas educativas. Capítulo 5. In: BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 167p. p. 97-116.

BARBOSA, Cláudio Sampaio. Muito além da sala de aula. **Revista Cidade Nova**, Vargem Grande Paulista, n. 3, p. 19-21, mar. 2003.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional:** os parâmetros curriculares nacionais. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses-defesa02.phtml>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

BARDELLI, Cristina. **Crenças causais de professores e alunos de 1ª a 4ª série sobre o “mau desempenho escolar” do aluno**. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu144.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

BARGUIL, Paulo Meireles. **Há sempre algo novo!:** algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000. 348p.

BARROS FILHO, Jomar. **Avaliação da aprendizagem e formação de professores de Física para o ensino de nível médio**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 25 mar. 2003.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003. 66p.

BASSINI, Marlise Aparecida. **Concepção de avaliação de rendimento escolar e prováveis fontes controladoras dessas concepções identificadas no relato verbal de professores de graduação em Psicologia da PUC-SP**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu327.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

BATISTA, Maria Angélica. **Convivência e diálogo em sala de aula:** um estudo realizado em uma série inicial do 1º Grau. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu373.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 344p.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas; v. 1. 256p. p. 114-119.

BERGER, Miguel André. Avaliação da aprendizagem: refletindo concepções e práticas para superação do fracasso escolar. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa em educação no século XXI – desafios e perspectivas, 2000, Teresina. **Anais...** Teresina, EDUFPI, 2000. Livro de Resumos. p. 40-41.

BERTAGNA, Regiane Elena. **Avaliação da aprendizagem escolar**: a visão de alunos da 4ª e 5ª séries do 1º Grau. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/cat/542.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas I. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 136p.

BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. A pedagogia esquecida. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 14., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 1999. 1 CD-ROM.

BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. **Evolução da avaliação da aprendizagem escolar no Núcleo Pedagógico Integrado, escola de aplicação da Universidade Federal do Pará**: desde a sua fundação, em 1963, até o ano de 1997. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998. Mimeo.

BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. Indisciplina na escola: fracasso docente ou resistência discente? In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2003. 1 CD-ROM.

BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. **Olhos e bocas sobre o lobo mau**: a construção da identidade de um educador profissional mediada pela prática reflexiva da avaliação da aprendizagem. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC – Faced, 2000.

BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior**: um processo construído e vivenciado. 2001a. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/progr>>. Acesso em: 18 dez. 2003. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior**: um processo construído e vivenciado. 2001b. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/2190831?>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução Lílían Rochlitz Quinhão, Maria Cristina Fioratti Florez e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983. 308p.

BOCHNIAK, Regina. Conversando com Ivani Fazenda sobre a organização desta coletânea. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 136p. p. 11-34.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia do Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 340p.

BOMFIM, Manoel. **O Brasil nação**: realidade da soberania brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. 630p.

BONIFÁCIO, Sonia Maria Calil. **Concepção do papel de professor, segundo alunos do plano geral de licenciatura da PUC-SP**. 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu119.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 368p.

BORDENAVE, Juan Díaz, PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 316p.

BORGES, Lílíam Faria Porto. **O sujeito histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: uma cidadania possível. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/obras.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

BRADFELD, James M.; MOREDOCK, H. Stewart. **Medidas e testes em educação**: introdução à sua teoria e prática para os níveis da escola primária e secundária. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro, São Paulo: Fundo de Cultura, 1963. 284p.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. Uma etnografia dos saberes curriculares: quando crianças entram em cena. **Revista Educação em debate**, Revista da Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, v. 2, n. 38, p. 84-91, 1999.

BRIGGMANN, Arcanjo Pedro. **Dispositivo escolar e ensino de Língua Portuguesa**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em 21 out. 2001.

BRITO, Marcelo de. **Alegrias na escola**: por uma educação mais lúdica. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília (DF), 1998. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. **Uma análise fenomenológica da avaliação**. 1984. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 1984. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu103.htm>>. Acesso em 15 mar. 2003.

CABRAL, Elizabeth Pereira. **A atuação docente e a elaboração conceitual do aluno do Ensino Fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 280p. p. 7-16.

CÂMARA, Carlos Henrique Sobral; RIBEIRO, Maria Dagmar. Aulas de campo: facilitadoras de uma aprendizagem ampla e completa. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

CAMPOS, Nilcemaria Altenfelder Silva de Arruda. **O insucesso escolar**: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas: Campinas, 1995. 145p.

CARARO, José Américo. **Da fragmentação da prática à unidade da práxis**: uma construção possível para o ensino de Geografia?. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

CARLOS, Edilene Pereira Borges. **Avaliação em Educação Matemática**: uma questão ainda a avaliar. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

CARNEIRO, Gláucia Conceição. **O oficial-alternativo**: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da escola plural. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

CARRARA, Kestar. Avaliando a avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania. In: RAPHAEL, Hélia; CARRARA, Kester (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. 224p. p. 1-21

CARRER, Janete. **A cognição e o afeto permeando a transição no Ensino Fundamental**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul. dez. 2002.

CARVALHO, Luiz Cláudio Renouveau de. **Personalidade criativa**: características encorajadas e desencorajadas por professores do ensino fundamental e universitário. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF),

1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

CARVALHO, Rocine Castelo de. **Da concepção de ciência ao ensino de Física**. 1993. Dissertação (Mestrado em Física) – Instituto de Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FIND-ACC/1349048>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

CASSEL, Serli Carman Baraciol. **Que dificuldades / facilidades tem um professor das séries iniciais no ensino da Matemática**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

CASTILHOS, Maria Teresinha de Jesus; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Avaliação escolar**: contribuições do direito educacional. Rio de Janeiro: Wak, 2000. 118p.

CASTRO, Mônica Rabello de. **O avesso da lógica**: aspectos de relação ensino-aprendizagem na escola Tia Ciata. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Assuntos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

CAVALCANTE, Luciana Matias; LOIOLA, Luís Palhano; FORTES, Maria Auxiliadora S. DAMASCENO, Maria Nobre. As complexas relações no espaço da sala de aula. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000. 116p. p. 53-73.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. **O discurso da Qualidade Total no projeto político educacional do Estado de Minas Gerais**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMa, 2001. 1 CD-ROM.

CHAGAS, Patrícia Carla de Macêdo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Situações de aprendizagem e o desenvolvimento socioafetivo das crianças: uma questão de mediação pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento cognitivo do aluno e currículo da escola de 1º Grau**: um estudo das relações entre desenvolvimento das classificações e ensino de Ciências. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1981. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 1º jun. 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 94p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velho. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 484p. p. 17-33.

CHIAVANI, Vera Lúcia Mello. **Contar histórias e fazer arte**: uma metodologia para a formação do leitor em início de escolaridade, segundo uma visão holística. 1994. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994. Resumo. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppge/metod/resumos/metodologia/1994mest-metod_chiavani.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 136p. p. 85-98.

CHOMBART DE LAUWE, P. H. Cap. 3 – Pesquisa de campo e estudo de caso. p. 43-59. In: UNESCO. **Manual de pesquisa social nas zonas urbanas**. Tradução Magdalena Pizante Baptista. São Paulo: Livraria Pioneira, 1978. 208p.

CIPRO NETO, Pasquale. **Ao pé da letra**. São Paulo: Globo - EP&A, 2001. 190p.

COELHO, Anésia Sodré. **A participação de alunos na elaboração de um plano de curso em uma experiência de prática pedagógica fundamentada na concepção educacional rogeriana**. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu294.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

COELHO, Edna Ferreira. **Relações, aprendizagem e prazer: alinhando novas possibilidades pedagógicas**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

COLLA, Ana Maria Lopes. **Relações interpessoais na escola segundo opiniões de professores e alunos**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1982. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

COLUSSE, Maria da Penha Passos. **As condições de produção do texto na escola: o discurso pedagógico**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; CHAMPAGNE, Francois; POTVIN, Louise; DENIS, Jean-Louis; BOYLE, Pierre. **Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento**. 3. ed. Tradução Sílvia Ribeiro de Souza. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 216p.

CONTE, Hélio. Avaliação do estágio de docência de pós-graduação por acadêmicos da graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001. 1 CD-ROM.

CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda. **Avaliação pedagógica I: insucesso escolar**. 4 ed. ver. melhor. Porto: Porto Editora, 1990. 200p.

CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda. **Avaliação pedagógica II: insucesso escolar**. 4 ed. ver. melhor. Porto: Porto Editora, 1994. 272p.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Construção da identidade profissional: o papel dos cursos de formação de professores**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

COSTA, Antônia Francisca da; NASCIMENTO, Débora Maria do; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Minimizando o fracasso escolar na escola pública: avanços e recuos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMa, 2001. 1 CD-ROM.

COSTA, Claudia da Silva. **Educação Musical**: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 1996. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. Fracasso escolar: os (des)caminhos da política educacional do Estado do Maranhão na década de 90. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMa, 2001. 1 CD-ROM.

COSTA, Magda Suely Pereira. **Professor e aluno**: encontros e desencontros de uma relação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 14 mar. 2003.

COSTA, Marlise Maria da. **A Educação Estética**: uma abordagem à luz da concepção filosófica de Schiller. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

COSTA, Renata; MACIEL, Cristiano. Feedback no processo de ensino/aprendizagem/avaliação utilizando o portfólio. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. 5. ed. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995a. 205p.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995b. 134p.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Contribuições do pensamento de Edgar Morin para a avaliação da aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

CUBERES, María Teresa González. CUBERES, María Teresa González (Org.). Introdução: do eu ao nós: uma primeira aproximação. In: CUBERES, María Teresa González (Org.). **Educação Infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 172p. p. 15-17.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. 118p.

CURI, Nicolas Medina. **Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

D'ANTOLA, Arlette R. M. **A observação na avaliação escolar**: um estudo experimental. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1981. 120p.

D'ÁVILA, Denise Garcia. Avaliação da aprendizagem como uma prática em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

DA MATA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. p. 25-46. In: NUNES, Edson Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 302p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **A avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 30 ago. 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, [2003]. 144p. p. 13-42.

DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. Capítulo 7 – O pólo técnico. p. 199-219, Capítulo 8 – Os modos de investigação, p. 221-251. In: **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**: os pólos da prática da pesquisa. Tradução Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 252p.

DE SORDI, Mara Regina Lemes de. **Repensando a prática de avaliação no ensino de Enfermagem**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, [2003]. 144p. p. 65-81.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997a. 112p.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob olhar propedêutico**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1996a. 160p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996b. 120p.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999. 84p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997b. Biblioteca da Educação. v. 14. 120p.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão de ensino. In: In: RAPHAEL, Hélia; CARRARA, Kester (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. 224p. p. 23-51.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989. 92p.

DÉR, Leila Christina Simões. **As atitudes de atenção / desatenção em sala de aula**: o que dizem professores e alunos de 7ª série. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Resumo. Disponível em: <<http://pucsp.br/~pedpos/resumo/resu332.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

DIAS, Ana Íório. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 1998. XXXp.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem rito**: as 5^{as}. e seus professores. Campinas: Papirus, 1997. 136p.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas quintas séries. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Resumo. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/0736298?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 33-71.

DINIZ, Teresinha. **Sistema de avaliação e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982. 100p.

DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da. **Escola de 1º grau**: passagem da 4ª a 5ª série. 1985. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu122.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

DUARTE, Ilda Maria Baldanza Nazareth. Planejamento e avaliação educacional: o pensar e o fazer avaliativo dos professores do Ensino Médio, relato de experiência em uma Escola Normal da região metropolitana I - Nova Iguaçu. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001. 1 CD-ROM.

DUARTE, Ilda Maria Baldanza Nazareth; DUARTE, Thainá Nazareth e BENEVIDES, Mônica Pelluzio. Visão dos alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental do “fazer ciência”: ciência – cientista. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001. 1 CD-ROM.

DUARTE, Natália de Souza. **O professor e o erro**: avaliação formativa na alfabetização. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de

Brasília, Brasília (DF), 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

DURANT, Will. **A História da Filosofia**. Tradução Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2000. 480p.

EINSTEIN, Albert. Capítulo V – Estudos Científicos. In: EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Tradução H. P. de Andrade. São Paulo: Círculo do Livro, 199-a. 214p. p. 137-213.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Tradução H. P. de Andrade. São Paulo: Círculo do Livro, 199-b. 214p.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 137-53.

ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1980. Verbetes diversos.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61. 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252p.

ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancelli; TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1986. 308p.

ENTROPIA. **Enciclopédia Delta Universal**, v. 5. Rio de Janeiro: Delta, 1980. Verbetes. p. 2847-8.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p. p. 19-57

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. 142p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. 142p. p. 7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?: reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001c. 198p.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Oeiras: Porto Editora, 1995. 192p. p. 93-124.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993. 192p.

EXPULSO DE CASA por notas baixas. **O LIBERAL**, Belém, 06 jan. 2001. Caderno Painei, p. 9.

FABRON, Eliana Maria Grandin; OMOTE, Sadao. Significado da avaliação de aproveitamento escolar para o aluno. In: RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester. **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. 224p. p. 103-120

FAGALI, Eloísa Quadros. **A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente de quinta série**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu506.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2002. 260p.

FARIAS, Jaqueline Ferreira Campelo de. Vivendo a alegria na escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMa, 2001. 1 CD-ROM.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 174p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 136p. p. 75-84.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 144p.

FEITOSA, Maria de Belém; VALE, Maria Helena de Freitas (Org.). **O desafio da pesquisa na Educação Básica**. Belém: EFS, 2001. 126p.

FERNANDES, Anete Maria Busin. **A interação professor-aluno e sua relação com a concepção do papel do professor e a origem socioeconômica do aluno**. 1977. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 1977. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu029.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação escolar: um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania**. Fortaleza: SEDUC, 1996. 48p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2 ed. ver. atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 108p.

FERNANDEZ, Alícia. A Professora não precisa esconder que é mulher. **Revista Nova Escola**, Revista da Editora Abril, São Paulo, n. 78, p. 22-25. 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimento em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 150p. p. 121-50.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002. 128p.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 307-35.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação do professor. **Série Estudos**, Revista da PUC, Rio de Janeiro, n. 7, p. 13-18, 1981.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 176p.

FONTOURA, Afro Amaral. **Didática Geral**. 17. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1971. 528p.

FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. 350p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – aula inaugural no Collège de France. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 80p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12. ed. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996. 295p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 280p.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino do; GOUVEIA, Mariley Simões Floria. **O ensino de Ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1993. 124p.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p. p. 59-139.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Tradução Wilma Aparecida Silva e Patrícia Sarti. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. 212p. p. 35-41.

FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; ABOU GEBRAN, Raimunda Leite Barbosa. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998b. p. 41-7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998a. 166p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 246p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 224p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Tradução Adriana Lopez. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 224p.

FREITAS, Luis Carlos de. Organização do trabalho pedagógico. **Revista de Estudos**, Revista da FEEVALE/ASPEUR, Novo Hamburgo, v. 14, n. 1, p. 10-18, jul. 1991a.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A “guerra” nossa de cada dia**: um estudo exploratório das práticas de avaliação em sala de aula. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. 1991b. Mimeo. 34p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. 288p.

FRIAS, Marcos Antonio da Eira. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FIND-ACC/2034588>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

FRITZSCH, Harald; HELGE, Michael. Albert Einstein, o gênio do século. **Revista Deutschland**: fórum de política, cultura e economia, Societäts-Verlag, Frankfurt do Meno (GE), n. 6, p. 12-16, dez. 2004.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Idéias**: a construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, 1990. p. 44-53.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990. 160p.

GALEANO, Eduardo; NEPONUCENO, Eric; BORGES, J. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994. 316p.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 150p. p. 17-41.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º grau**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. 172p.

GEHLEN, Marilse. **Do ponto de vista de quem aprende, aprender é...** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso 21 out. 2001.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 237-74.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 160p.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Revista da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, n. 18 (2), p. 21-35, jul. dez. 1993.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Capítulo 5 – Formação do professor como uma esfera contra-pública. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. Tradução Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995. 154p. p. 125-54.

GODOY, Arilda Schmidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. **Revista Didática**, Revista da UNESP, São Paulo, n. 30, p. 9-25, 1995.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 168p.

GOMES, Ângela de Mérice. **Um binômio fantástico: professor-aluno**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

GOMES, José Amâncio. **O processo de avaliação do desempenho escolar em Ciências no 1º grau (5ª a 8ª séries): uma análise sobre a percepção dos docentes e alunos**. 1991. Dissertação (Mestrado...) – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 1º jun. 2003.

GOMES, Maria Carmozi de Souza. **Recuperação no Ensino de 1º Grau: questão do aluno ou da escola?** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). UFC-Faced: Fortaleza, 1984.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158p. p. 93-114.

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves. **A sala de aula na universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pedpos/resumo/resu182.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

GRONLUND, Norman Edward. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. Tradução Erb Luís Lente Cruz. São Paulo: EPU, 1974. 152p.

GRONLUND, Norman Edward. **O sistema de notas na avaliação do ensino**. Tradução Ingeborg Stracke Grunwaldt. São Paulo: Livraria Pioneira, 1979. 76p.

GUE MARTINI, Jussara. **Representações sociais sobre o fracasso escolar de alunos e professores chilenos e brasileiros**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 136p.

HADJI, Charles. **Avaliação: regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4 ed. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Editora, 1993. 190p.

HASHIMOTO, Cecília Iaconi. **Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu384.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002. 160p.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. **Analisando um currículo: entre intenção e gesto, um espaço de leitura e construção do conhecimento**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1994. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

HIRATA, Helena. O mundo do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio Márcio Dias; RIOS, Iaci; TEIXEIRA, José Emídio. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. 288p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 6 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995b. 200p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 1995a. 128p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 218p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 140p.

HUGO, Victor-Marie. **Os trabalhadores do mar**. Tradução Machado de Assis. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. 420p.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução Rogério de Andrade Córdova. Brasília (DF): Plano Editora, 2003. 156p.

INFANTE, Maria José; SILVA, Maria Suzana; ALARCÃO, Isabel. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. 190p. p. 151-69.

KANITZ, Stephen. Revolucione a sala de aula. **Revista Veja**, São Paulo, ed. 1672, n. 42, 18 out. 2000. Seção Ponto de vista. p. 23.

KAWASAKI, Clarice Sumi. **O professor e o currículo de ciências 1º grau: concepções de ensino em debate**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 14 mar. 2003.

KERLIN, Fred Nichols. Concepções errôneas e controvérsias: questões metodológicas. Capítulo 15. In: KERLIN, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 1980. 378p. p. 296-316.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989. 214p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. rev. São Paulo: Pontes, 1995. 82p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1991. 258p.

KURI, Nídia Pavan. **O ensino das disciplinas com altos índices de reprovação no Curso de Engenharia: aspectos metodológicos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 1º jun. 2003.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora. 1996. 190p. p. 41-61.

LARA, Luisa Castaglioni. **Por que as crianças não gostam da escola?** Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: NOVA – Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação: 1987. 72p.

LARROSA, Jorge. As tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 258p. p. 35-86.

LDB: 9.394/96. Belo Horizonte: Associação Profissional dos Docentes da UFMG, 1997?. 88p.

LEAL, Maria Iturrieta. **Distúrbios e dificuldades da aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre seu diagnóstico na sala de aula**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Resumo. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/cat/280.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352p.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento x construção. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 168p.

LINDEMANN, Richard H. **Medidas educacionais**: testes objetivos e outros instrumentos de medida para a avaliação da aprendizagem. Tradução Leonel Vallandro. 6 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 176p.

LISBÔA, Sílvia Lúcia Magalhães. **As escolas públicas cariocas e suas normas de avaliação na década de 60**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 14 mar. 2003.

LOTHOIAIS, Marie-Celine G. R. Florio. **A escola reconsiderada a partir do discurso de alunos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu184.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 180p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: análise crítica e proposições. Produção: ATTA Mídia e Educação. São Paulo: ATTA, 2001. Série Encontros. Entrevista a Paulo de Camargo. 1 videocassete (1 h 30 min), VHS, son., color.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 24, p. 5-8, set. out. 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Revista de Estudos**, Revista da FEEVALE/ASPEUR, Nova Hamburgo, v. 14, n. 1, v. 14, p. 37-44, jul. 1991.

LÜDKE, Menga (Coord.); PUGGIAN, Cleonice; CEPPAS, Filipe; CAVALCANTE, Rita Laura Avelino; COELHO, Suzana Lanna Burnier. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001. 112p.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 136p. p. 35-50.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 23-32.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994. 162p.

LUNT, Ingrid. A prática da avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 2 ed. Tradução Mônica Saddy Martins e Elizabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus, 1995. 296p. 219-252p.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **As vicissitudes da construção da qualidade: o ensino na política pública de educação no Município de Porto Alegre de 1989 a 1996**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

MACHADO, Edna Mariana. **A razão sensível no processo pedagógico: uma consideração da integralidade dos sujeitos aprendentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Conflitos em avaliação de aprendizagem**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/cat/490.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2002.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. **Políticas públicas e sala de aula: avaliando na transição de paradigmas**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2003.

MAIA, Lerson Fernando dos Santos. **O escrito, o dito e o planejado: a relação da produção acadêmica sobre Educação Física escolar e a elaboração dos planos de ensino**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

MANN, Peter H. Capítulo 4 - Documentação como fonte de dados. In: MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica**. Tradução Otávio Alves Velho. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 198 p. p. 62-88.

MANTOVANINI, Maria Cristina Labate. **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregados para a escolha dos bons e maus alunos**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1999. Resumo. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FIND-ACC/1879766>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

MARCONDES, Anamérica Prado. **Avaliar e ensinar a avaliar: conflitos e possibilidades**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu345.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1990. 222p.

MARQUEZAN, Reinoldo; TONINI, Andréa; RAMPELOTTO, Elisane Maria. Sala de aula: a estrutura socioafetiva como uma questão para sua eficácia. In: REUNIÃO ANUAL DA

SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília.
Anais... Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

MARTINEAU, Stéphane; GAUTHIER, Clermont. Da Utilidade da pesquisa pedagógica para o ensino. **Revista Educação em Debate**, Revista da Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, v. 1, n. 37, p. 37-44, 1999.

MARTINS, José do Prado. **Didática Geral**: fundamentos; planejamento; metodologia; avaliação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990. 232p.

MARTINS, Maria Ivanil Coelho. **Interferências no trabalho do professor de primeira a quarta série segundo sua ótica**: destaque para o ensino de ciências. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas: Campinas, 1994.

MARTINS, Octavio. A medida em Psicologia e em Educação. In: MARTINS, Octavio; SCHEEFFER, Ruth; NOVAES, Maria Helena; BAUZER, Riva; MONTEIRO, Kilda; VELLOSO, Elisa Dias. **Testes e medidas na educação**: uma coletânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970. 116p. p 1-22.

MARTINS, Octavio; SCHEEFFER, Ruth; NOVAES, Maria Helena; BAUZER, Riva; MONTEIRO, Kilda; VELLOSO, Elisa Dias. **Testes e medidas na educação**: uma coletânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970. 116p.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **Psicopedagogia na escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Edições Loyola - Unimarco, 1994. 184p.

MASINI, Elcie F. Salzano. Capítulo III – Importância da Psicologia do Desenvolvimento para ação dos psicólogos na escola. In: MASINI, Elcie F. Salzano. **Ação da Psicologia na escola**. São Paulo: Moraes, 1981. 324p.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 174p.

MATTOS, Nêda Maria Carneiro Leão. **Avaliação**: controle e justificativa institucional. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1989.

MAZZILLI, Sueli. **O estado da Pedagogia**: repensando a partir da prática. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: < <http://www.bibli.fae.unicamp.br/cat/190.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2002.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Tradução Lúcia Zimmer, Félix Nonnenmecher, Flávia Carvalho, Juliana Bertoletti. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 354p.

MEDDA, Maria da Conceição Gobbo. **Análise das representações sociais de professores e alunos sobre a avaliação na escola**: um caminho construído coletivamente. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 1995. Resumo. Disponível em:

<<http://pucsp.br/~pedpos/resumo/resu305.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

MEDEIROS, Clélia; MATOS, Kelma; DAMASCENO, Maria Nobre. Pela lente da escola pública: um olhar sobre os estudantes. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000. 116p. p. 43-51.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**: técnica de construção. 7 ed. ampl. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983. 178p.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. 150p.

MELO FILHA, Elisabeth Francisca de. Conselho de classe: suas implicações no trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001. 1 CD-ROM.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**: 1962-1965. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 92p.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

MELO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem**. 2. ed. Cotia: Vergara & Riba, 2001. 72p.

MENDES, Tânia Maria Scuro. **Os espaços pedagógicos de construção de possibilidades na sala de aula** – um olhar sobre as micro-interações. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 134p.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo; área; aula. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 160p.

Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. 2267p.

MIELE, Maria José Gonçalves. **Dificuldades de aprendizagem na escola particular representação e ação de professores**. 1993. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu255.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

MILANESI, Irton. **Instituído instituinte**: a travessia de um currículo linear para um currículo integrado/interdisciplinar na formação de professores. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas,

Campinas, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 80p.

MIRANDA, Ailton Lima. **Atividade de ensino de Ciências: representação de alunos do Ensino Fundamental – NPI / UFPA**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará: Belém, 2005. 160p.

MIRANDA, Ailton Lima; BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. **A nota como expressão da qualidade do processo ensino-aprendizagem**. Projeto de intervenção pedagógica. UFPA-NPI, 1996. Mimeo.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 10 ed. São Paulo: EPU, 2000. 120p.

MOHRY, Érika. NPI comemora 40 anos de atividade: apesar dos desafios que ainda persistem, o núcleo comemora avanços. **Jornal Beira Rio** – Informativo da UFPA, Belém, mar. 2003. 1, n. 7, p. 9.

MOLL, Luis C. Introdução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução Fanni A Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 432p. p. 3-27.

MONFORT, Esther Ozon. **O professor frente ao fracasso escolar: estudo de caso numa turma de 1ª série de 1º Grau**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em 15 mar. 2003.

MONTICELLI, Fernanda Ferreyro. **Prática pedagógica, currículo e imaginário social nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

MOREIRA, Adelson Fernandes. **Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorrarber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 176p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995. 232p.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 150p.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 150p. p. 65-80.

MORIN, Edgar. Ensino deve favorecer a arte de agir. **Jornal do MEC**, Brasília, DF, ago. 2000. p. 8-9. Entrevista coletiva.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2002. 118p.

MOSQUERA, Juan José M.; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

MOTA, Carlos; SANTOS, Mário dos; VELOSO, Najla; SANTOS, Omar dos. A organização da estrutura escolar e os rumos da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. Por uma pedagogia do desejo de ler. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMa, 2001. 1 CD-ROM.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 73-104.

NEVES, Vera Lúcia de Souza. Autonomia pedagógica: um currículo negociado. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

NOAL, Ingrid Kork; NAUJORKS, Maria Inês. O mal-estar docente e os sentimentos que desafiam a construção de uma nova identidade de professores do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

NOGUEIRA, Oracy. Capítulo 10 – O Diário de pesquisa, fichas e outros registros, p. 102-10. In: **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975. 210p.

NÓVOA, António. Ecos de Paulo Freire na pedagogia portuguesa. **O Liberal**, Belém, 23 maio 1999. Caderno Cartaz, p. 10.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO, Informativo do professor, 1995.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO, Informativo NPI, 2001.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO, Informativo, *folder*, 1990.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Construindo o nosso projeto político pedagógico. Belém, 2001.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Levantamento Estatístico da Secretaria Acadêmica do NPI – 1990 - 2001.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Proposta de Recuperação de Estudos. Documento elaborado pela equipe de Supervisão Educacional. Belém, 1999

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Proposta de Recuperação Paralela. Documento elaborado pela equipe de Supervisão Educacional. Belém, 1998.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Relatório Anual, 1999.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Relatório Anual, 2000.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Relatório Anual, 2001.

NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO. Relatório Anual, 2002.

NUNES, Lina Cardoso; FIGUEIRA, Amanda Dayube Cruz. Práticas de avaliação e implicações para o desenvolvimento da autonomia do sujeito. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

NUNES, Lina Cardoso; FIGUEIRA, Amanda; REIS, Ana Kliscia. Em busca de práticas de avaliação no contexto da diversidade no Ensino Fundamental: tendências e limitações. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

NUSSENZVEIG, H. Moysés. Para que serve a pesquisa básica? **Revista Ciência Hoje**, Revista da SBPC, Rio de Janeiro, n. 4, p. 56-61, jan. fev. 1983.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. Avaliação do ensino: uma experiência desenvolvida em sala de aula com alunos do 3º grau. **Avaliação**, Revista semestral da UFPA, Belém, n. 0, p.131-136, jun. de 1989.

OREAR, Jay. Cap. 6 – Teoria Cinética. OREAR, Jay. **Física**. Tradução Ivan Cunha Nascimento e José Roberto Moreira. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976. 442p. p. 115-40.

ORTOLAN, Sandra Mara Bernardi. **Avaliação no Ciclo Básico**: concepções de professores e criação de espaços para a discussão coletiva de práticas pedagógicas. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 1º jun. 2003.

OSOWSKI, Cecília. Avaliação e poder: disciplinar e / ou transformar? **Revista de Educação** – Avaliação: novos paradigmas, Revista da AEC do Brasil, Brasília (DF), n. 94, p. 41-48, jan. mar. 1995.

PÁDUA, Elisabeth Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. p. 149-80. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1991. 180p.

PAES, José Paulo. Escola. In: LISBOA, Henriqueta, PAES, José Paulo, QUINTANA, Mário, MORAES, Vinicius de. **Palavra de poeta**. São Paulo: Ática, 2001. 32p.

PAGOTTI, Antônio Wilson. **Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de Primeiro Grau**. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Resumo. Disponível em: <<http://pucsp.br/~pedpos/resumo/resu222.htm>>. Acesso em 21 mar. 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 168p.

PASCUAL, Jesus Garcia; DIAS, Ana Maria Iório. A relação entre dificuldade na aprendizagem e o contexto escolar, sob a ótica do professor. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2003. 1 CD-ROM.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458p.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O poder disciplinar da escola sobre o corpo**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline>> Acesso em: 20 mar. 2003.

PAVAN, Silvia Maria. **A escola e o autoconceito**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas: Campinas, 1993. 174p.

PEDROSA, Luís José Câmara. Por uma proposta de aprendizagem compreensiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2001. 1 CD-ROM.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 153-81.

PEREIRA, Tânia Yeda Rodrigues. **Dificuldades do aluno segundo o professor e suas intervenções na sala de aula**. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu442.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária (1909-1959)**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a. 184p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999b. 90p.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. **Fatores que atuam na escolha de métodos e técnicas de ensino**: um estudo em escolas de 1º grau da cidade de Franca. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Administração e Supervisão Educacional). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1980. 192p.

PICCININI, Cláudia Lino; HENRIQUES, Luciane Cavalcanti M.; SILVA, Marcus Pinto Soares e; VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Analisando as relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a escola. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

PINHEIRO, Maria Mersilda. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula**: concepções de professores e direções para o ensino. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu311.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

PINHO, Leny Fernandes de. **Trabalho docente e práticas avaliativas numa instituição de ensino superior isolada**: expectativas e possibilidades. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação de Universidade de Campinas: Campinas, 1994. 148p.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. **O processo de construção do conhecimento na 5ª série do Ensino Fundamental**: as inter-relações cognitivas e afetivas professor-aluno e as implicações para a gestão escolar. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

PIRES, Raquel Domingues. **Essa é a escola que adoro**: concepções de alunos de 8 a 10 anos. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu353.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

PIRRONE, Maria Antonieta. **A atitude científica em Matemática nas terceira e quarta séries do Primeiro Grau**: um estudo de caso. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/obras.asp>>. Acesso em: 14 mar. 2003.

POMPEU, Celso Baccarin. **O planejamento de ensino**: teoria e prática – estudo a partir de uma experiência de vida no magistério. 1984. Dissertação (Mestrado em Planejamento de

Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

PONTES, Iara Manata. **Reforma educacional e interesses capitalistas**: gestão da qualidade total e teoria do capital humano. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

PONTES, Sandra Soares. **Avaliação escolar**: do medo ao prazer do aprender. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 1996.

POPHAM, William James. **Manual de avaliação**: regras práticas para o avaliador educacional. Tradução Cecília L. da Rocha Bastos. Petrópolis: Vozes, 1977. 96p.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. **Enciclopédia Delta Universal**. v. 12. Rio de Janeiro: Delta, 1980. Verbete. p. 6666-7.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998. 144p.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 34. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: 2000. 270p.

RAPHAEL, Hélia; CARRARA, Kester (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. 224p.

RASQUINI, Lucrécia Coscrato. **Avaliando a avaliação da escola**: a opinião dos pais. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Resumo. Disponível em: <http://www.ct.ibict.br:81/site/owa/si_resultado>. Acesso em: 14 dez. 2000.

RATTI, Augusto. **Formação de professores**: avaliando a formação do professor para avaliar. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

REIS, Homero. **A educação na perspectiva do prazer**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

REIS, Milsse Alberto dos. **A hora de ensinar**: a escola que desencanta. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

REVISTA EM ABERTO. Avaliação educacional. Brasília (DF): INEP, v. 15, n. 66, abr. jun. 1995. 74p.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1990. 96p.

RIBEIRO, António Carilho; RIBEIRO, Lucie Carilho. **Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. 530p.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A organização curricular, as experiências pedagógicas e a constituição de identidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMa, 2001. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Selma Leal de Oliveira. **Procedimentos normativos de avaliação do ensino do Ministério da Aeronáutica: a percepção dos usuários**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º Grau...** 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2003.

ROMANELLI, Ailse Therezinha Cypreste. **O currículo oculto da escola e sua influência no rendimento dos alunos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. 136p.

RONAN, Colin A. **História Ilustrada da Ciência**. Tradução Jorge Enéas Fortes. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. v. 1, Das origens à Grécia, 136p.; v. 2, Oriente, Roma e Idade Média, 166p.; v. 3, Da Renascença à Revolução Científica, 162p. v. 4, A ciência nos séculos XIX e XX, 138p.

ROSA, Ana Maria de Moraes; SILVA, Gilson da; OLIVEIRA, Nelma Maria Nascimento de; SILVA, Rita de Cássia Batista da. Avaliação: quebra de um paradigma. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

ROSALES, Carlos. **Avaliar é reflectir sobre o ensino**. Tradução Alcino Matos Vilar. Rio Tinto: Edições Asa, 1992. 264p.

ROSEMBERG, Lia. **Educação e desigualdade social: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais**. 1981. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981. Resumo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu077.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

ROTHENBERG, Robert E. Capítulo 2 – Adolescência. In: ROTHENBERG, Robert E. **Medicina e Saúde: guia prático I**. Tradução Marisis Aranha Camargo. São Paulo: Abril Cultural, 1981. 374p. p. 41-7.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio (ou da educação)**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 684p.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982. 170p.

RUSCHEL, Leani Inês. **Fotografias do cotidiano escolar**: o projeto da disciplina é a eterna vigilância. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Administração e Supervisão Educacional). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. 130p.

SABINO, Maria Clara Moraes. **Um olhar para a 5ª série no ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 14 mar. 2003.

SACRAMENTO, Mércia Helena. **O impacto das emoções vivenciadas por alunos e professores na dinâmica de sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 35-57.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 412p.

SAMPAIO, Wilson Maranhão. **Quando crianças falam a respeito do não-aprender**: uma reflexão na interface da Educação com a Psicanálise. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 138p.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Política, Currículo e Educação Básica**: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Resumo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em 21 out. 2001.

SANTOS, Alonso Paes dos. **Resignação como categoria produzida pela práxis do professor**: uma análise das possibilidades de apropriação do conhecimento escolar. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. As “desaprendizagens” do professor. **Profissão Mestre**, Revista da Humana Editorial, Curitiba, n. 31, p. 12-15, abr. 2002.

SANTOS, Maria Angela dos. **Desvelando o jogo da avaliação entre professor e o aluno**. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo, São Paulo, 1994. Resumo. Disponível em:
<<http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu278.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 152p.

SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas I. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 136p. p. 101-10.

SAVIANI, Demerval. Educação não é filantropia. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 1-15, jan. fev. 1997.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987. 224p.

SAXE, Geoffrey; GEARHART, Maryl; NOTE, Mary; PADUANO, Pamela. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e prática educacional. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 2 ed. Tradução Mônica Saddy Martins e Elizabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus, 1995. 296p. p. 169-218.

SCHEEFFER, Ruth. Evolução dos testes na Psicologia e na Educação. In: MARTINS, Octávio; SCHEEFFER, Ruth; NOVAES, Maria Helena; BAUZER, Riva; MONTEIRO, Kilda; VELLOSO, Elisa Dias. **Testes e medidas na educação**: uma coletânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970. 116p. p. 22-38

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256p.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflexive practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. 356p.

SCHÖN, Donald A. **The Reflexive practitioner**: how professionals think in action. Cambridge: Basic Books, 1982. 374p.

SCHÜSSLER, Viviane; AMORIM, Cloves; ALBERTUNI, Patrícia Shalana; GODOY, Rejane Neppel. Hábitos de estudo. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

SEARS, Francis W.; SALINGER, Gerhard L. **Termodinâmica, Teoria Cinética e Termodinâmica Estatística**. Tradução Sérgio Murilo Abrahão. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1979. 404p.

SEF. MEC. Toda criança na escola. Brasília: MEC, jun. 2002. 16p. Cartilha para os educadores brasileiros.

SERAFINI, Oscar. **Notas para a avaliação de aspectos não cognitivos do currículo.** Tradução Theodolindo A. Cerdeira. Brasília (DF): MEC, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1981. 54p.

SERRANO, Magali Rodrigues. **O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1991. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 160p.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Apresentação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas I.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. 136p. p. 7-10.

SILVA SOBRINHO, Francisco da Costa. **A questão da liberdade na prática docente.** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2003.

SILVA, Ceres Santos da. **Medidas e avaliação em educação.** Petrópolis: Vozes, 1992. 250p.

SILVA, Creuza Souza; SANTOS, Elenir Souza; SANTOS, Marinalva Pereira. Proposta para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos de 5ª série da escola pública na resolução de problemas de Matemática. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001. 1 CD-ROM.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, Maria José P. M. de; SILVA, Henrique César da (Org.). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência.** Campinas: ALB – Mercado das Letras, 1998. 206p. p. 121-130.

SILVA, Josias Ferreira da. **Dinâmica de aula e avaliação no cotidiano de uma 5ª série do Ensino Fundamental.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

SILVA, Márcio Antônio. **Fui dormir “tradicional” e acordei “construtivista”.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

SILVA, Mírian do Amaral Jonis. Ciências no Ensino Fundamental: o lugar da avaliação na aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

SILVA, Mírian do Amaral Jonis. Ciências no Ensino Fundamental: o lugar da avaliação na aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO

PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília (DF): UnB, 2000. 1 CD-ROM.

SILVA, Salustiano. **Os pais e a educação evolutiva dos filhos**. 3. ed. São Paulo: LAKE, 1992. 128p.

SILVA, Silvana Ferreira da. Utilização da avaliação formativa na prática avaliativa como forma de auxílio no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 154p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188p.

SILVA, Zanoni Carvalho da, e CALADO, Ivaldy Henrique. Avaliação escolar: uma proposta democrática. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 73, p. 12-20, nov. dez. 1986.

SILVEIRA Elisabeth. **O aluno entende o que se diz na escola?** Rio de Janeiro: Qualitymark – Dunya, 1997. 152p.

SILVEIRA, Lélia Cristina Alves; DIAS, Ana Maria Iório. Currículo centrado em competências: eixo articulador da reforma educacional dos anos 90. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2003. 1 CD-ROM.

SIPAVICIUS, Nimpha Aparecida Alvarenga. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos**. São Paulo: EPU, 1987. 80p.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Inteligência e avaliação**: da idéia de medida à idéia de projeto. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/1183578?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. Tradução Cátia Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 204p.

SOARES, Antonio Jorge. **Da necessidade do seduzir na educação escolar**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 136p. p. 119-135.

SOBIERAJSKI, Maria Stela. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º Grau**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação de Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em:
<<http://www.bibli.fae.unicamp.br/cat/307.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2002.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução Domingos Paschoal Cegalla. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. 160p. Coleção Clássicos Gregos.

SOUSA, Avani Rebouças de. **Uma contribuição ao diagnóstico da realidade escolar através do exame de percepções do ensino de ciências por diferentes agentes:** pesquisador, professor e aluno. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987. Resumo. Disponível em:
<<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2003.

SOUZA, Ana Maria de Lima. **Avaliação do cotidiano da sala de aula da primeira série do Ensino Fundamental:** um estudo etnográfico. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/1110072?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997a. 178p.

SOUZA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação dos significados. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997b. 178p. 143-150.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Conquistando o espaço escolar:** a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/0735073?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem:** natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/0739043?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. 178p. p. 83-108.

STAKE, Robert S. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Tradução Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, 1999. 160p.

STAMPAR, Elisabeth. **Plano de ensino:** instrumento de trabalho docente ou obrigação burocrática? 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988. Resumo. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/obras.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

STEINER, Claude. **Educação emocional:** um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. 199p.

STONE, Vathsala I. **Avaliação como estratégia para melhoria do processo educacional:** mitos e possibilidades. Rio de Janeiro: ABT, 1980. 24p.

STRATHERN, Paul. **O sonho de Mendeleiev:** a verdadeira história da química. Tradução Maria Luiza X. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. 264p.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo:** teoría y práctica. México, Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1974. 662p.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **O sistema de crenças do professor em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 1994. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

TALMUDE: a educação hebraica. In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993. 320p. p. 26-8.

TAVARES, Fabíola Barrocas. **Pedagogia da escassez:** neoliberalismo e educação no Ceará. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

TEIXEIRA, Roseli Terezinha Selicani; DINIZ, José Alves. A percepção da avaliação por alunos secundaristas. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PELO PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBa, 2001. 1 CD-ROM.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Artesãos de outro ofício:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000. 116p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 5. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992. 108p.

THUILLIER, Pierre. **De Arquimedes a Einstein:** a face oculta da invenção científica. Tradução Maria Inês Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 257p.

TOREZAN, Ana Maria. **Problemas de ensino e papéis do professor:** uma análise das falas de professoras em reuniões de discussão. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Resumo. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FIND-ACC/1347191>>. Acesso em: 18 dez. 2003.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo:** conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984. 344p.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Sopas, saladas e sucos – uma leitura antropológica do ecletismo em educação. **Revista Educação em debate**, Revista da Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, n. 36, p. 14-24, 1998.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Cap. 13 – Educação e desenvolvimento.

Vygotsky: uma síntese. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco – Loyola, 1996. 480p. p. 355-76.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação:** por que não muda? São Paulo: Libertad, 1997. 9p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2001. 110p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”. Fortaleza: Seduc, 1996. 12p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998a. 126p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2000. 108p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem:** o papel do professor, representações e práticas. 1998b. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998b.

Resumo. Disponível em:

<<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/0974425?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

VASCONCELOS, Armando Reis. **Avaliação formativa e recuperação:** estudo experimental de um modelo. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978. Resumo. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 18 mar. 2003.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **A construção (reconstrução) do trabalho pedagógico de uma escola fundamental:** um estudo de caso. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Resumo. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 20 mar. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000. 192p.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Introdução à avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, 1989. 212p.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em educação.** 2 ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976. 220p.

VICTOR, Sônia Lopes. **Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica, face a diferentes programas de assessoria.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993. Resumo. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/indexbco.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2003.

VIDO, Maria Helena Comune. Recuperação de alunos: uma questão problemática. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses-defesa02.phtml>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado Educação**: gestão pela qualidade total, controle do trabalho docente e identidade. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Resumo. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdis98.htm>>. Acesso em: 21 out. 2001.

VIEIRA, Lúcia Maria de Assis. **A avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia**: limites, avanços e evidências da prática. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

VIEIRA, Patrícia Lins. **A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Resumo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

VILAÇA, Maria Cristina Garcia. **A prática da autonomia na sala de aula**: estudo de caso numa classe de 5ª série. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/TES/FULL/1721523?>>. Acesso em: 18 dez. 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, [2003c]. 144p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Apresentação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, [2003a]. 144p. p. 7-12.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, [2003b]. 144p. p. 113-43.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Resumo. Disponível em: <<http://www.prpg.unicamp.br/teses>>. Acesso em: 27 mar. 2003.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Avaliação numa perspectiva participativa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2001. 1 CD-ROM.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. 168p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991b. 136p.

WEINBERG, Monica. Assim vai mal: um ranking de educação junta-se a outros para mostrar que o Brasil precisa tomar jeito. **Revista Veja**, São Paulo, ed. 1884, ano 37, n. 50, 15 dez. 2004. p. 120 e 122.

WERNECK, Hamilton. **A nota prende, a sabedoria liberta**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 128p.

WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação**: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. 134p.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. 104p.

WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais**: história, ação e mediação. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; Amelia ALVAREZ (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Tradução Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 214p. p. 11-38.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Oeiras: Porto Editora, 1995. 192p. p. 125-153.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 224p.

ZABALA, Antoni. Introdução. In: ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 224p. p. 7-19.

ZABALZA, Miguel A. Capítulo 2 – O desafio da qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288p. p. 31-47.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Tradução Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. In: GERARDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. 336p. p. 207-36.

ZEICHNER, Kenneth. Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In: ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Tradução A. J. Carmona Teixeira. Lisboa: Educa, 1993. 132p. p. 73-112.