Olh@res

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP

Volume 2, Nº. 01

ISSN 2317-7853

UNIFESP

Editorial

Discutir avaliação educacional requer compreender esse campo de conhecimento em sua amplitude, caracterizado, principalmente, por suas diversas dimensões e entrecruzá-lo com outros temas como qualidade da escola pública, direito ao cuidado e educação de qualidade, elaboração de políticas públicas, bem como formação de professores e gestores. Atualmente, reduzido pela mobilização em torno das críticas sobre a avaliação de sistemas de ensino, esse tema merece ser amplamente problematizado, investigado e debatido, na perspectiva de indicar formas de alcançar práticas avaliativas que tenham como foco principal o processo educativo e a emancipação do sujeito nele implicado.

É com essa intenção que a Revista Olh@res, do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, apresenta o Dossiê ***Avaliação Educacional e Formação de Professores e Gestores da Escola Pública.***

O Dossiê, que compõe parte desse volume, em seu conjunto, reúne nove artigos que problematizam o tema avaliação educacional em suas diversas dimensões, tendo por base pesquisas desenvolvidas com foco nas avaliações de sistema, percorrendo a docência e chegando até as salas de aula.

Para iniciar a discussão, o artigo de autoria da professora Bernadete Angelina Gatti, da Fundação Carlos Chagas, trata sobre a trajetória histórica de iniciativas de avaliação de sistemas com o objetivo de explicar como as políticas de avaliação do Brasil se consolidaram na atualidade. O texto reúne informações importantes sobre modelos avaliativos adotados em alguns Estados brasileiros e que contribuíram para a concepção e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Sem se furtar a críticas, mas não se atendo às de cunho ideológico, a autora identifica uma série de inconsistências de ordem filosófica, metodológica e pedagógica no atual modelo de avaliação de redes de ensino, chamando a atenção de gestores e pesquisadores sobre a urgência de se desenvolver estudos e discussões com profundidade, de modo a contribuir mais efetivamente com a gestão educacional e com os processos de ensino aprendizagem.

Nessa direção, contamos com a contribuição de três pesquisadores europeus. Sandra Benedetti, do Serviço de Política Familiar, Infância e Adolescência da Região Emilia-Romagna expõe uma experiência sobre avaliação institucional em creches e escolas da infância, da Itália. Como resultado das primeiras evidências do trabalho produzido sobre processos de hetero-avaliação, a autora indica quatro teses para uma avaliação de qualidade. Eusébio José Machado, em parceria com Martha Abelha, ambos da Universidade Portucalense do Porto, problematizam, frente às políticas públicas e ao impacto na construção da profissionalidade docente, o papel contraditório que tem assumido a avaliação de professores. Tendo por base análise de um acervo de pesquisas desenvolvidas em Portugal, os autores desvelam essa contradição ao destacarem a perda de espaço das narrativas emancipatórias sobre o papel do professor preenchido pela pressão por melhores performances. Discutem essa problemática analisando processos de avaliação centrados na escola e realizados pelos pares.

Na sequência, quatro artigos discutem processos de avaliação tendo como foco o professor, a docência e sua formação, problematizados no contexto de reformas educacionais centradas nos resultados. Claudia Madruga Cunha apresenta análise de um processo de qualificação docente que ocorre em parceria com a Universidade Federal do Paraná e a Secretaria Estadual de Educação.

Procura questionar como os professores do ensino básico avaliam as práticas de formação. Concluem que as reflexões decorrentes da avaliação destes cursos estimulam o desejo e a urgência de propor uma formação docente movente e transformadora, capaz de propiciar ao professor que nela ingressa, as condições de alterar subjetiva e objetivamente a si e ao seu meio.

Discutir, sob a ótica da filosofia, a docência e a avaliação é a intenção de Lúcia Schneider Hardt e Marlene de Souza Dozol, da Universidade Federal de Santa Catarina. As autoras explicam a dualidade da avaliação, considerando as perspectivas de aprendizagem, que ora sendo "inteiro", possibilita ao professor alcançar seus objetivos e ora, sendo "metade", apresenta-se como processo não efetivado. Nessa dualidade entre o "inteiro" e a "metade", a avaliação em sala de aula se caracteriza por uma tensão entre a cultura, materializada pelo professor e as estratégias individuais de aprendizagem dos alunos.

Com o objetivo inicial de verificar o potencial do processo de análise dos resultados da avaliação externa como modalidade de formação permanente de professores no interior de quatro escolas públicas de Educação Básica, Cristovam da Silva Alves, em seu artigo, constata que, embora a análise dos resultados da avaliação externa altere as práticas de planejamento e concepções de avaliação dos professores, esses resultados não estão informando sobre medidas capazes de reverter problemas do fracasso escolar.

Gimenes, Santos e Mariano apresentam os desdobramentos produzidos pelas avaliações externas no estado de Minas Gerais. Por meio de estudo bibliográfico sobre as avaliações em larga escala e da legislação educacional brasileira, buscaram identificar algumas questões sobre o papel do professor frente às avaliações institucionais e como este vem sendo pressionado a contribuir para a melhoria dos índices da escola.

Os dois últimos artigos do Dossiê focalizam a sala de aula e a avaliação da aprendizagem. Carina Copatti, numa associação entre o ensino de Geografia e Educação Estética, defende que avaliar não é somente atribuir notas ou conceitos, mas interpretar habilidades, conhecimentos e limitações. Assim, se essa forma de conceber a avaliação for posta em prática pode ampliar a capacidade de leitura e compreensão de diferentes fenômenos sociais ocorridos no espaço geográfico. Fronza, Haag e Didó compartilham apontamentos sobre concepções de avaliação e suas consequências. Com o foco no cotidiano escolar, denominado pelos autores, de contexto das diferenças, problematizam a avaliação no sentido de compreender de que maneira a linguagem interfere sobre a definição de deficiência intelectual.

Na seção *Entrevista da Revista Olh@res,* Maria Tereza Esteban do Valle, pesquisadora de grande expressão no campo da Avaliação, expõe suas reflexões sobre os múltiplos desafios que se apresentam à área.Em suas considerações, assevera o potencial das pesquisas com o cotidiano para o desenho de novas possibilidades de compreensão dos sujeitos, no processo educacional, e, por conseguinte, de alterações significativas na avaliação. Ao discorrer sobre as implicações da avaliação em larga escala no cotidiano escolar e no trabalho docente e ao dissertar a respeito da relação entre as práticas de avaliação nas licenciaturas e na educação básica, a autora sinaliza a centralidade do campo da avaliação, para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pública.

Na seção *Relatos de Experiência,* o tema avaliação ainda se faz presente. Ana Lucia Tarouquella Schilke expõe, em seu relato, questões sobre avaliação tendo por base experiências pedagógicas desenvolvidas com um aluno da rede pública de ensino. Identifica ambiguidades presentes nos discursos e nas práticas que podem abrir caminhos que contribuam com uma escola para todos.

Varani, Brito, Medeiros e Silva relatam uma experiência na formação inicial de professores que problematizou os significados atribuídos ao conceito de avaliação pelos estudantes de um curso de Pedagogia. Pauly, Romi e Sarmento discutem uma experiência de formação continuada de professores da rede municipal de Canoas/RS, identificando contradições políticas nas formas de encaminhamento das políticas de formação.

Na seção *Artigos da Revista Olh@res,* há um conjunto de sete textos. Os quatro primeiros têm como foco principal a formação inicial e continuada de professores. Barbosa, Alfonsi, André e Bachiegga analisam como alunos bolsistas, participantes do PIBID, percebem seu processo de formação e em quais concepções e intenções aportam suas relações com a docência. Santos e Echeverría problematizam o papel do gestor educacional da educação básica tendo por referência a análise das políticas de formação de professores e a busca da qualidade do ensino. Eva dos Reis Araújo Barbosa expõe conclusões sobre os problemas no ensino da Língua Portuguesa, em particular, para alunos surdos, ao analisar uma experiência de estágio curricular. Ana Carolina de Viveiros Beltran, sob a ótica de estudos foucaultianos, explora as relações que professores de escolas públicas de educação infantil estabelecem entre teoria e prática e os possíveis efeitos no seu modo de agir e pensar nos horários coletivos de formação.

Ao tratar de diversos temas, os três últimos artigos encerram essa seção. Casteluber e Resende destacam que a concepção de linguagem e a mediação do professor são fundamentais para o sucesso escolar. Nessa direção, apresentam um estudo que teve como objetivo ressignificar a pesquisa escolar, fortalecendo a figura do aluno pesquisador. Diniz e Rangniao investigarem a identidade cultural de alunos de um curso de engenharia de produção sob a ótica dos que podem ser apontados com potencial elevado no uso de *softwares* e *internet,* consideram que o sucesso escolar dos ingressantes aparenta vir do esforço individual, familiar e das escolas onde estudaram e concluem destacando o importante papel da universidade na promoção da fluência tecnológica. Vanessa Yamaguti, em seu estudo, problematiza o Programa Nacional Biblioteca na Escola e a adoção de história em quadrinhos em seu acervo. Embora identifique problemas no Programa ressalta a importância da inclusão de HQs, por romper uma barreira de preconceitos sobre o gênero que, por um período, foi proibido nas escolas.

Para fechar o volume apresentamos a resenha do livro *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos.* A principal contribuição desta obra é indicar um caminho bastante distinto daquele que, atualmente, tem sido desencadeado pelos processos de avaliação em larga escala, pelos ranqueamentos das escolas e pelos testes estandardizados que parametrizam o conhecimento infantil. Apresenta a avaliação institucional e a formação em contexto como forma de contribuir com a participação democrática e com a construção coletiva da qualidade para a educação das crianças pequenas.

Com esta coletânea, a Revista Olh@res, como espaço especializado de divulgação e discussão crítica de produções científicas interinstitucionais, faz um convite à leitura, com a perspectiva de oferecer elementos para estimular o debate sobre o tema *Avaliação Educacional e Formação de Professores e Gestores da Escola Pública.*

Boa leitura!

Equipe Editorial

Maio de 2014

Sumário

Dossiê - Avaliação Educacional e Formação de Professores e Gestores da Escola Pública

Avaliação: contexto, história e perspectivas Bernadete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas)..... 08-26

Quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches da região de Emilia-Romagna Sandra Benedetti (Secretaria da Infância junto à Assessoria das Políticas Sociais da Região de Emilia Romagna - Itália).....27-54

Avaliação de professores: que lições do caso português? Eusébio José Machado & Marta Abelha (Universidade Portucalense - Porto - Portugal).....55-80

Avaliação de cursos na formação de professores e individuação do professor da Escola Básica Claudia Madruga Cunha (Universidade Federal do Paraná).....81-108

Entre metades e inteiros: a docência e a avaliação Lúcia Schneider Hardt & Marlene de Souza Dozol (Universidade Federal de Santa Catarina).....109-123

Implicação dos resultados dos sistemas de avaliação nos processos de formação no interior da escola Cristovam da Silva Alves (Prefeitura Municipal de São Paulo) 124-142

Avaliações externas e seus desdobramentos: olhares sobre o contexto educativo Oliria Mendes Gimenes (Universidade de São Paulo), Anderson Oramisio Santos (Universidade Federal de Uberlândia) & Sangelita Miranda Franco Mariano (Universidade Federal de Uberlândia) 143-167

Avaliação escolar em geografia: contribuições da educação estética nesse processo Carina Copatti (Universidade de Passo Fundo) 168-193

Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual Catia de Azevedo Fronza (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Cassiano Ricardo Haag (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) & Andréia Gulielmin Didó (Escola Especial para Surdos Frei Pacífico) 194-221

Entrevista

Entrevista com Professora Maria Teresa Esteban do Valle da Universidade Federal Fluminense.....222-236

Relato de Experiência

Nenhum a menos: é possível não deixar ninguém para trás? Ana Lúca Tarouquella Schilke (Universidade Federal Fluminense) 237-252

Experiência na formação inicial: construindo significados para avaliação Adriana Varani (Universidade Estadual de Campinas), Ana Paula Souza Brito (Universidade Estadual de Campinas), Frediana Vezzaro Medeiros (Universidade Federal de São Carlos) & Adriana Aparecida Alves da Silva (Universidade de Sorocaba) 253-269

Reflexões sobre as políticas públicas na área de formação continuada de professores: a experiência do município de Canoas/RS Evaldo Luis Pauly, Cardoso Leffa Romi & Dirléia Fanfa Sarmento (Centro Universitário La Salle).....270-301

Artigo

Um momento importante na formação dos licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional Rafael Conde Barbosa, Selma Alfonsi, Marli Elisa Dalmazo Afonso de André & Sylvia Bachiegga (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) 302-319

Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de gestores: o caso da cidade de Goiânia Jane Darley Alves dos Santos, Agustina Rosa Echeverría (Universidade Federal de Goiás) 320-344

Leitura, interpretação e produção de tirinhas: uma experiência de estágio com alunos surdos do Ensino Fundamental Eva dos Reis Araújo Barbosa (Universidade Federal de Minas Gerais) 345-372

Relação entre teoria e prática: possíveis efeitos para a constituição dos sujeitos docentes e da formação em serviço Ana Carolina de Viveiros Beltran (Universidade de São Paulo).....373-395

Ressignificação da pesquisa escolar: o aluno-pesquisador, investigando e promovendo reflexão em seu meio, através de gêneros multimodais Deuzina Elaine Melo Cateluber & Patrícia Santos Resende (Universidade Federal de Minas Gerais) 396-421

Diversidade em curso de Engenharia na perspectiva de estudantes com habilidades no uso de softwares Cládice Nóbile Diniz (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) & Rosemeire de Araujo Rangni (Universidade Federal de São Carlos) 422-440

As adaptações literárias em quadrinhos selecionadas pelo PNBE: soluções e problemas na sala de aula Vanessa Yamaguti (Universidade Federal de São Paulo) 441-459

Resenha

Participar e construir coletivamente a experiência de avaliação na Educação Infantil Italiana Elina Elias Macedo (Universidade Estadual de Campinas) 460-465

AVALIAÇÃO: CONTEXTO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Bernadete Angelina Gatti

Fundação Carlos Chagas

Resumo

O artigo procura trazer em traços gerais os contextos em que avaliações externas de desempenho escolar assentaram suas bases no Brasil. Levanta a questão da quase ausência na área da educação de formação no campo de conhecimento da avaliação educacional, o que dificulta debates mais aprofundados. Apresenta os primórdios de pesquisas avaliativas e os modelos sucessivos de avaliação de redes de ensino que foram adotados no país, levantando, ao final, problemas e limites dessas avaliações tal como implementadas no contexto de políticas educacionais. Conclui que se poderia pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições educacionais efetivas, diversificando os modelos adotados, especialmente em estados e municípios.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Avaliação de desempenho escolar; SAEB; Teoria da Resposta ao Item; Políticas educacionais.

EVALUATION: CONTEXT, HISTORY AND PERSPECTIVES

Abstract

The article seeks to bring broadly the contexts in which external evaluations of school performance established their bases in Brazil. Raises the questions about almost absence, in the education area, of training in the field of knowledge of education evaluation, which makes difficult further discussion about it. Presents the beginnings of evaluative research and successive evaluation models of schools systems that have been adopted in the country, rising, at the end, problems and limitations of these assessments as implemented in the context of educational policies. Concludes that would be possible to think less of comparisons and thinking more about effective educational contribution, diversifying the adopted models, especially in states and municipalities.

Keywords: Educational Evaluation; Evaluation of School Performance; SAEB; Item Response Theory; Educational Policies.

A avaliação de desempenho escolar, vinculada a programas de avaliação externa de redes escolares, como programa de governos, é relativamente recente no Brasil – não chega aos trinta anos. Embora ensaios desse tipo de avaliação possam ser encontrados em vários momentos de nossa história educacional, eles se caracterizaram mais como pesquisa do que como processos ligados a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares de modo direto.

Assim é que, as questões ligadas à avaliação educacional relativa a desempenhos de sistemas educacionais adentram um tanto tardiamente nas discussões no campo da educação, sofrendo aqui, em sua valorização e desenvolvimento como campo teórico, dos efeitos relativos à quase ausência de formação nos cursos de educação de profissionais especializados. Esta formação vem se dando por outros caminhos. Campo sujeito ainda a fortes críticas ideológicas, conta com massa crítica intelectual relativamente pequena, grande parte composta por profissionais oriundos de outras áreas que não propriamente a da educação.

Quando da introdução dos modelos nacionais, e alguns regionais, de avaliação de desempenho dos alunos nas redes escolares nos anos mil novecentos e noventa, a ausência de iniciação a essa formação nessa área específica, no Brasil, implicou em preparação especial de funcionários nos diferentes níveis de administração do sistema escolar brasileiro, com apoio dos poucos especialistas existentes, e na formação de pessoal universitário no exterior. Alguns grupos de pesquisadores em avaliação educacional foram, então, se constituindo em universidades e centros de pesquisa. Com os estímulos de formação no exterior, pelas políticas nacionais de capacitação de pessoal, veio aumentando seu número aos poucos. Porém, continuamos a não contar com essa formação, de modo específico, nos cursos da área de educação, a não ser em um ou dois casos de programas de pós-graduação.

1. Um pouco de história

Conforme aponta Gatti (2013) podemos demarcar os anos mil novecentos e sessenta como o período em que surge mais fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Porém, essa preocupação era dirigida exclusivamente aos processos seletivos para ingresso no ensino superior, em momento em que a disputa por vagas nesse nível de ensino acirrou-se, à medida que maiores contingentes de alunos chegavam a terminar o ensino médio. A preocupação com a avaliação de desempenho escolar não estava voltada ao sistema escolar como um todo, mas apenas em relação àqueles que poderiam ou não adentrar em curso de nível universitário. De qualquer forma, foi nesse movimento que alguns profissionais começaram a receber formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, vinculada à teoria da medida e aos conhecimentos sobre elaboração de testes objetivos, sua validade e fidedignidade. A preocupação com os desempenhos escolares de alunos dos vários níveis da educação básica só vai despontar ao final dos anos oitenta e, principalmente, a partir da metade da década de noventa e nos anos dois mil, justamente quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário).

2. Primórdios de pesquisas avaliativas e a formação de avaliadores no Brasil

A avaliação de desempenho escolar é campo complexo de conhecimento, com debates teóricos de peso, havendo uma produção investigativa vasta sobre a questão nos países da Europa, nos Estados Unidos e Canadá, e em alguns países asiáticos. A experiência e os

estudos nesse campo são centenários. No Brasil engatinhamos nessa questão e a massa crítica de estudiosos e de pesquisa é pequena ainda.

Duas perspectivas de trabalho contribuíram para a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil: de um lado algumas pesquisas avaliativas pioneiras sobre desempenho escolar de alunos, de outro, a emergência de trabalhos de avaliação sobre políticas e programas educacionais.

2.1.Pesquisas avaliativas

Rastreando no tempo, encontramos algumas iniciativas que permitiram fundar raízes para a pesquisa avaliativa relacionada ao desempenho escolar na educação básica, entre nós, propiciando uma base de formação nesse campo. Uma delas foi desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, quando ali se criou, em 1966, o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados, e, pessoal especializado é preparado para esse campo da avaliação. Nesse período, a equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas desses alunos e suas aspirações. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda, cursos sobre elaboração de provas objetivas, com especialistas estrangeiros, e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional. Em meados dos anos 1970 desenvolveu-se, pela iniciativa do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana), um

estudo avaliativo de porte, no Brasil e outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar, obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas. Aos alunos foi aplicado questionário para levantamento de dados sobre situação socioeconômica, atitudes com relação ao processo escolar e aspirações, e, um exame de compreensão de leitura e de ciências. Foram coletados dados de diretores, professores e escolas. Pinheiro (1981) relata outro estudo realizado, nesse mesmo período, com a finalidade de chegar a um instrumento de medida que permitisse verificar a situação do desempenho dos alunos nas 1ªs séries do ensino fundamental. Amostras foram utilizadas para testar o instrumento, em duas formas paralelas, com crianças de todas as regiões geográficas do país, abrangendo Leitura, Escrita e Matemática. Este projeto derivou da experiência com pequenos estudos no então estado da Guanabara (hoje cidade do Rio de Janeiro), e, outros feitos em convênio com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/INEP/Ministério da Educação, desde a década de 1960. Com esses estudos, mais as experiências de seleção para os vestibulares de algumas universidades públicas, veio se formando um pequeno grupo de profissionais com conhecimento relacionado às questões de avaliação de conhecimento em grandes grupos de estudantes, em vários níveis da educação básica.

No início dos anos oitenta o município de São Paulo preocupou-se com a questão do desempenho de sua rede de ensino e com os fatores que poderiam estar interferindo nesse desempenho, tendo realizado o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino diretamente ligada ao seu órgão gestor. Iniciativa pioneira, nesse sentido, a avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com o objetivo de verificação do nível de escolaridade dos alunos da Rede Municipal de Ensino, abrangendo, além das séries iniciais do ensino fundamental, também o terceiro estágio da educação infantil. Foram avaliadas todas as crianças do terceiro estágio de educação infantil, as de 1ª, 3ª, 5ª, 7ª

séries do ensino fundamental e, os alunos do primeiro ano do ensino médio. As provas abrangeram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Foi construída uma bateria de testes específicos, baseada no currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação para suas escolas, à época. A ideia era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extraescolares. Porém, tendo havido mudança de administração em 1982, o estudo ficou com seus resultados sem utilização, uma vez que os novos dirigentes não se interessaram em utilizar os resultados obtidos e levar adiante o processo iniciado dois anos antes.

O interesse por avaliação em modelos mais robustos e a formação de pesquisadores avaliadores foi plantada. Mas, não se observa, até a chegada dos anos finais da década de oitenta, preocupação de administrações públicas nacionais ou regionais com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino básico. Em nível nacional essa preocupação começa a despontar timidamente a partir de 1987/88, com alguns estudos exploratórios, ocorrendo a implementação efetiva de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1993.

2.2. Avaliação de políticas e programas educacionais

Em outra vertente de estudos, na perspectiva mais ampla de avaliação de políticas e programas educacionais emergiram no final dos anos setenta e inícios dos oitenta estudos de amplo espectro, que incorporaram, como contexto de fundo e de suas hipóteses de trabalho, teorias políticas e utilizaram dados secundários ou primários para o estudo de efeitos de políticas educacionais. Entre 1978 e 1982, encontramos alguns estudos que se propõem avaliar a política nacional de educação, enfocando a seletividade da educação, utilizando-se desde dados demográficos até estudos de caso. (Fundação Carlos Chagas, 1981). Outras pesquisas, decorrentes destas, foram conduzidas entre 1983 e 1985, sendo que ambos os grupos de estudos foram desenvolvidos com financiamento da FINEP

(Financiadora de Estudos e Projetos). Estas pesquisas abrem outro leque de possibilidades em avaliação numa direção diferente da avaliação de desempenho por testes. No entanto, é ainda rarefeita no país a pesquisa avaliativa de políticas e programas educacionais. Somos mais afeitos, nos estudos de política educacional, a discussões de caráter político-teórico.

Também durante a década de 1980, uma experiência que pode ser colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores, foi a da avaliação do Projeto EDURURAL – um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro conduzido pelo Ministério da Educação em parcerias com os estados. Essa avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com a participação da Fundação Carlos Chagas. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 até 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, dados sobre os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos, as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde essa avaliação específica se desenvolveu - Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletaram-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. Nesses mesmos anos, os demais dados sobre o programa, seu gerenciamento, as características das escolas, o pessoal docente, as famílias, etc., também eram coletados e análises integradas tanto

qualitativas, quanto multivariadas, foram feitas procurando encontrar traços característicos relevantes para verificar-se a contribuição do programa, como também os impasses. Foram agregados ao estudo de natureza mais macro, alguns estudos de caso com a finalidade de uma análise mais compreensiva de situações específicas. (Universidade Federal do Ceará, 1988). Seminários foram realizados sobre seus resultados, durante o processo e depois. Esses resultados tiveram várias consequências sobre algumas políticas vigentes. Além disso, muitas outras análises derivaram destes dados, desde análises com enfoque em políticas públicas, até análises do que acontece com a escola que se situava na própria casa da professora; ou, qual o problema das escolas que estavam junto a assentamentos de pessoal sem terra; etc.. Com metodologia clara e bem definida, com os cuidados de coleta e análise, representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta.

3. As avaliações externas de sistemas escolares

Ao final dos anos 1980 chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados. Promoveu-se no Ministério da Educação (MEC) uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para discutir a questão. Colocava-se então que, com a

mudança da nossa Constituição poderia haver uma nova estrutura política e que isto sinalizava a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica. Ao final de 1987, foi proposto que se fizesse uma avaliação de rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1as , 3as, 5as e 7as séries de escolas públicas em 10 capitais de Estados, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. Foi um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações estaduais e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas, etc. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação e o grande desafio foi mesmo a construção de provas que tivessem validade para a realidade dos diferentes estados envolvidos (não se dispunha de um currículo nacional, como até hoje). Isto tornou-se possível a partir de parcerias locais. Com esta etapa tendo sido relativamente bem sucedida, com as discussões havidas em alguns estados sobre os resultados das provas e fatores a eles associados, e discussões em seminários nacionais ou locais, expandiu-se o estudo avaliativo para mais 20 capitais e, depois mais 39 cidades distribuídas em 14 estados e, à época, um território (Vianna, 1988; Vianna, 1989a; Vianna, 1989b). Paralelamente, com apoio da então Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação, realizou-se uma avaliação de rendimento escolar de alunos do 3º ano do ensino médio, abrangendo todas as modalidades existentes (geral, normal, técnico industrial, comercial, etc.).

Também no ano de 1988, como extensão à iniciativa do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries nas escolas desse estado. Provas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais foram elaboradas, a partir de itens produzidos por professores

locais, com base nos guias curriculares vigentes no Paraná. (Vianna e Gatti,1988). Em 1991 completando o ciclo de avaliações exploratórias proposto pelo MEC realizou-se o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas, em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal.

Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. Para isso contribuiu, também, a participação do Brasil, logo no início dos anos 1990, no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. Esse programa internacional, que à época envolvia 27 países, pretendia ser comparativo entre eles. No Brasil o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo) tornando a comparabilidade pretendida comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando a série em que o aluno se encontrava (a correspondência idade-série não era garantida aqui como o era nos outros países). A avaliação, embora realizada apenas em duas capitais, mostrava o precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no Brasil. Este modelo avaliativo internacional, é o que hoje conhecemos como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Inferencialmente, pelos resultados de 2012, que acabam de ser divulgados, verificamos que nossa situação de desempenho educacional praticamente não mudou passados 22 anos da primeira avaliação internacional de que participamos.

A contundência dos dados avaliativos acima citados leva o Ministério da Educação a desenvolver uma política de avaliação mais estruturada de redes de ensino. A partir de 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, pôs em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre

alunos e escolas, com a finalidade de estudar fatores intervenientes nos desempenhos. Pelos documentos datados dos anos finais da década de noventa, o SAEB apresentava dois grandes eixos: o primeiro voltado ao estudo do acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e, a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas aos: 1. produtos – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. contextos – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. processos - planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. Os instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola. A intenção declarada era a de trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais, provocando a busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares.

Essa avaliação, iniciada com base em provas baseadas no modelo clássico de testes, passa a adotar a partir de 1995 a metodologia da Teoria da Resposta ao Item, com base em grande rol aleatorizado de questões. No entender dos especialistas poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível diretamente no modelo anterior. (Fletcher, 1991; 1995; Andrade e Valle, 1998; Fontanive, Klein, 2000). Mais recentemente o Ministério de Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, em modo de aplicação

universal a todos os alunos em algumas séries do ensino fundamental, e não mais amostral, integrando essa prova ao SAEB. Com isso avançou-se na construção de um indicador – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, que se compõe com o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola. (Fernandes, 2007). Muitas questões se colocam sobre esse indicador elevado à categoria de carro-chefe das políticas educacionais.

4. Questões que se colocam sobre as avaliações externas

Se de um lado, dispor de indicadores é importante, de outro, a avaliação de qualidade ser a eles reduzida, conduz a preocupações entre os educadores e pesquisadores no campo. O fato de valores quantitativos, com base em avaliação de apenas duas áreas – leitura e matemática – serem erigidos em tradutores da qualidade da educação no Brasil, passou a ser questionado sob vários ângulos, sejam de ordem metodológica, sejam de ordem política, ou de ordem filosófica. As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Consuma-se a ideia do "estado avaliador" e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões. Essas avaliações se tornaram eixo central das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal, que vincula uma série de financiamentos de programas aos resultados do IDEB, por exemplo. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando cada vez mais. Sinaliza, também, para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais,

especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista que passa a modelar as propostas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos. (Ravela, 2000; Afonso, 2000). Reduz-se o conceito de qualidade educacional a esse rendimento, além de conduzir a uma distorção curricular nas escolas, onde a ênfase acaba por se concentrar nas duas áreas avaliadas, entre outros efeitos, como a concentração do trabalho escolar no treino dos alunos para responder as questões dos testes. (Gatti, Barretto e André, 2011)

Destacamos ainda que, na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica como provocador, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede, se "vire" para atingir metas teóricas propostas.

Outra questão a notar, é a quase ausência atual de estudos - de seu destaque e divulgação - quanto às relações entre condições dos alunos, dos professores, das escolas, das gestões e os desempenhos escolares, tal como se praticava nos primeiros anos das avaliações, na direção de orientar políticas educacionais com base em fatores importantes para o sucesso escolar. A política macro apenas sinaliza fortemente - o IDEB está baixo - ficando a comanda implícita/explícita aos gestores: eleve seu IDEB. Mas isso é insuficiente para verdadeiramente qualificar

melhor a educação básica pública no país. Os anos, até hoje, em que patinamos em resultados pouco brilhantes são a prova disto. Falta discriminar quais condições alterar, e porque, para qualificar para melhor o ensino oferecido nas escolas públicas. Um número genérico não faz essa "mágica". Pode despertar para um problema de modo amplo, mas o que está determinando a situação continua oculto. Carecem elementos para cuidar-se de mudanças substantivas.

Há, então, que considerar que a forma de divulgação dos resultados, e sua apropriação pela mídia, fez com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar rankings e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

Gatti (2013) tendo examinado os relatórios técnicos das avaliações desde os primeiros, e a forma de divulgação dos resultados, observa que a visão integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas. Variáveis de testes construídos com matrizes de conteúdos definidos genericamente por especialistas, já que não temos currículo claro, e/ou, por competências/habilidades, colocadas com pouca clareza, e, portanto, mal compreendidas. Observa, ainda, que essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-

se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. *Poderíamos pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições.* Diversificar os modelos adotados, especialmente em estados e municípios, poderia trazer outras informações pedagógicas, mais aderentes às localidades e com mais significado para os professores, diretores, os pais, contribuindo mais diretamente para planejamento de ensino.

5. Finalizando

Considerando que houve inicialmente uma reação contrária muito forte em relação a esses processos avaliativos no Brasil, sua representação atual parece apontar para a existência de certa cultura de avaliação educacional que se consolida, na medida em que esses processos de avaliação externa passaram a fazer parte da rotina nas redes de ensino, de um lado, e, há a percepção de que trazem alguma contribuição, embora esta última percepção seja vaga. Conforme mostram Souza e Oliveira (2010) essas contribuições são escassas. Verifica-se, por exemplo, que processos gerais de formação continuada de professores são propostos com base nos resultados, mesmo que estes não apontem diretamente para focos de fragilidade didático-pedagógica. (Gomes et al., 2012). Sua associação a políticas de bonificação ou premiações acaba por ser também um fator de aceitação tácita em relação a elas nas redes, embora essas políticas sejam criticadas por especialistas. No entanto, não temos experimentado debates fundamentados e contraposições aos diversos processos avaliativos implementados em vários dos níveis educacionais, a não ser em poucas vozes. Os acadêmicos pouco têm se dedicado ao exame mais acurado dessa política avaliativa.

Não se pretende com as considerações feitas tratar as avaliações externas como desnecessárias, mas, sim, apontar para a necessidade de redirecionamentos, de algumas revisões e aperfeiçoamentos, de diversificação de processos, de modo que tragam contribuições mais relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem. A teoria em avaliação nos coloca que modelos avaliativos são desenhados para cada caso, contexto e as finalidades a que se destina. Para tanto se dispõe de muitas possibilidades metodológicas. Para cada finalidade e cada contexto, modelos diferenciados. Para gestão certos modelos são mais adequados. Para fins pedagógicos visando escolas e salas de aula outros modelos são mais adequados. Nesse sentido a responsabilidade dos pesquisadores em educação é aprofundar análises sobre esses processos, experimentar alternativas, contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos. O trabalho com meta-avaliações e os problemas que levantam não é usual no campo dos estudos de educação no Brasil. O estágio atual em que as avaliações de redes educacionais estão, o grande número de avaliações implementadas, a superposição dessas avaliações, o modelo único, seus custos em relação a seus benefícios, são questões que demandam por estudos e discussões mais aprofundados.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, D. F.; VALLE, R.C. Introdução à Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, 1998, p.13 -32.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos divulgados para a imprensa: coletânea 1966 – 2001**, Brasília, MEC/INEP, 2002, pp. 133-155.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Brasília: MEC/INEP, **Textos para Discussão**, Série Documental, n. 26, 2007.

FLETCHER, P. R. Avaliação do perfil cognitivo da população brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.4, 1991, p. 27 -64.

FLETCHER, P. R. Propósitos da avaliação educacional: uma análise de alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.11, 1995, p.93 -112.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica do Brasil – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 29, 8, 2000, pp. 409-39.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação e desenvolvimento social. **Relatórios de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE, 1981, 5v.

GATTI, B.A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. IN: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. *Ciclo de Debates:* **Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013, 2v.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES et al. Os usos dos resultados das avaliações por gestões estaduais e municipais. **Relatório de Pesquisa**: Fundação Itaú Social/Fundação Carlos Chagas, 2012.

PINHEIRO, L. M. (1981). Medida de conteúdo de uma prova de Comunicação e Expressão: análise de universitários. **Educação e Seleção**, 4, 1981, p.87-108.

RAVELA, P. et al. Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizages en América Latina. **Umbral 2000**, Digital n. 3, mayo, 2000. Disponível em www. reduc.cl

SOUZA, S.Z.; OLIVEIRA, R.P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set/dez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL do CEARÁ, **Relatórios Técnicos de Avaliação***:* EDURURAL,1988, 7v..

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. **Educação e Seleção**, 17, 1988, p.5-52.

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades. **Educação e Seleção**, 20, 1989a, p.5-56.

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas do 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades. **Educação e Seleção**, 19, 1989b, p.33-98.

VIANNA, H. M., GATTI, B.A. Avaliação do Rendimento de alunos das 2ªs e 4ªs séries de Escolas Oficiais do Estado do Paraná. **Educação e Seleção**, 18, 1988a, p.5-62.

QUATRO TESES PARA UMA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NAS CRECHES DA REGIÃO DE EMILIA-ROMAGNA

Sandra Benedetti
Secretaria da Infância junto à Assessoria das Políticas Sociais da Região de Emilia Romagna (Itália)

Resumo

O texto apresenta a experiência que a Região de Emilia-Romagna, na Itália, está promovendo atualmente sobre a questão da avaliação educacional em creches e escolas da infância, a partir de uma abordagem sistêmica, orientada para a co-construção horizontal de processos e procedimentos destinados a avaliar a qualidade de cada creche e escola da primeira infância individualmente. De forma inédita no Brasil, o texto traz a tradução das quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches que representam as primeiras evidências do trabalho produzido sobre o processo de hetero-avaliação neste contexto.

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade; Guarderías.

FOUR THESES FOR A DAY CARE CENTERS QUALITY EVALUATION IN THE REGION EMILIA-ROMAGNA

Abstract

This paper presents the experience that the Region of Emilia-Romagna, Italy, is currently promoting the issue of educational evaluation in day care centers and a pre-schools from a systemic approach, oriented horizontal co-construction processes and procedures to assess the quality of each day care center and early childhood education individually. In an unprecedented way in Brazil, the text presents the translation of these four theses for evaluation of quality in child care centers represent the first evidence of the work produced on the process of hetero-evaluation in this context.

Keywords: Evaluation; Quality; Early childhood education.

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia de que la Región de Emilia-Romagna, Italia, se encuentra promocionando em el tema de la evaluación educativa en las guarderías y las escuelas de la primera infancia de un enfoque sistémico, orientadas por procesos de co-construcción horizontales y procedimientos para evaluar la calidad de cada guardería escuela y la primera infancia de forma individual. En una forma inedita en Brasil, el texto presenta la traducción de estas cuatro tesis para la evaluación de la calidad en en las guarderías y las escuelas de la primera infancia y representan la primera evidencia de la obra producida en el proceso de hetero-evaluación en este contexto.

Palabras clave: Evaluación, Calidad, Day care centers.

1.Apresentação[1]

Este artigo resume o caminho que a Região de Emilia-Romagna, na Itália, está promovendo sobre a questão da avaliação educacional a partir de uma abordagem sistêmica, ou seja, orientado a à co-construção horizontal de processos e procedimentos destinados a avaliar a qualidade do projeto pedagógico de cada creche e escola da primeira infância individualmente.

O programa de metas do plano do governo italiano consiste propor uma experimentação no decorrer dos anos 2012-2013 e 2013-2014, através de uma modalidade avaliadora imposta sobre a auto e hetero-avaliação das equipes educacionais, para entender se é possível alcançar resultados eficientes e eficazes em respeito à melhoria da qualidade de atendimento, feita diretamente pelos profissionais da educação que trabalham nas creches e escolas da primeira infância italianas, em estreita colaboração com os coordenadores pedagógicos.

O texto apresenta a tradução das quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches, publicadas em outubro de 2013 na Itália e apresentadas no Sétimo Seminário Regional das Coordenações Pedagógicas Provinciais de Forli, na Itália. As quatro teses representam a primeira evidência do trabalho produzido pela experimentação que ocorrerá em todo 2014, em creches de 0-3 na região para concluir o processo de hetero-avaliação iniciadas em 2012.

2."Vai alla voce qualità"[2]

Já há quinze anos, através da pesquisa acerca dos indicadores de qualidade relacionados aos serviços educacionais, a Região de Emilia-Romagna introduziu o tema da avaliação com base em uma série de indicadores relacionados em um texto intitulado "A qualidade negociada" para as creches da Região de Emilia-Romagna. Foi na Universidade de Pavia, devido à tradução da primeira escala de

[1] Sandra Benedetti é graduada em Pedagogia, é responsável pela Secretaria da infância junto à Assessoria das Políticas Sociais da Região de Emilia Romagna (Itália), trabalha na coordenação da área de educação de 0 a 6 anos que compreende a programação das intervenções técnicas e financeiras voltadas às creches e escolas (convencionais e experimentais) para a primeira infância, tanto públicas quanto privadas, ao apoio aos coordenadores pedagógicos das províncias; trabalha também com a formação docente em creches e escolas da primeira infância (0 a 6 anos) e dos coordenadores pedagógicos que operam nos mesmos lugares, e com a elaboração de projetos e intervenções voltadas na qualificação de todo o sistema integrado 0 a 6. Participa dos encontros, seminários e dos eventos organizados para reforçar o trabalho desenvolvido na Região na matéria de educação das crianças de 0 a 6 anos. Colabora com as universidades da região de Emilia Romagna para programas e intervenções voltados à formação dos alunos de graduação inscritos nos cursos da área de educação.

2 A expressão "Vai alla voci qualitá" é uma expressão idiomática. Se o termo ficou tão preciso, tão claro diz-se que ele agora pode se tornar um verbete de dicionário especializado.

avaliação das creches, denominada SVANI - (derivada da experiência americana e na qual Becchi, Bondioli e Ferrari (2002) trabalhavam já algum tempo) que a Região de Emilia-Romagna retomou um termo usado nos anos 90 para a definição de indicadores referentes à qualidade educativa[3].

As pesquisas sobre indicadores de qualidade, acima mencionadas trazem a proposta de ter presentes e relacionados ao menos 3 aspectos da qualidade de uma creche: a) a qualidade intrínseca que, para uma creche, se qualifica como "qualidade educativa"[4]; b) a qualidade de gestão; c) a qualidade percebida pelos usuários (pensando, sim, nas famílias, mas também aos funcionários e às próprias crianças).

No trabalho desenvolvido, ficou evidente como o indicador para o monitoramento da qualidade de uma creche não é dado somente por avaliações de tipo pedagógica, ou somente por avaliações de tipo econômico-financeiro, ou somente pelas exigências da família (além disso, nem sempre conotadas em termos de objetividade educativa), mas por uma calibração sempre por renegociar, entre os três aspectos supracitados.

Aprender a negociar a convivência de exigências e expectativas diferentes, geralmente em conflito entre elas, é um tipo de aprendizagem que as organizações que lidam com educação são recrutadas para fazer e que condiciona a possibilidade de falar em modo não simplificado de qualidade das creches. Racionalização e contenção de custos, qualificação educativa das creches e apoio às famílias constituem objetivos que não podem ser alcançados isoladamente, mas devem ser analisadas como estreitamente interdependentes, como parte de um único processo de construção da qualidade.

Não se trata de esconder as possíveis tensões entre os diferentes interesses e expectativas. Trata-se, no entanto, de negociar modalidades de trabalho que levem em conta as diferentes necessidades, sabendo que cada equilíbrio conseguido sempre será renegociado[5].

Vários anos nos separam dos resultados dessas pesquisas, e neste intervalo de

3 Podemos encontrar no Brasil a tradução da obra para o português: Bondioli. A (org.) *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

4 *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (a cura di Anna Bondioli e Patrizia Orsola Ghedini), Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2000. Egle Becchi, "La qualità educativa: punti di vista e significati", in *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (a cura di Anna Bondioli e Patrizia Orsola Ghedini), Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2000. No Brasil temos a obra traduzida Becchi E. e Bondioli. A. (orgs) *Avaliando a Pré-escola*: uma trajetoria de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

5 *Qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi* (a cura di Paolo Zanelli), Milano, Franco Angeli, 1988.

tempo as creches se dotaram não só dos seus próprios projetos pedagógicos, mas também das ferramentas idôneas para avaliar a qualidade, graças também à presença de coordenadores pedagógicos que têm aumentado e que organizados hoje nas coordenações pedagógicas provinciais, constituem um valioso suporte técnico para a equipe de educação sobre as questões de projeto e avaliação.

É a partir dos efeitos que aquelas pesquisas produziram ao longo do tempo e daquilo que a Lei Regional n. 1/2000 e suas alterações (ver tópicos da Lei, anexo 1) introduziram em matéria de requisitos qualitativos para as creches italianas, que quisemos compartilhar e apresentar neste artigo o esforço feito pelo grupo composto pelos representantes técnicos das Coordenações Pedagógicas Provinciais (CPP) e do Serviço Regional de Políticas familiares juntamente com o Dr. Antonio Gariboldi da Universidade de Modena e Reggio, grupo a quem foi atribuído a tarefa de promover uma reflexão, em forma circular, ou seja, do início ao fim, das CPP à Região e vice-versa, resultando em um retorno sobre o tema do Projeto Pedagógico bem como sobre as Diretrizes para sua avaliação.

O objetivo do grupo regional foi o de examinar os parágrafos que compõem o art. 19 da Lei Regional n. 1/2000 e posteriores alterações, na tentativa de chegar ao consenso de um roteiro funcional para orientar as equipes educativas das creches na elaboração do Projeto Pedagógico, buscando uma abordagem que, muito além das individuais teorias e práticas em que as diferentes creches se inspiram, possa unificar alguns aspectos que levam em relação a coerência e diversidade, de modo a considerar, no entanto, as creches do sistema regional caracterizadas por alguns elementos reconhecidos como universal, já que são compartilhados.

Esse aspecto constituiu um avanço não irrelevante já que no crescimento quantitativo das creches, se observou, na oferta, sobretudo daquelas destinadas a crianças em idade de 0 a 3 anos, a presença sempre mais significativa das creches privadas conveniadas com as prefeituras, aspecto esse que tem contribuído extremamente para emergir culturas diferentes, apoiadas por pressupostos e valores inspirados em diferentes culturas pedagógicas e em diferentes modalidades de gestão e de organização, todas implicadas na definição de uma "ideia" de creche de qualidade a essa relacionada.

Do mesmo modo, a presença de um sistema de creches sempre mais articulado e complexo fez surgir também as diferenças, dentro do próprio sistema, das creches públicas que aparecem também caracterizadas por uma ampla variedade de

abordagens e por uma heterogeneidade de projetos pedagógicos.

Por esse motivo foi considerado adequado tentar inicialmente definir um roteiro lógico do Projeto Pedagógico que possa constituir um instrumento indispensável para unificar em torno de alguns elementos reconhecidos como universais, o próprio Projeto Pedagógico que, como é notório, representa a identidade de cada creche.

Só então é possível seguir para a fase sucessiva de auto-avaliação e para a definição de procedimentos/métodos de monitoramento da qualidade através da documentação, que precisa ser credenciada, como previsto pelo já citado art. 19 da Lei n. 1/2000, ou ainda de um sistema de regulamentação da qualidade a nível regional.

Aquilo que realmente pareceu urgente e necessário foi iniciar um processo de ação e retroação sobre o tema da avaliação e o primeiro passo consistiu exatamente em valorizar e sustentar a cultura da auto-avaliação, que é parte fundamental e imprescindível de cada projeto educativo; isso torna possível (por meio da reabilitação, no processo, dos *feedbacks* surgidos da análise da prática) o desenvolvimento da dimensão evolutiva, particularmente a mudança, por parte dos funcionários, das próprias modalidades construtivas, sem as quais não haveria nem ao menos a possibilidade de construir a identidade educativa de uma creche ou escola da primeira infância[6].

Para estabelecer o documento sobre as Diretrizes para a regularização da qualidade do sistema integrado regional das creches italianas, tomaram-se medidas para promover ações de acordo entre os referentes tutores das CPP e entre estes e o todo território regional, na tentativa de analisar de maneira sistemática e recursiva o tema do planejamento pedagógico, tratado até hoje somente em nível de algumas creches ou de alguns territórios provinciais, fazendo-a envolver a um nível mais amplo não somente sobre o plano provincial, mas estendendo a reflexão também sobre aquele regional, de modo a facilitar o desenvolvimento de orientações comuns que, espera-se, possam ser consideradas para fins de elaboração dos projetos pedagógicos e de sua avaliação.

Em outras palavras, o objetivo foi ampliar até a esfera regional a capacidade de avaliar-se em uma prospectiva evolutiva, ou seja, de exprimir uma capacidade, por parte de uma equipe, de ler a própria prática, em relação à ideia

6 *Qualidade como processo. A experiência das creches da cidade de Forli* (org. Paolo Zanelli), Milão, Franco Angeli, 1988.

(compartilhada pelos membros da equipe) daquilo que pode ser considerado uma boa creche ou escola da primeira infância, e de realizar, em relação a tal leitura, intervenções corretivas, destinadas a construir um contexto educativo sempre mais próximo do ideal reconhecido como excelente.

Ao longo do ano de 2013 estabelecemos as 4 teses que indicavam o processo de auto e hetero-avaliação possíveis do ponto de vista cultural e como sustentável do ponto de vista financeiro. Juntamente às quatro teses, foram documentados e recolhidos em um relatório regional, todo o percurso das nove CPP com os resultados da experimentação sobre a auto-avaliação para as 8 CPP aderentes e sobre o auto e hetero para o nono, isto é, aquele das Provincias di Forli e Cesena.

Com este trabalho esperamos que o processo de credenciamento expresso pelo art. 19 da Lei regional n. 1/2000 se torne mais fácil por meio dos processos ativos nas diferentes CPP, capazes de assumir as diretrizes compartilhadas, com a finalidade de operar um monitoramento da qualidade das creches de nosso sistema regional integrado já a partir de sua primeira fase: aquela relativa à auto-avaliação. E é exatamente a partir do exercício à auto-avaliação que as creches italianas poderão construir as premissas para começar a fase seguinte dedicada à hetero-avaliação que será experimentada ao longo do ano de 2014.

Desse modo, o texto a seguir apresenta as quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches de 0 a 3 anos, publicadas no Sétimo Seminário Regional das Coordenações Pedagógicas Provinciais, realizado em Forli, Itália, em outubro de 2013. As quatro teses apresentam os primeiros resultados do trabalho produzido pelo processo de hetero-avaliação durante o ano de 2012.

3.Quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches de 0 a 3 anos

As quatro teses, que foram apresentadas no documento *Avaliação da qualidade e regulamentação do sistema das creches em Emilia-Romagna*, representam o culminar de um processo de experimentação, que começou oficialmente com as *Diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico e metodologia de avaliação em creches*.

Na introdução deste documento vale a pena reiterar a escolha cultural que mudou todo o caminho em torno do conceito de avaliação, portanto, partimos de um pressuposto comum, ou seja, que a avaliação é um ato político e não apenas

técnico, e envolve um julgamento que deve ser explícito e não tácito e deve ser o mais abrangente possível.

3.1.O valor do julgamento

Para explicar melhor as implicações do conceito de julgamento, chamamos a este respeito Hannah Arendt (2005), que reconheceu esta atitude própria das faculdades humanas como "a capacidade de discernir o certo e o errado, o belo e o feio", dando-lhe um papel central, como ela considera o julgamento como *a mais política entre as atitudes espirituais do homem*.

Em Arendt (2005) existe uma dupla teoria do julgamento que oscila entre a ordem teórica e a ordem prática, porque o julgamento requer ao mesmo tempo ser tanto ator quanto espectador: há um julgamento que conduz nossas ações (o ator), e um julgamento que é ligado ao pensamento e à vontade (o espectador) que por sua vez se refere à abordagem kantiana relativa à *teoria do julgamento que em vez de sentenciar, reflete.*

Além do fato da esfera política encorajar a formação de espaços públicos, nossas creches são espaços onde cada indivíduo define a si próprio de modo não subjetivo, mas como "ser público", que avança e discute propostas com os outros (não por acaso falamos de comunidade educadora), temos de algum modo partilhado a urgência de refletir sobre a constituição e o desenvolvimento desta faculdade que é o julgamento, dentro de um processo de avaliação da qualidade.

Bertolini (2003) afirma que existe uma relação muito estreita entre a política e a educação. Devem-se reconhecer as características fundamentais, que não se identificam com a tendência para reduzir a educação como instrumento de poder. A política não pode não concordar com os ideais formadores expressos pela reflexão pedagógica e a educação não pode se perder em discursos abstratos e esterilmente moralistas, desinteressando-se das dinâmicas políticas.

O trabalho desenvolvido sobre a avaliação da qualidade em nossas creches e escolas de primeira infância, por meio da experimentação realizada nos vários territórios provinciais, parte da convicção de que é preciso primeiro saber onde se está quando se age, porque pode facilmente operar sobre a base da própria razão ignorando o contexto em que se opera. A abordagem sistêmica, de corte sócio-construtivista, que se referem a nossa tese, admite a realidade e contexto como espaços físicos e mentais para parar, pensar e entender de forma recursiva o que

está acontecendo.

A compreensão do contexto educacional pode ser feita de modo estático, ou também pode tomar a forma de um devir em movimento envolvendo diferentes atores. Muitas vezes, quem faz avaliação não pensa sobre a creche e sobre seu dinamismo e tende a ter uma abordagem mais fotográfica que narrativa, que ameaça cair na auto referencia. Por esta razão, os pressupostos teóricos que guiaram o trabalho desta avaliação através da experimentação, monitoram melhor uma abordagem que toma a qualidade como um processo negociado e que compreende a *qualidade como complexa*.

Compreender a qualidade como complexa significa pensar nas creches como contextos que fazem parte de sistemas que se interagem a partir do micro (nível individual da creche) *al meso* (nível municipal), *ao eso* (nível provincial ou distrital), ao macro contexto (nível regional) em um quadro eco sistêmico, para citar Bronfenbrenner (2002). Significa

1. considerar o contexto como agente que favorece processos de aprendizagem;
2. não ignorar o fato de que o sistema que promove aprendizagens deve ser concebido como um contexto complexo em que se aprende, se desenvolvem habilidades, que por sua vez são retrabalhadas em novas e mais avançadas aprendizagens, embora a pessoa deve estar sempre consciente de que as habilidades que suportam as aprendizagens são temporárias e mutáveis;
3. confirmar a avaliação como parte integrante do planejamento: a avaliação dá sentido ao projeto, porque o que ele restitui, pode ser reinvestido no projeto, por isso a avaliação é de acordo com essa orientação, uma oportunidade de melhoria e formação contínuas e permanentes;
4. destacar a importância que no processo de avaliação será ativado como uma mistura de fora e de dentro, isto é, de auto e hetero avaliadores, já que a visão singular localizada dentro do perímetro de uma única creche ou escola da primeira infância, é susceptível de ser contida dentro de seu limite físico, que recolhe a especificidade daquele contexto, mas não sua totalidade.

4.Primeira Tese: O valor de um processo integrado de auto-hetero-avaliação

A avaliação introduzida pelas diretrizes e praticada no experimento possui pelo menos quatro características imprescindíveis, ou seja: é situada em sua dimensão

local, mas parte e retoma ciclicamente para um nível regional; é processual; é participativa; é formadora.

4.1.Auto e hetero-avaliação: um percurso integrado

Uma avaliação assim concebida permitiu favorecer conexões e avanços:
- de uma perspectiva localizada e individualizada a uma comparativa;
- do começo do processo anterior, até a consolidação dos sucessos formativos que são evidentes posteriormente, de acordo com uma abordagem processual que valoriza todo o percurso, sem ignorar as etapas que caracterizam toda a organização;
- de uma prospectiva voltada a encorajar ações de melhoramento a um relatório sobre os efeitos sociais e apresentação de informações.

Pelas devolutivas do percurso realizado por meio da experimentação, fica evidente como todas as equipes educacionais envolvidas trabalharam compartilhando em primeiro lugar os pressupostos que sustentam a ação educativa (pressupostos que geralmente e involuntariamente ou são ocultos ou ignorados) e consequentemente compartilharam, não sem uma negociação com o coordenador pedagógico, um modelo processual correlacionado com a fase combinada e extremamente ligada, de auto e hetero-avaliação.

O processo de auto avaliação, facilitado pela adoção de uma ferramenta para esse fim, representou e representa a fase em que a equipe educacional desenvolve processos reflexivos sobre as escolhas metodológicas e epistemológicas adotadas: estudar sobre os critérios e descritores aplicados na ferramenta adotada, para ler a situação e para facilitar processos de auto regulação dos grupos de trabalho, pareceu um ponto central no processo de avaliação.

É óbvio que se o grupo de trabalho está de acordo com os modos de construção do processo e os critérios para avaliar a qualidade da creche e da escola da primeira infância, provavelmente se verá o protagonista da mudança tendendo não só para fazer a qualidade negociada no centro de uma reflexividade permanente, mas favorecendo a aceitação de um julgamento que visa a co-construção de melhorias compartilhadas.

Nesta perspectiva, podemos considerar finalizado o processo de auto-avaliação, mas certamente envolver e integrar a auto e hetero-avaliação em um único processo, representa um acréscimo, especialmente quando a hetero-avaliação promove um deslocamento mental, tanto mais necessário para problematizar a reflexão, especialmente na presença de avaliações não concordantes. Em outras palavras, é interessante recolher as avaliações dos auto e hetero-avaliadores sempre que, perante a mesma realidade observada e narrada com as mesmas ferramentas de leitura, os mesmos chegam a diferentes pontos de vista. Isto promove uma oportunidade para a discussão geradora de ações de melhoria na equipe educacional, ajudando a mudar a visão da ênfase dada à formalização do resultado, à natureza não só da eficiência do processo, mas também de sua eficácia.

Poder-se-ia resumir dizendo que a hetero-avaliação completa a auto-avaliação, uma vez que serve para retornar os dados para o coordenador da creche e da escola da primeira infância e para a equipe estabelecendo as ações de melhoria. Neste sentido, a hetero-avaliação aparece como uma etapa do inteiro processo em que a avaliação está "a serviço de" pessoas colocadas em uma postura de escuta, estimulando a reflexão a partir da perspectiva do "terceiro olho", que incentiva um olhar dentro de um descentralizado processo de avaliação, que não precisa ser vivido de acordo com esquemas rígidos (por exemplo, viveu a intromissão do instrumento), mas em um processo caracterizado por uma alternância de restrições e flexibilidade.

5.Segunda Tese: O protagonismo dos sujeitos, dos órgãos envolvidos e as implicações de seu papel no processo de avaliação

Analisemos agora os protagonistas atores no percurso da auto avaliação. As equipes educacionais e a avaliação: quais seus papeis e funções?

Em primeiro lugar as equipe educativa, representadas por profissionais da educação que auxiliam, que através do processo de auto-avaliação, devem alcançar um maior nível de autonomia e da possibilidade de criar, por meio de um processo de negociação da qualidade percebida e praticada, o nível máximo da expressão das próprias potencialidades.

O objetivo relacionado a esta forma de avaliação da qualidade é o desenvolvimento da equipe educativa como as ações de melhoria, resultado da avaliação de uma natureza reflexiva, a alavancagem em ambas as habilidades sociais para o grupo de trabalho e não apenas aqueles do sujeito individual, nas lógicas que movem a ação de cada indivíduo favorecendo uma forma de trabalho com base na maturação cultural fundada, diria Bruner (1988), "aprendendo a aprender".

Essa visão da qualidade organiza os saberes e conecta as ações de tal forma que todos os membros da equipe educativa são convocados para refletir, entre os pares, sua própria experiência. Isto permite reunir conhecimentos sobre a pesquisa com avaliação, refinando as práticas de observação e documentação, sem as quais a avaliação não teria apoios suficientes, então tal prática avaliativa assume uma visão econômica inclusiva de uma cultura educativa. As equipes educativas neste percurso estão posicionadas na organização do processo no nível do micro sistema ou na dimensão local de uma única creche ou escola da primeira infância.

5.1.O coordenador pedagógico: qual seu papel e função?

O segundo ator que aparece em cena é o coordenador pedagógico, cujo papel e função se situa na dimensão intermediária entre o micro e o meso sistema. Para isso é atribuído a tarefa de acompanhar a qualidade das creches, incentivando e promovendo nas equipes educacionais a motivação para retomar o trabalho educativo desenvolvido em relação tanto às crianças, quanto às famílias, dentro e fora do contexto institucional. Nesta abordagem de avaliação, principalmente ao coordenador compete promover a sensibilização nas equipes educativas a partir dos pressupostos teóricos e saberes organizacionais que podem produzir aprendizagens (e para isso deve ter as competências adequadas).

Devem ser colocados em um diálogo comum e aberto, considerando que tal processo de avaliação está apostando no surgimento de elementos reguladores, como para motivar o grupo de trabalho para realizar os processos de melhoria auto-reguladoras. E, como ao coordenador compete a coordenação de várias creches, o objetivo deste percurso é a adoção de um instrumento de avaliação

acordado com as diferentes equipes, a fim de promover, em nível do *meso* sistema (inter coletivos ou agregação de várias creches coordenados pelo próprio), paradigmas comuns de abordagem para a avaliação da qualidade.

5.2.A Coordenação Pedagógica Provincial (CPP): qual papel e função no centro da rede?

O terceiro protagonista é a CPP: sua função se coloca na dimensão da área provincial. Instituída pela Lei 1/2000, alterada no n. 8 de 2004 (art. 34), a CPP tem se mostrado fundamental na valorização e coesão da cultura da infância focada no compartilhamento de paradigmas comuns negociados e dialogados na sede provincial; a mesma experimentação não poderia garantir os resultados de uniformidade na aplicação das diretrizes, se não fosse por esta organização cujo principal objetivo é criar uma rede em torno das creches e escolas para a primeira infância, garantindo a circulação interna de informações e favorecendo uma ação preliminar e constante progresso da ação formativa.

Ao mesmo tempo, através das nove CPP presentes em todo o território regional que a mesma região é facilitada na ação de governança, pois a co-construção de políticas dedicadas a infância e famílias nas repartições regionais uma oportunidade para a negociação e redefinição, segundo processos recursivos em que são chamados para decidir, técnicos e políticos juntamente com as famílias e a comunidade em geral em primeiro lugar. Não é coincidência que, no fim da experimentação a função da CPP é reforçada na percepção dos coordenadores a tal ponto que a importância de um "lugar mais amplos das creches individuais" para refletir o tamanho de uma "*comunidade profissional*" (para citar a definição presente nas diretrizes, muitas vezes reforçada repetidamente pela CPP de Ravenna -IT) também foi reconhecido por técnicos e políticos como uma oportunidade fundamental.

5.3.A figura do tutor: o papel de representação da CPP?

Finalmente, o tutor da CPP: com a criação do grupo de trabalho regional dedicada à redação e experimentação das Diretrizes, o tutor da CPP como uma figura de representação das próprias CPP, tem sido chamado, não só para transmitir as

comunicações entre o nível regional e o provincial, mas ao longo do tempo tem representado uma figura competente, cuja experiência adquirida é útil para estimular oportunidades de discussão, debate, orientação e construção de significados em torno do tema da avaliação como vinha elaborando no começo e no fim, entre o nível regional e o local, de acordo com uma abordagem cada vez mais recorrente. Se a CPP é intérprete da realidade institucional e pedagógica do território de origem, captura os pontos fortes e fracos e os conecta com aqueles das outras CPP em uma lógica comparação ativa, oferecendo para o grupo de trabalho regional a oportunidade de atualização contínua sobre o estado da arte de experimentação das creches, como o tutor é necessário para representar a nível regional e local, a situação está realmente presente na própria CPP, agindo como apoio e guia em situações institucionais em que é chamado a representá-lo.

A partir dos resultados, parece ser necessário nas próximas duas teses delinear tanto os padrões (ou normas) qualitativos quanto quantitativos úteis para calibrar os papéis, funções, tempos e sustentabilidade de todo o percurso referido a qualquer um dos atores acima mencionados.

6.Terceira Tese: As condições imprescindíveis para tornar operativo e eficaz o processo de regulamentação da qualidade: padrões quantitativos e qualitativos

6.1.As equipes educacionais: Os ônus da auto avaliação sobre as equipes educacionais.

A diretriz regional em matéria de creches e escolas para a primeira infância já é uma ferramenta robusta da norma para a regulamentação do sistema das creches. Na verdade, nessa e mais precisamente no Título IV (ver tópicos da Lei regional 1/2000, anexo 1) indicam as condições imprescindíveis para que os profissionais das creches possam operar em condições que garantam a qualidade, a partir da explicitação das tarefas atribuídas ao grupo de profissionais, ao valor do coleguismo comum das equipes educacionais em relação ao numeroso entre os profissionais (tanto da educação quanto dos serviços gerais) e todas as crianças dentro das creches.

O comprometimento com a experimentação das diretrizes, referindo-se em particular à implementação dos requisitos do art. 19 - (letra f, da Lei 1/2000) e alterações posteriores, e no caminho da implantação da auto avaliação, considera

decisivas as seguintes etapas operacionais, em que cada equipe deve cumprir para atingir padrões qualitativos significativos:

- conhecimento do instrumento de avaliação adotado, as razões e os fins do processo de avaliação que se seguem;
- observação minuciosa do contexto educacional envolvido na avaliação;
- avaliação do contexto educacional e identificação de quaisquer problemas que tenham surgido;
- reflexão sobre as áreas de criticidade e consequente observação focadas nessas áreas;
- identificação dos pontos que devem caracterizar o plano de melhoria.

A existência de cada uma dessas etapas, por sua vez, determina um compromisso de tempo por parte das equipes educativas que vão desde um mínimo a um máximo anual, dependendo se todas ou algumas delas são ou não realizadas.

Supondo que, portanto, foram tomadas todas as medidas acima mencionadas, necessárias para a realização do percurso da auto-avaliação, as horas que se pode destinar às educadoras de cada creche devem ser distintas, dependendo da realização somente da auto-avaliação ou se também se adiciona a hetero-avaliação:

- se fizer apenas as horas de auto-avaliação, a priori, as horas podem variar de 25 a 28 horas, contemplando neste período de formação a apropriação da ferramenta e do contexto, remetendo ao ano seguinte o projeto de melhoria;
- se à auto avaliação se soma também a hetero-avaliação então o calendário pode variar entre 28 e 32 horas.

Durante a aplicação inicial do processo de avaliação, pode ser apropriado adicionar um momento introdutório de natureza formativa, não em uma única creche ou escola da primeira infância, mas a nível territorial. Neste caso, o número de horas acima referido deve ser aumentado mais 3 horas.

Em cada caso vale a pena recordar dois aspectos importantes: a) as horas dedicadas à auto avaliação devem ser obtidas a partir do número total de horas aprovadas para cada creche e da hora marcada para a formação / gestão do grupo de profissionais da creche e, portanto, não devem ser um fardo adicional em termos de total de horas; b) que a carga de trabalho inicial, ou seja, em relação à implementação do percurso e quando ele começa, ele é mais oneroso na fase inicial, como a equipe educacional é chamada a uma operacionalidade que implica

a capacidade de metabolizar e fazer mais planos reflexivos e operacionais. Posteriormente, o valor acrescentado deste modo avaliativo facilita uma aquisição contínua de competências que poderiam produzir um efeito positivo na utilização do calendário dedicado.

Por fim, uma breve reflexão relacionada ao declínio da qualidade na formação anual dos profissionais das creches. É através da avaliação de projetos pedagógicos que podem ser destacadas melhorias necessárias para tais projetos; os temas, portanto, objeto dos menus de formação, que a cada ano são definidos pelos coordenadores pedagógicos, juntamente com as equipes educacionais, podem ser identificados graças aos resultados relatados pela avaliação.

6.2.O coordenador pedagógico na função de auto e hetero-avaliador

Como já foi evidenciado, a figura que merece mais atenção neste percurso é o do coordenador pedagógico. A lei 1/2000 no art. 33 define papéis e funções e em particular, no ponto 2) atribui a esta figura o trabalho de assegurar a organização dos profissionais, o funcionamento da equipe sobre o viés pedagógico e de gestão. Entre as tarefas assinaladas é exigida a promoção e a avaliação além do monitoramento e documentação das experiências também de natureza experimental.

O trabalho introduzido pelas diretrizes revela os desafios da função do coordenador pedagógico a) uma forte diferenciação entre regiões e territórios e entre as capitais provinciais e cidades menores, tanto em termos de atribuição do número de creches, tanto em termos da atribuição de funções, em alguns casos, em instituições educativas dentro do segmento não apenas 0-3, mas 0-14 anos; b) uma igualmente forte diferenciação do coordenador em relação às instituições no setor público ou no setor privado.

Em ambos os casos, os coordenadores sofrem por muito tempo de uma precariedade congênita já que muitos deles são empregados com contratos temporários. A princípio surge, portanto, a necessidade urgente de uma figura estável do coordenador pedagógico que deve ser contratado, a tempo integral ou a tempo parcial, permanente ou por tempo indeterminado, ou de outras formas de engajamento que podem ter características de continuidade com uma definição precisa de número de horas para ser dedicado às creches, juntamente com a

definição de padrões organizacionais que estabelecem a relação máxima coordenador / creches a serem coordenadas (1 coordenador para 6 creches).

A situação dos coordenadores pedagógicos, em relação ao tipo de trabalho realizado e as atividades que são de sua responsabilidade, é conhecida e também é confirmada no recente levantamento atualizado em setembro de 2013, onde nota-se que de 424 coordenadores a quem foram enviados o questionário, 400 responderam que: 63,6% trabalham por um período indefinido, 13,2% a contrato de serviço, 9,3% em colaboração coordenada e contínua ou em projeto, 6,3% por tempo determinado e 7,6% está dentro da faixa de coordenadores identificados como membros de cooperativas e donos que cumprem a função de coordenação.

Na pesquisa anterior, de 2010, o percentual era de cerca de 60% para um contrato de trabalho por tempo indeterminado, enquanto que os restantes 40% de contratos de trabalho a temporário. Estes dados, no entanto, suficientemente estáveis para nos confortar hoje, mas no futuro é quase certo que eles vão sofrer flutuações para o negativo, com uma variação para baixo em relação aos contratos de duração indeterminada, devido a aposentadorias de alguns coordenadores, um aspecto que vai aumentar ainda mais na próxima década e que vai criar uma grande dificuldade que persistirá se os atuais vínculos relacionados ao pacto de estabilidade e à impossibilidade de contratar, especialmente no setor público.

Até o momento, no entanto, o número de os coordenadores que trabalham em ambas as creches públicas e privadas atingiu cerca de 425 unidades e, definitivamente, novos números de contratações são com duração determinada. Além disso, um número considerável de contratos expira em 2014 e, quando se implementará uma reorganização maciça da estrutura organizacional, nas quais alguns governos terão de fazer algo em relação ao enquadramento dos funcionários, pois muitos desses coordenadores são nomeados de acordo com as disposições a partir do art. 110, que prevê prazo que as contratações sejam por tempo determinado sobre o mandato do prefeito.

Considerando tudo isso, relativo ao percurso na auto avaliação, o coordenador é responsável pelo cuidado e implementação das mesmas fases operacionais atribuídas à equipe educacional, além de garantir a sua coordenação e apoio técnico. Especificamente, o coordenador pedagógico compartilha com a equipe educativa a implementação do processo que é o seguinte:

- Define o projeto pedagógico - de acordo com o disposto no artigo 19 da L.R. 1/2000 - adotando o índice como referência e partilha a escrita da ferramenta de avaliação com a equipe educacional, prestando ao mesmo tempo, muita atenção para compartilhar os critérios adotados para a avaliação;
- Facilita uma ação de sensibilidade da equipe educacional por meio do uso da ferramenta adotada; coordena todas as diferentes fases do processo de auto avaliação e redige o relatório; opera, em seguida e em acordo com o hetero-avaliador, em confronto entre auto e hetero-avaliação; garante uma consequente ação de melhoramento sintetizada no homônimo plano de melhoramento.

Na perspectiva de integração entre a auto e hetero-avaliação, para o coordenador pedagógico pode competir também o papel de hetero-avaliador e, neste caso, é ele que opera:

- Uma leitura do projeto pedagógico da creche e da documentação produzida; momentos de observação nas creches designadas;
- Prepara, com a informação recolhida, um relatório de participação hetero-avaliação com o coordenador da creche e participa com ele o retorno do relatório de hetero-avaliação;
- Discute posteriormente com o coordenador da creche, para a elaboração do documento final, as hipóteses de melhoria;
- Participa na elaboração da relação provincial (relação de segundo nível), a fim de delinear um retrato do estado das creches da província.

Quadro financeiro: horas previstas e custos relacionados com a função de auto e hetero-avaliação

Considerando o que foi coletado do experimento, que seguiu todos os passos descritos acima, passos esses necessários para completar os percursos anualmente de auto e hetero-avaliação, pode-se antever para o coordenador pedagógico os seguintes parâmetros:

6.7.O total de horas de trabalho do auto avaliador

No que diz respeito à auto-avaliação, se o auto avaliador para tarefa anual é um coordenador, se deve definir um número adequado de horas para este fim, os resultados do experimento na auto-avaliação indicam uma agenda apertada em 30-33 horas de serviço, se o coordenador realiza apenas a auto-avaliação, se também

se soma a hetero-avaliação sobe para 41-44 horas de serviço, em fase de primeira aplicação, se o coordenador está envolvido na formação territorial dos profissionais, deve ser adicionado mais 3 horas ao número de horas acima indicados por analogia com a equipe.

6.3.O total de horas de trabalho do hetero-avaliador

Quanto à hetero-avaliação, se o coordenador pedagógico também tem o papel de hetero-avaliador o empenho de tempo em serviço é de 40 horas (referindo-se às reuniões e observação), divididas em 30 horas de trabalho na creche ou escola da primeira infância e 10 horas dedicadas aos relatórios, um compromisso que se pode aumentar até um máximo de 50 horas das quais 40 são dedicadas a reuniões, observações e elaboração do relatório, a que você pode adicionar 10 horas para lidar com os compromissos colegiados, reuniões de discussão, a restituição no âmbito da CPP.

Também para o coordenador, as horas acima mencionadas, são consideradas necessárias para ativar o processo de avaliação, mas sendo o processo baseado em aspectos de objetivos formativos previamente estabelecidos ao longo de quatro anos em que ocorre o processo de avaliação, o número de horas pode ser novamente determinado em diminuição, devido a uma familiaridade progressiva, com a ferramenta de avaliação.

Finalmente, algumas hipóteses sobre as estimativas de custos para funções relacionadas à hetero-avaliação: são calculados tendo em conta o número de creches e a duração de 4 anos, o tempo necessário para realizar todo o processo avaliativo em todas as creches na região associada, com a hipótese de que cada hetero-avaliador adote duas creches, temos que: 1.200 creches aproximadamente: 4 anos de trabalho auto / hetero-avaliação = 300 creches envolvidas em um ano; 300 creches: 2 creches por ano para cada coordenador hetero-avaliador indicam 150 vagas de coordenador a serem entregues por ano, supondo que um coordenador custe €32.000,00 por ano (contrato referido EE.LL) segue-se que: €32.000,00: 1.620 horas (horas previstas em um ano de trabalho) dão um custo horário de €20,00.

6.8.Hipóteses de custo num único ano e em quatro anos

O valor de €20,00 (por hora hipotética) x 100 horas de atribuição para cada hetero-avaliador x uma hipótese de 150 vagas de coordenador dão um custo anual de € 300.000,00; A este custo deve ser prevista uma adição de €100.000,00 no apoio à formação, os gastos com eventuais assessorias de especialistas a quem se recorre para apoio e para a documentação. O valor resultante igual a €400.000,00 anuais por 4 anos envolve um custo total de todo o percurso de €1.600.000,00.

7.Quarta Tese: A governança regional: os passos necessários para promover o processo de regulamentação da qualidade

Para implementar e configurar um ajuste de qualidade com base em percursos de auto-hetero-avaliação devem ser garantidas determinadas condições prévias para manter todo o sistema.

No que diz respeito à figura do coordenador pedagógico, é necessário:

- As alavancas para assegurar a iniciação e manutenção do processo de regulamentação do sistema.
- Uma formação adequada de coordenadores pedagógicos: isto traz a questão da relação com as universidades localizadas na região, por um reforço das sedes de pesquisa, e estudo, e lugares da experiência cotidiana, de modo que a função e o papel do coordenador pedagógico e das CPP, como é exigido pela regulamentação em relação às creches e pelas diretrizes regionais relativas ao projeto pedagógico e a avaliação das creches de 0-3, para se tornar o patrimônio de conhecimento para formar a nova geração de coordenadores pedagógicos em nossa região;
- Uma estabilidade contratual que vença a atual incerteza dos coordenadores pedagógicos, dando-lhes uma perspectiva de encorajamento nas creches e no território que pertencem, como, por exemplo, em instituições quem atendem de 0-14 anos;
- Um número máximo de creches coordenadas e uma carga horária adequada.

Além disso, a configuração do papel do coordenador deve se articular em vários âmbitos. O ideal seria que o trabalho fosse exercido por um coordenador em tempo integral, uma atribuição de 200 horas por creche, para um máximo de 6

creches, são necessárias 1.200 horas as quais são somadas mais 300-400 horas para o resto das atividades que lhe competem. Essas horas devem ser diferenciadas para as funções de conexão com as creches, com escritórios, famílias, e na presença da CPP garantindo uma presença, no mínimo, igual a 70% das reuniões ordinárias, incluindo compromissos relativos à auto-avaliação das creches atribuídas.

Isso também reitera a importância que a CPP, enfatizou repetidamente, a necessidade de fortalecer o organismo e a sede como lugar de reflexão e partilha de processos de avaliação adotados em cada território, para chegar a um compartilhamento de paradigmas comuns que sustentam a avaliação na perspectiva regional. Por todas estas razões conclui-se que o coordenador pedagógico necessita de um total de 1500 a 1600 horas para exercer sua função.

Também no que diz respeito ao Título II (ver tópicos da Lei regional 1/2000, anexo 1), que trata da autorização de funcionamento e credenciamento das creches e dos serviços integrados operados por organizações e entidades públicas e privadas, é necessária uma consequente revisão, em especial, já que o art. 17, que contém os requisitos para a autorização da operação (Letra g da Lei 1/2000), afirma-se que o gestor deve alocar uma parte do horário de trabalho dos funcionários, com um mínimo de 20 horas por ano, para tarefas de atualização, a programação das atividades educativas e de promoção da participação das famílias. De fato, estas horas aparecem notavelmente desvalorizadas em respeito aos requisitos acima referidos.

O mesmo vale para a equipe educativa, que precisa para articular melhor as disposições do artigo 19 (letra c, da Lei 1/2000), onde se refere à necessidade de incluir em seus contratos um número de horas de formação para os profissionais da educação semelhantes ao previsto para os profissionais públicos mesmo favorecendo, para tal fim, formas de participação em cursos e projetos de qualificação de serviços que veem a colaborar entre as diferentes entidades, públicas e privadas de educação.

É evidente que, dentro de um sistema de regulação da qualidade que visa a concessão de acreditação por esta abordagem, a creche ou escola da primeira infância pode obtê-la somente se na posse das normas acima mencionadas, tanto no que se refere ao coordenador pedagógico (tanto no papel de auto quanto de hetero-avaliador, mas também no papel de tutor e participação das CPP) e para a

equipe educacional.

Finalmente, o processo de regulamentação de qualidade não pode e não deve constituir um acontecimento circunscrito ao redor do perímetro só das creches: o trabalho descrito sofre de uma forte falta de técnica dentro das creches e que os coordenadores devem garantir, em estreita ligação com as equipes da educação, ao mesmo tempo, a avaliação da qualidade, para que seja um evento de balanço social, deve ser capaz de ser compartilhada com todas as instâncias fora da creche: do componente político aos executivos e profissionais, ou seja, de entidades públicas e privadas que gerem convenções institucionais, e, por último, mas não menos importante, as famílias.

Isso por duas ordens de fatores. A qualidade como fator de equidade social: que a qualidade, retomando Arendt (2005), é um fato político e técnico juntos, logo os dois níveis devem ser ligados e convergentes para objetivos comuns; A qualidade é o sucesso alcançado também de uma oferta das creches que sabem acolher as necessidades que as famílias exprimem, e que por sua natureza não são estagnadas, portanto inerente ao conceito de qualidade também deve ser encaminhado para um conceito de flexibilidade entendida como a capacidade da creche de oferecer um cuidado educacional capaz de acomodar as necessidades imprevistas, sem fugir do rigor de um benefício qualitativo da mesma forma.

Em resumo, é somente através da existência e permanência de todos os requisitos funcionais para garantir a ativação do processo de ajuste de qualidade, através do percurso integrado de auto e hetero-avaliação, não só na creche, mas no contexto em que ele é colocado, que se pode atribuir à qualidade um rigor necessário também reconhecendo o empenho e a liderança de todas as instituições que contribuem de diferentes formas para apoiar e compartilham um sistema de qualidade. Neste sentido, a qualidade tem o valor de um estado de espírito que caracteriza um sistema de educação, ao invés de um processo que comprime a estéril perspectiva da busca de um resultado final em si.

Referencias

Arendt, H. **Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant**, Il Melangolo, Genova, 2005.

Bateson, G. **Verso un'ecologia della mente.** Adelphi Edizioni, Milano, 2000.

Becchi, E.; Bondioli, A.; Centazzo, R.; Ferrari, M.; Gariboldi, A. Ghedini, P.O. **La qualità negoziata gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna.** Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2000.

Becchi, E.; Bondioli, A.; Ferrari, M. **La qualità negoziata - Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione.** Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Becchi, E.; Bondioli, A.; Ferrari, M.; Gariboldi, A. **La qualità negoziata** - Idee guida del nido d'Infanzia. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Bertolini, P. **Educazione e política**. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Bondioli, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação***:* a qualidade negociada. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

Bronfenbrenner, U. **Ecologia dello sviluppo umano**. Il Mulino, Bologna, 2002.

Bruner, J.S. **II conoscere - Saggi per la mano sinistra**. Armando Editore, Roma, 1968.

Bruner, J.S. **La mente a più dimensioni.** Editori Laterza, Roma Bari, 1988.

Catarsi, E.; Fortunati, A. **Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia**. Carocci Editore, Roma, 2004.

Catarsi, E.; Sharmahd, N. **Qualità del nido e autoformazione riflessiva**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2012.

Commissione europea - Direzione Generale Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali, Rete per l'infanzia, **La qualità nei servizi per l'infanzia**. Un documento di discussione, distribuito da Edizioni Junior, Bergamo, 1991.

Commissione europea - Rete per l'infanzia e degli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne. **Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia**, 1996.

Fortunati, A.; Tognetti, G. **Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Gariboldi, A.; Cardarello, R. **Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2012.

Manini, M.; Gherardi, V.; Balduzzi, L.. **Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia.** Carocci Editore, Roma, 2005.

Manini, M.; Balduzzi, L. **Professionalità e servizi per l'infanzia.** Carocci Editore, Roma, 2013.

Musatti, T.; Picchio, M.C. **La qualità dei servizi per l'infanzia per l'infanzia nella società globale.** Convegno nazionale, Modena, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2008.

Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali, Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia. Le linee guida regionali, quaderni del Welfare, La Regione per le persone, 2013. Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali. **La valutazione pedagogica - Modelli, processi e strumenti. Esperienze in Emilia-Romagna.** Osservatorio per l'infanzia e l'adolescenza, Quaderno n. 31/2013.

Zanelli, P. **Autovalutazione e identità: la qualità educativa nelle scuole dell'infanzia forlivesi**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2000.

Zanelli, P. **La qualità come processo**. L'esperienza dei nidi forlivesi. Milano, Franco Angeli, 1988.

Relatórios das Coordenações Pedagógicas Provinciais

CPP di Piacenza - Provincia di Piacenza, *Report sperimentazione del sistema di valutazione regionale dei servizi educativi della provincia di Piacenza. Un percorso di autovalutazione.*- Tavolo di Coordinamento Pedagogico di Piacenza, a cura di Valeria Mariani (tutor CPP) e Viviana Tanzi (formatrice del CPP), giugno 2013.

CPP di Parma - Provincia di Parma, *Report provinciale di sperimentazione dello strumento di autovalutazione dei servizi educativi*, a cura di Federica Natalone (tutor CPP), giugno 2013.

CPP di Reggio Emilia - Provincia di Reggio Emilia, *Report provinciale di auto ed eterovalutazione*, a cura di Cristian Fabbi (tutor CPP) e Maria Codeluppi (CPP), luglio 2013.

CPP di Modena - Provincia di Modena, *Report sulla sperimentazione del processo di autovalutazione provinciale*, a cura di Cristina Chiari, Silva Corni, Matteo Lei, Rossella Pignataro, giugno 2013. *Report sulla condivisione dello strumento di autovalutazione 0-3 nella scuola dell'infanzia* a cura di Barbara Luppi e M. Cristina Stradi, giugno 2013.

CPP di Bologna - Provincia di Bologna, *Report provinciale di autovalutazione*, a cura di Franca Marchesi (tutor CPP) e Serena Cavallini (CPP), giugno 2013.

CPP di Ferrara - Provincia di Ferrara, *Report sperimentazione strumento e metodologia di valutazione nei servizi per la prima infanzia*, a cura di Silvia Senigalliesi (tutor CPP) con la collaborazione coordinatori del CPP di Ferrara, giugno 2013.

CPP di Ravenna - Provincia di Ravenna, *La sfida della valutazione formativa. Esiti di un percorso formativo-laboratoriale finalizzato alla costruzione di un sistema di valutazione della qualità educativa nei servizi 0-3 anni e alla sua sperimentazione*, a cura di Marisa Anconelli (tutor CPP) e D. Farini (formatrice CPP), giugno 2013.

CPP di Forlì-Cesena - Provincia di Forlì-Cesena, *Report provinciale di Auto-eterovalutazione*, a cura di P. Zanelli (tutor CPP), M. Marcuccio (ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Parma, consulente del gruppo di ricerca del CPP), giugno 2013.

CPP di Rimini - Provincia di Rimini, *Strumento di autovalutazione per i servizi 0-3 anni: report della sperimentazione*, a cura di M. Cristina Stradi (tutor CPP) con la collaborazione del Gruppo "Monitoraggio sperimentazione" del CPP, giugno 2013. *Strumento di Valutazione dei servizi per la prima infanzia* a cura di Barbara Bernardi e M. Cristina Stradi (tutor CPP), luglio 2013.

ANEXO 1

(TRADUÇÃO DA LEGGE REGIONALE 10 GENNAIO DE 2000
NORME IN MATERIA DI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA)

Lei regional N. 1/2001
Título II

AUTORIZAÇÃO PARA O FUNCIONAMENTO E CREDECIAMENTO DAS CRECHES E ESCOLAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA INTEGRADAS, GERIDAS POR AGÊNCIAS E ENTIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES

Art. 16
Autorização para o funcionamento e certidão de início das atividades
(substituído o coma 1 do art. 10 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois modificada a rubrica do artigo, comas 1, 2 e 3 pelo art. 14 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. A abertura e a gestão das creches e escolas da primeira infância particulares, que preveem a guarda de crianças com idade inferior a três anos, em um contexto diferente daquele familiar e em face a uma compensação econômica, onde se compreendem as creches e as micro-creches empresariais e interempresariais e as seções agregadas a escolas da infância ou a outros serviços educativos ou escolares, estão sujeitas à autorização para o funcionamento segundo as normas conforme o presente título, independentemente de sua denominação e localização.

2. A autorização para o funcionamento é concedida pela Prefeitura do local onde as estruturas estão, que a emite após o parecer da Comissão técnica *distrital* conforme art. 23.

3. Os sujeitos gestores das creches e escolas da primeira infância recreativas, referidas no art. 9, devem apresentar na Prefeitura competente a *certidão* de início da atividade.

Art. 17
Requisitos para a autorização para o funcionamento
(substituída letra c) do coma 1 pelo art. 11 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8)

1. Para fins da autorização para o funcionamento, conforme art. 16, os requerentes devem estar em possesso dos seguintes requisitos:

dispor de estruturas com as características previstas pelo Título III e as padrões conforme a diretiva prevista no coma 3 do art. 1;
dispor de funcionários em possesso dos títulos de estudos previstos pela normativa vigente;
aplicar aos funcionários admitidos os contratos coletivos nacionais do setor, segundo o perfil profissional de referência;
aplicar a relação numérica entre educadores e crianças inscritas assim como indicado na diretiva referida no art. 32;
adotar, caso sejam fornecidos uma ou mais refeições, uma tabela nutricional aprovada pela Agência de unidade sanitária local e prever procedimentos de aquisição de alimentos que garantam o acatamento do DPR de 7 de abril de 1999, n. 128 "Regulamento referente às normas para a aplicação das diretivas 96/5/CE e 98/36/CE sobre os alimentos a base de cereais e outros alimentos destinados a lactantes e crianças", que preveem a utilização exclusiva de produtos que não contenham alimentos geneticamente modificados e que deem prioridade ao uso de produtos obtidos com métodos biológicos;
prever à cobertura assegurada dos funcionários e dos usuários;
destinar uma quota do horário de trabalho dos funcionários, igual a um mínimo de vinte horas anuais, para atividades de atualização, para programação das atividades educativas e para promoção da participação das famílias.

Art. 18
Credenciamento

1. A Região, com o fim de promover o desenvolvimento e a qualificação do sistema educativos integrado, conforme art. 4, institui o procedimento de credenciamento, através da determinação de requisitos qualitativos adicionados referentes àqueles previstos para a autorização para o funcionamento, uniformes para as creches e escolas da primeira infância públicas e particulares.

2. O credenciamento é concedido pela Prefeitura em até noventa dias a partir da data de apresentação do pedido por parte dos requerentes, prévio parecer da Comissão técnica, conforme art. 23, salvo quando disposto pelo art. 37, coma 7. Após o término de tal prazo, a medida é adotada em seu lugar pela Região.

Art. 19
Requisitos para o credenciamento

(substituído coma 2 pelo art. 12 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois modificada letra f) coma 1 pelo art. 15 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. Para fins de credenciamento, os sujeitos gestores, além de possuir os requisitos para a autorização para o funcionamento, devem:

dispor de um projeto pedagógico em que contenha as finalidades e a programação das atividades educativas, bem como as modalidades organizativas e de funcionamento da creche e da escola da primeira infância;
dispor da figura do coordenador pedagógico sobre a base de quanto estabelecido pelo art. 33;
prover nos contratos um número de horas de formação análoga àquela prevista pelos servidores públicos, também favorecendo, para tal fim, formas de participação dos cursos de formação permanente e de projetos de qualificação da creche e da escola da primeira infância que vejam a colaboração entre sujeitos gestores diferentes, públicos e particulares;
atuar ou aderir a iniciativas de colaboração, onde existam diferentes creches e sujeitos gestores públicos e particulares, com fim de realizar o sistema educativo integrado;

atuar, na interação com os usuários, as condições de acesso de acordo com o art. 6 e as condições de transparência e participação das famílias, conforme art. 8, seja por meio da constituição de organismos de gestão, seja por meio das modalidades de colaboração com os pais aqui indicadas;
adotar instrumentos e metodologias de avaliação da creche e escola da primeira infância, adequando-os às *diretrizes aprovadas pela Junta regional*.

2. *Para as creches e escolas da primeira infância particulares, o credenciamento constitui condição para o acesso aos financiamentos públicos, a exceção de quanto previsto pelo art. 14, coma 2, letra b). O possesso dos requisitos, conforme coma 1, é condição de funcionamento para as creches e escolas da primeira infância.*

Título IV
FUNCIONÁRIOS DAS CRECHES E ESCOLAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA INTEGRATIVAS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Art. 29
Funcionários
(substituído pelo art. 24 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. *Em acatamento aos requisitos fixados pelo Estado para a determinação dos perfis profissionais, o funcionamento das creches e escolas da primeira infância é assegurado pelos funcionários educadores e pelos funcionários de serviços gerais. A diretiva, referida pelo art. 32, prevê para os educadores de todas as creches e escolas da primeira infância títulos de estudo homogêneos também para garantir a fungibilidade das prestações e a mobilidade entre as creches e escolas da primeira infância.*

Art. 30
Deveres dos funcionários
(modificados comas 1 e 3 pelo art. 25 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. Os educadores têm deveres relativos ao cuidado e educação das crianças e à relação com as famílias e preveem a organização e o funcionamento da creche escola e escola da primeira infância. Em particular, no que se refere as creches e escolas da primeira infância integrativas, conforme art. 3, *coma 1, letra b)* os educadores facilitam a comunicação entre os pais e promovem seu papel ativo.

2. Além do quanto previsto nos contratos de trabalho de setor, os funcionários de serviços gerais desenvolvem tarefas de limpeza e reordenação dos ambientes e dos materiais e colaboram com os funcionários educadores para a manutenção e preparação dos materiais didáticos e ao bom funcionamento da atividade da creche e escola da primeira infância. Nas creches e escolas da primeira infância os funcionários de serviços gerais desenvolvem também os afazeres relativos à predisposição e à distribuição da alimentação.

3. Estão previstos encontros periódicos *de todos os funcionários* para a preparação e avaliação do trabalho educacional e para a elaboraçãoo d indicadores metodológicos e operativos.

Art. 31
A colegialidade e o trabalho de grupo

1. A atividade dos funcionários se desenvolve segundo o método do trabalho de grupo e o princípio da colegialidade, em estreita colaboração com as famílias, com o fim de garantir a continuidade das intervenções educativas e o pleno e integrado uso das diferentes profissões dos servidores da creche e escola da primeira infância.

2. As modalidades de colaboração e de integração entre as diferentes figuras e competências estão estabelecidas pelas agências e sujeitos gestores no âmbito da contratação de setor.

Art. 32
Relação numérica entre funcionários e crianças
(modificado coma 1, substituído coma 2 pelo art. 26 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. *A Assembleia legislativa* com a própria diretiva define a relação numérica entre funcionários educadores, funcionários de serviços gerais e crianças dentro das creches, considerando na determinação desse o número das crianças inscritas e sua idade, com particular atenção àqueles de idade inferior a doze meses; a presença de crianças especiais ou em particulares situações de deficiência ou de desfavorecimento sócio-cultural, em relação ao número e à gravidade dos casos, as características gerais da estrutura e os tempos de abertura; o número total dos educadores designados para o serviço, também com o fim de garantir uma adequada coexistência.

2. *A Assembleia legislativa regional com a mesma diretiva define ainda a relação numérica entre funcionários e crianças dentro das creches e escolas da primeira infância domiciliares, integrativas e experimentais, conforme art. 3, em relação às características específicas do serviço oferecido.*

Art. 33
Coordenadores pedagógicos
(substituído pelo art. 17 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois substituído coma 2 pelo art. 27 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. *As prefeituras e as outras agências ou sujeitos gestores asseguram as funções de coordenação das creches e escolas da primeira infância por meio de figuras profissionais dotados de graduação específica e destinada a sócio-pedagógico ou sócio-psicológico.*

2. *Os coordenadores pedagógicos têm o dever de assegurar a organização dos funcionários e o funcionamento da equipe sob o ponto de vista pedagógico e de gestão. Os coordenadores pedagógicos desenvolvem, em particular, tarefas de endereçamento e apoio técnico ao trabalho dos operadores, também em relação a sua formação permanente, de promoção e avaliação, além de monitoramento e documentação das experiências, de experimentações, de conexão entre os serviços educativos, sociais e sanitários. Suportam outrossim os funcionários no que se refere à colaboração com as família e a comunidade local, também com o fim de*

promover a cultura infantil e da paternidade e maternidade, em uma ótica de comunidade educadora.

3. *A adoção dos coordenadores pedagógicos deve ser definida considerando prioritariamente o número das creches e escolas da primeira infância em atividade no território.*

Art. 34
Coordenações pedagógicas
(substituído pelo art. 18 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8, depois substituído coma 2 pelo art. 28 L.R. de 22 de junho de 2012 n. 6)

1. *No âmbito dos objetivos definidos pelas agências e sujeitos gestores, a coordenação pedagógica representa o instrumento apto a garantir a conexão entre as creches e escolas da primeira infância dentro do sistema educacional territorial, segundo princípios de coerência e continuidade das intervenções no plano educacional e de homogeneidade e eficiência no plano organizacional e de gestão. A coordenação pedagógica contribui no plano técnico da definição dos destinos e dos critérios de desenvolvimento e de qualificação do sistema das creches e escolas da primeira infância.*

2. *Cada Província institui uma Coordenação pedagógica provincial, formada pelos coordenadores pedagógicos das creches e escolas da primeira infância credenciados, com deveres de formação, confronto e troca de experiências, promoção da inovação, experimentação e qualificação das creches e escolas da primeira infância, além de suporte ao monitoramento e à avaliação do projeto pedagógico, em coerência com a atividade programadora da Província em matéria de creches e escolas da primeira infância. A Coordenação pedagógica provincial cuida outrossim das relações com institutos de pesquisa e a conexão com os centros para as famílias.*

3. *As Prefeituras e as outras agências ou sujeitos gestores das creches e escolas da primeira infância credenciadas garantem a participação dos coordenadores pedagógicos à coordenação provincial.*

Art. 35
Formação dos coordenadores pedagógicos e dos operadores
(adicionado coma 3 bis pelo art. 19 L.R. de 14 de abril de 2004 n. 8)

1. Com o fim de consentir aos coordenadores pedagógicos de desenvolver adequadamente suas funções, as Agências e os sujeitos gestores, também em colaboração entre eles, promovem sua participação de atividades e iniciativas de estudo, de pesquisa e de atualização realizadas pela Região, pelas Agências locais, pelas Universidades ou por centros de formação e pesquisa.

2. Os sujeitos gestores da creche e escola da primeira infância devem prover ações formadoras para os funcionários educadores no momento da admissão por tempo indeterminado, com a finalidade de facilitar a inserção profissional.

3. As Agências e sujeitos gestores promovem outrossim a formação permanente dos operadores através de iniciativas de atualização anual. No âmbito de tal atividade terão de ser previstas também iniciativas para a prevenção e educação da saúde.

3 bis. *Para o desenvolvimento das funções em matéria de credenciamento a Região garante aos coordenadores pedagógicos envolvidos na atividade investigativa uma adegada formação.*

AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: QUE LIÇÕES DO CASO PORTUGUÊS?

Eusébio José Machado
Universidade Portucalense - Porto - Portugal

Marta Abelha
Universidade Portucalense - Porto – Portugal

Resumo

No atual contexto de "omniavaliação", a avaliação de professores assume um papel central nas políticas educativas e na construção da profissionalidade docente, surgindo dilacerada entrepressões de performatividade e desejos emancipatórios. Neste aspecto, as mudanças ocorridas em Portugal, sobretudo no período entre 2007-2013, facultam contributos muito pregnantes para a discussão das lógicas, processos e dispositivos de avaliação de professores, quer no que respeita às implicações endógenas, quer no que respeita aos efeitos exógenos. No âmbito deste artigo, a partir do acervo de investigação realizada em Portugal, discutimos os resultados obtidos e retiramos as principais lições sobre a análise de dois aspetos que têm merecido particular destaque na literatura: i) a avaliação centrada na escola e ii) a avaliação pelos pares.

Palavras-chave: Avaliação de professores; Avaliação pelos pares; Profissionalidade docente.

TEACHER EVALUATION: WHAT CAN WE LEARN FROM THE PORTUGUESE CASE?

Abstract

In the current context of "omnievaluation", teacher evaluation plays a central role in educationpolicy and in the construction of teacher professionality, appearing divided between pressures of performativity and emancipatory desires. In this aspect, changes occurredin Portugal, especially in the period between 2007-2013, provide very pregnant contributions to the discussion of logics, processes and mechanisms of teacher evaluation, regarding eitherto endogenous implications or to exogenous effects. Considering the research conducted in Portugal, this article discusses the results and proposesthe mainlessons on the analysis of two aspects that have received particular attention in the literature: i) the school centered evaluation and ii) the peer evaluation.

Keywords: Teacher evaluation; Peer evaluation; Teacher professionality.

> *"Para se emancipar alguém, é preciso ser-se emancipado. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, parecido com todos os outros viajantes, como sujeito intelectual participante da potência comum dos seres intelectuais."*
>
> J. RANCIÈRE (2010, p. 40)

1. A avaliação de professores num contexto de "omniavaliação": profissionalidade e performatividade[1]

Ao longo das últimas décadas, assistimos a uma profunda e paradigmática mudança na educação, em consonância, aliás, com mudanças noutros setores sociais, cujo traço principal é a emergência de uma lógica performativa generalizada (LYOTARD, 1974), a qual tem funcionado quer como discurso de legitimação, quer como regulador da ação, consubstanciando-se na prevalência de uma "metanarrativa do controlo" (ALVES & MACHADO, 2011). Segundo Day (2004), esta transformação em curso é marcada pela substituição das fortes tradições liberais e humanistas, assentes numa visão não instrumental e no valor intrínseco da educação, por políticas educativas funcionalistas e performativas que procuram responder ao aumento da competividade econômica através de reformas centradas na *accountability* (AFONSO, 2011), no salário associado ao mérito e nas formas de regulação indiretas e recentralizadas. Neste contexto, Machado (2013) aponta para a instauração de um "regime de omniavaliação", do qual resultam, pelo menos, três consequências evidentes no âmbito educacional:

[1] Estudo realizado no âmbito do Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência PTDC/CPE-CED/104786/2008, Projeto ADDin – "Avaliação do Desempenho Docente: compreender a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação", sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

- antes de mais, a passagem de "políticas de avaliação" para uma "avaliação como política" (LIMA, 2011), reconhecendo que, ao contrário de certa vulgata sociológica, não há um afastamento, mas uma reconfiguração do papel do Estado na regulação da educação que passa por estratégias mais subtis, insidiosas e eficazes, nas quais avulta, invariavelmente, a centralidade da avaliação;

- por outro lado, a passagem de uma lógica de separação e de especialização para uma lógica de democratização e universalização das funções de avaliadores e de avaliados (todos são, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados), o que permite convocar democraticamente todos os intervenientes para uma regulação (re)centralizada do Estado;

- finalmente, o reforço das práticas de autoavaliação, último avatar da omniavaliação, conciliando, ao mesmo tempo, a legitimidade individualista das atuais sociedades democráticas com interiorização, no próprio sujeito, da esquizofrenia avaliativa: mais do que cada um ser avaliador dos outros e avaliado dos outros, o que importa é cada um seja, finalmente, avaliador e avaliado de si próprio.

Neste movimento das placas tectônicas em que assenta a educação – movimento impercetível, mas inexorável – é evidente que a profissionalidade docente tem vindo a sofrer, pelo menos nos últimos trinta anos, grandes transformações que, segundo Tardif e Foucher, se realizam sob o signo da "obrigação de resultados" e da "responsabilização", traduzindo-se em "avaliações que visam, essencialmente, que os professores determinem a eficácia das suas práticas pedagógicas – de apoio à aprendizagem – e das suas práticas de avaliação" (2010, p. 33). Deste ponto de vista, as bases nas quais se construiu a profissionalidade docente (NÓVOA, 1991), sobretudo, ao longo da modernidade, começam a tornar-se incomensuráveis com este paradigma emergente, designadamente a legitimação a partir de uma narrativa emancipatória. As várias "figuras" da profissão docente (ESTRELA, 2011), desde o "Mestre" (STEINER, 2005) até à do

"prático reflexivo" (SCHÖN, 1987), radicadas numa retórica humanista do professor como agente do progresso dos sujeitos, da cidade e da humanidade, perderam – ou estão em vias de perder – a sua pregnância profissional, científica e social face à figura do "professor performativo" que se torna hegemónica (ALVES, FLORES & MACHADO, 2011).

A avaliação de professores, como processo formal, intencionalizado e integrado nas "novas" políticas de gestão pública (BARROSO, 2005), não pode ser dissociada deste conjunto de transformações que tem vindo ocorrer de modo consistente nas últimas décadas e por todo o mundo (LADERRIÈRE,2008; FLORES, 2010; PAQUAY, 2004). Não obstante, a literatura tem acentuado a importância da avaliação de desempenho para a melhoria e "qualidade" do trabalho docente, sendo considerado um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, a promoção da reflexividade crítica e a autorregulação profissional. Por isso, entre as pressões da performatividade e os desejos emancipatórios, a avaliação de professores é, hoje em dia, um campo de fortíssimas tensões (PAQUAY, 2004, pp. 306-308): tensões relativas ao referencial de avaliação (o que é que se avalia?), tensões relativas às funções (regular ou controlar?), tensões relativas aos atores (quem avalia?) e tensões relativas ao modo de pilotagem do sistema educativo (centralização ou autonomia?). É neste contexto que se justifica, a partir do conhecimento das práticas, a procura das condições ou dos fatores que possam constituir uma avaliação "mobilizadora" (PAQUAY, 2004), de "qualidade" (STRONGE, 2010) e "válida" (GATTI, 2011), uma vez que "todos nós, seja qual for a nossa relação com o empreendimento educativo, merecemos uma avaliação de elevada qualidade", com a qual seja possível "promover a aprendizagem ao longo da vida e a eficácia pedagógica dos professores" (STRONGE, 2010, p. 40).

2. A avaliação de professores em Portugal: um enquadramento histórico-concetual

Segundo Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012), a evolução diacrônica da avaliação de professores em Portugal é marcada pela existência de três períodos distintos, a saber: 1º período: até 1974, no qual predomina a "heteroavaliação externa"; 2º período: entre 1974 e 2007, durante o qual se assiste a uma hegemonia da autoavaliação, sendo eliminado qualquer lógica de exterioridade; e o 3º período: desde 2007 até à atualidade que se traduz numa "lógica de heteroavaliação interna, baseando-se na avaliação pelos pares, combinando-a com a autoavaliação e lógicas de exterioridade mitigada" (MARCOS, 2013, p. 331).

Com efeito, até 1974 (Revolução do 25 de abril), sob a prevalência de um regime ditatorial, a avaliação de professores obedecia a um sistema que pode ser caracterizado como de "heteroavaliação externa", no qual se postula o princípio de que "os avaliadores pertencem a organizações ou sistemas exteriores, independentes e neutros, garantindo um efeito de objetividade e distanciamento para uma avaliação que se pretende isenta de subjetividade e parcialidade, como também isenta de conflitos intra-organizacionais" (MACHADO*et al.*, 2012, p. 74). Assim, durante este período, numa lógica de controle científico, pedagógico e, sobretudo, político (mas sem preocupação primordial com os "resultados"), a avaliação de professores era realizada pela Inspeção Geral de Educação e pelos reitores das escolas: os avaliadores eram inspetores nomeados pela IGE que comparavam as observações que realizavam às aulas dos docentes com os pareceres emitidos pelos reitores. Neste sistema de "heteroavaliação externa", coerente com a natureza ditatorial do regime, verificava-se uma relação de verticalidade hierárquica, sem qualquer dimensão formativa ou dialógica, no âmbito da qual os professores – enquanto "objetos" da avaliação – estavam

impossibilitados de qualquer tipo de participação no processo de avaliação e, por maioria de razão, na discussão dos próprios resultados.

Em abril de 1974, Portugal viveu um período de revolução em que se assistiu à passagem de um regime ditatorial para um regime democrático e, até 1986, "a questão da ADD [avaliação do desempenho docente] esteve afastada da agenda política dos sucessivos governos, uma vez que a mesma se encontrava conotada a aspetos como punição e controle que caracterizavam o passado autocrático" (MACHADO *et al.*, 2012, p. 77). No entanto, em 1986, a questão da avaliação de professores regressou à agenda política, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), assumindo-a numa ótica de progressão na carreira e de prestação de contas. A regulamentação do processo de avaliação de professores surge, então, com o Decreto n.º 14/92 de 4 de julho que tinha como principais objetivos revigorar a autonomia das escolas e potenciar o desenvolvimento profissional dos professores, apontando, deste modo, para uma retórica eminentemente emancipatória, participativa e autorreguladora.

Assim, o processo de avaliação de professores consistia na apresentação, por parte do docente avaliado, dos seguintes elementos: i) de um documento de reflexão crítica sobre as atividades desenvolvidas no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho e ii) da certificação das ações de formação contínua concluídas, para efeitos da respetiva creditação. Após análise desses elementos de avaliação, era atribuída, pelo presidente do órgão de gestão, uma menção qualitativa ao docente avaliado. Estávamos, deste modo, perante um sistema de avaliação com caráter predominantemente internalista (MACHADO, 2009) e centrado na autoavaliação, dado que "os principais atores de todo esse processo eram os próprios docentes avaliados e como figura de avaliador o presidente do órgão de gestão. Somente em casos excecionais se

constituíam equipas mistas de avaliadores, com elementos internos e externos à escola" (MACHADO*et al.*, 2012, p. 79).

Em 1998, perante o caráter, essencialmente, "administrativo" - não indutor de reflexão sobre as práticas curriculares do professor avaliado - que moldava o processo de avaliação de professores, o Ministério da Educação decidiu introduzir alterações ao processo de avaliação do desempenho docente, nomeadamente ao rever o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro), que passou a ter como ambição "associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos docentes, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional". Contudo, o processo de avaliação de professores continuava, à semelhança do regime anterior, a exigir um "documento de reflexão crítica" sobre a atividade desenvolvida pelo docente avaliado acompanhado da certificação das ações de formação concluídas, que eram posteriormente alvo de análise quer pelo órgão de gestão, quer por uma comissão de três ou cinco elementos designados pelo conselho pedagógico. De acordo com as investigações de Curado (2002) e de Simões (1998), o "documento de reflexão crítica" nada mais era do que um pró-forma burocrático, com uma natureza mais descritiva do que propriamente reflexiva, traduzindo-se num procedimento meramente administrativo-legal que servia, essencialmente, para ascender na carreira docente.

Assiste-se, portanto, no período pós-revolucionário, a uma alteração no processo de avaliação de professores, passando a dominar um sistema radical de autoavaliação, em que o "documento de reflexão crítica" elaborado pelo avaliado adotava, simultaneamente com o certificado das ações de formação concluídas e creditadas, primordial importância no processo de avaliação. Porém, embora se admita a utilidade do "documento de reflexão crítica", dado que coadjuva os professores na análise das suas práticas curriculares docentes, "não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem

qualquer efeito de diferenciação" (PACHECO & FLORES, 1999, p. 189). Na perspetiva dos mesmos autores, apesar de os pressupostos contingentemente inovadores, o processo de avaliação de professores, que é objeto de regulamentação em 1998, conserva o propósito da certificação e ignora o objetivo do desenvolvimento profissional docente e das escolas. Continuou-se, assim, "perante um processo de avaliação burocrático e rotineiro, que não responsabilizava os professores pela sua ação docente, sendo o principal objetivo a prestação de contas para progredir na carreira" (MACHADO*et al.*, 2012, p. 79).

Em 2007, convocando estes pressupostos, o Ministério da Educação decidiu encetar uma espécie de revolução copernicana, configurando um sistema de avaliação de professores paradigmaticamente diferente do anterior.A principal ambição retórica era um "sistema de avaliação mais exigente", que fomentasse e valorizasse o "mérito profissional do docente" com repercussões no desenvolvimento da sua carreira. Pretendia-se, assim, que a avaliação de professores deixasse de se fundamentar única e exclusivamente na autoavaliação ("documento de reflexão crítica" elaborado pelo docente). Neste sentido, foram introduzidas várias alterações, as quais, não obstante uma certa tergiversação legislativa[2] resultante, em larga medida, de um clima de grande contestação e polêmica, marcam o atual sistema de avaliação de professores em Portugal:

a) o caráter radicalmente internalista da avaliação, conferindo à escola total autonomia na definição do quadro de referência, na construção dos instrumentos e na organização do processo de avaliação;

b) o postulado da universalidade da avaliação: todos são avaliados, todos os anos e em todos os domínios do quadro de referência;

[2] Desde 2008 até ao presente, houve uma elevada produção legislativa, correspondendo a vários ciclos de avaliação, da qual se destacam os seguintes normativos: Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, Decreto-Regulamentar 1A/2009, de 5 de janeiro, Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

c) o princípio da autorregulação através de uma avaliação pelos pares na base de uma hierarquia mitigada e *soft*apesar da recente introdução da figura do avaliador externo (um par de uma outra escola);

d) a existência de observação de aulas como principal (e praticamente único) instrumento de recolha de informação sobre o desempenho científico e pedagógico, assumindo uma natureza compulsiva em determinados momentos da carreira;

e) o afunilamento artificial da carreira através da introdução de um regime de contingentação (o recurso a "quotas") no acesso às menções de mérito e aos vários escalões que constituem a carreira;

f) a coexistência de lógicas formativas e, até, supervisivas com lógicas sumativas e meramente classificativas;

g) e, sobretudo, a prevalência de um modelo de heteroavaliação (interna e externa), apesar de conviver com processos de autoavaliação que não foram eliminados.

Esta configuração do sistema de avaliação de professores português é marcada por um conjunto de tensões, algumas das quais de natureza constitutiva e que atravessam as soluções encontradas em diversos países, como já referimos. Do ponto de vista da legitimação, trata-se de um conjunto de opções que reforça o controle do desempenho e aumenta o processo de responsabilização através dos resultados, colocando-se em linha com mudanças atuais na profissionalidade docente. É evidente, por outro lado, a introdução de princípios de seletividade e de meritocracia cuja principal consequência é a produção de carreiras desiguais e caracterizadas por uma progressiva relação entre o salário e o mérito. No entanto, é preciso reconhecer que, não obstante, o presente sistema de avaliação de professores apresenta, pelo menos, duas características de elevado potencial emancipatório, formativo e promotor do desenvolvimento profissional: a avaliação centrada na escola e a avaliação pelos pares. Trata-se, aliás, de aspetos que são congruentes com as opções mais

estruturantes relativamente à profissionalidade docente e com a maior parte da literatura publicada.

Ora, são justamente estas duas características que pretendemos confrontar com a investigação que tem sido feita em Portugal desde 2008, procurando, assim, inferir as principais "lições" que o caso português poderá legitimar.

3. A investigação sobre avaliação de professores em Portugal: uma revisão crítica (2008-2013)

As mudanças introduzidas na avaliação de professores em Portugal a partir de 2007 tiveram um impacto que ultrapassou largamente a comunidade educativa e as escolas e tornou-se, efetivamente, um assunto que, devido à significativa projeção mediática e política, envolveu toda a população portuguesa e provocou um dos maiores movimentos de protesto no campo da educação. No domínio da investigação e da literatura científica, verificou-se, também, um interesse acrescido e generalizado, multiplicando-se o número de trabalhos de mestrado e de doutoramento na maior parte das universidades portuguesas (públicas e privadas).

Com efeito, no trabalho de recenseamento da investigação realizada em Portugal sobre avaliação de professores, que incidiu nos repositórios das universidades portuguesas, (públicas e privadas), Mesquita-Alves, Costa e Machado (2011) identificaram, entre 2007 e 2011, catorze investigações, (mestrados) distribuídas pelas Universidades de Coimbra (4), de Lisboa (4), de Braga (3), do Porto (2) e de Aveiro (1), cujas principais problemáticas foram (1) relação entre a avaliação de professores e o desenvolvimento profissional, (2) processos de supervisão em contexto de avaliação de professores, (3) práticas de regulação em contexto de avaliação de professores e (4) autonomia *versus* heteronomia na construção/operacionalização da

avaliação de professores (MESQUITA-ALVES *et al.*, 2011, p. 670). Por sua vez, Marcos (2013), entre 2011-2013, recenseou 23 trabalhos científicos (19 teses de mestrados e 3 teses de doutoramento) que se distribuem pelas Universidades do Minho (4), de Lisboa (2), de Aveiro (1), Coimbra (1), da Beira (1), Católica (4), Portucalense (2), pelas Escolas Superiores de Educação de Leiria (1) e de Lisboa (2) e pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto (1). Durante este período, as principais problemáticas abordadas foram (i) supervisão e o desenvolvimento profissional, (ii) conceções, tensões, desafios, práticas e perspetivas da avaliação de professores e (iii) operacionalização do processo de avaliação.

No âmbito deste artigo, convocaremos seletivamente os contributos deste acervo de investigação para analisar os dois aspetos acima referidos, os quais, aliás, merecem particular destaque não só pela sua relativa originalidade e, até, radicalidade, mas, sobretudo, pelo facto de corresponderem a opções que são potenciadoras, à partida, de uma avaliação de professores de qualidade, dotada de sentido e válida para o desenvolvimento profissional.

3.1. A avaliação centrada na escola

Segundo Danielson (2001), uma das novas tendências da avaliação de professores é a centralidade da escola na organização dos processos avaliativos, o que permite assumir, como acontece no caso português, uma elevada autonomia na definição do quadro de referência, na construção dos instrumentos de apoio e na seleção e orientação dos próprios avaliadores. Assumindo um carácter contextualizado e "em situação", a avaliação pode atender aos contextos específicos do desempenho profissional, bem como desenvolver processos de avaliação mais reguladores formativos e supervisivos (VIEIRA &ALFREDO, 2012). Na definição de um sistema de "avaliação de qualidade", Stronge (2010) enfatiza, também, a relação da avaliação de professores com os objetivos da organização e a importância do

contexto, destacando várias aspetos de natureza contextual como, por exemplo, as disciplinas que o docente leciona, a dimensão da turma, as condições e qualidade da sala de aula, os recursos para o exercício da profissão docente e os recursos para o desenvolvimento profissional docente.

No atual sistema de avaliação de professores em Portugal, há uma orientação claramente internalista e contextualizada, o que nos permite afirmar que estamos perante um sistema de avaliação de professores centrado na escola. Desde logo, a definição do referencial de avaliação (os chamados "parâmetros") é da responsabilidade da escola a partir dos seus documentos de referência, em particular do projeto educativo, sendo que, se o professor pretender aumentar o grau de particularização do seu referencial de desempenho, tem ainda possibilidade de elaborar um "projeto docente". Por outro lado, é a escola que organiza internamente o processo de avaliação, designadamente no que respeita à calendarização do processo e aos "instrumentos de registo" para recolha de informação. Acresce, ainda, que os avaliadores são todos internos, ou seja, pares do mesmo grupo disciplinar e com posição igual ou superior na carreira, embora, recentemente, tenha sido introduzida a figura do "avaliador externo" (a única diferença em relação ao avaliador interno é a obrigatoriedade de pertencer a uma escola diferente do avaliado).

Referindo-se ao período entre 2007-2009 (extensível, *mutatis mutandis*, ao período atual), Salgueiro e Costa (2013) identificam três lógicas de ação organizacional na avaliação de professores: uma "lógica burocrática" resultante de um processo de operacionalização excessivamente complexo devido, sobretudo, à necessidade de um sobre-envolvimento das escolas e dos professores na construção, aplicação e preenchimento de documentos (objetivos individuais, planos de aula, ficha de autoavaliação, grelha de observação de aulas, etc.); uma "lógica conflitual" decorrente, principalmente, da avaliação pelos pares e da competividade inerente ao processo de avaliação,

através da qual se criaram fatores de hierarquização no seio de uma cultura profissional muito paritária; e, finalmente, uma "lógica artificial" marcada pela consciência dos diferentes atores de que a avaliação de professores não visa o desenvolvimento profissional e organizacional, mas uma forma de controlar, vigiar e "fiscalizar" o trabalho dos professores. Salgueiro e Costa concluem, afirmando que, "para além da burocratização do processo que ocupou tempo excessivo aos docentes, os dois fatores de maior controvérsia e que maiores dificuldades criaram foram a divisão da carreira e a atribuição da função avaliativa aos professores titulares, no âmbito de uma das maiores inovações deste sistema – a avaliação pelos pares" (2013, p. 104).

A lógica de conflitualidade é, também, um dos aspetos assinalados por Alves e Aguiar (2013). Para estes autores, a avaliação de professores provocou e até agudizou um regime de tensões, sobretudo na sua dimensão intraescolar. A centralidade quase absoluta da escola na organização do processo de avaliação deu origem a uma acumulação de trabalho de natureza burocrática, a um acréscimo de responsabilidades e, principalmente, a "um clima de desconfiança, bem como a existência de vários conflitos, tendo-se criado, por consequência, uma grande desmotivação e distanciação entre os docentes, o que, muitas vezes, se traduz em situações, não só de isolamento, mas também de competividade entre os professores" (ALVES& AGUIAR, 2013, p. 146). Neste aspeto, outros estudos realizados (FILIPE, 2011; OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO, 2011) mostram que um dos efeitos perversos da avaliação centrada na escola é a diminuição ou, até, anulação das práticas colaborativas devido, por um lado, a uma falta de tempo resultante do excesso de "burocracia", e, por outro, ao aumento da competividade entre pares. Além disso, segundo Marcos (2013), a conflitualidade intraorganizacional e interpares contribuiu para uma redução das lógicas supervisivas entre avaliadores e avaliados, comprometendo uma das maiores potencialidades da opção por uma "avaliação em situação".

A investigação realizada em Portugal confirma, por outro lado, que um dos pontos críticos de um sistema de avaliação centrado na escola é o próprio processo de referencialização (FIGARI, 1996). Com efeito, o postulado da centralidade da escola na avaliação de professores pressupõe uma capacidade endógena para construir referenciais de desempenho, instrumentos de registo e processos de operacionalização, de natureza mais ou menos participativa e dialógica, através dos quais se cumpram os objetivos de desenvolvimento profissional, da reflexão e da supervisão. Ora, segundo Silva e Machado (2013), a construção dos instrumentos de registo – uma das exigências cruciais numa avaliação de natureza eminentemente interna – revelou-se como uma das maiores dificuldades "técnicas" que terá desencadeado um processo "burocrático", complexo e "desumanizado", do qual resultou uma perceção da avaliação marcada pela "subjetividade", ambiguidade e falta de equidade. A imputação da responsabilidade do processo exclusivamente à escola resultou, assim, na emergência de obstáculos organizacionais e técnicos que enviesaram, claramente, as potencialidades formativas e emancipatórias de uma avaliação centrada na escola e baseada num processo de referencialização autônomo e dialógico.

3.2.Avaliação pelos pares

A avaliação pelos pares foi, seguramente, a grande mudança que o sistema de avaliação de professores estabeleceu a partir de 2008, assentando numa lógica de "heteroavaliação interna" combinada com uma componente autoavaliação sob a forma de um "relatório de reflexão crítica". Neste sentido, e tal como afirma Marcos, uma vez que os avaliadores são pares, assumindo um estatuto paritário, participam e conhecem o contexto onde decorre a avaliação, dever-se-ia estar perante uma opção que "deveria ser o garante da implementação de mecanismos consensuais que permitissem o

desenvolvimento de lógicas mais reguladoras, participativas e supervisivas com o intuito da melhoria da ação docente" (2013, p. 462). Contudo, resultados de diversas investigações (AGUIAR, 2011; ARAÚJO, 2013; CARDOSO, 2012; FIGUEIREDO, 2009; MARCOS, 2013; MESQUITA, 2013; MOTA, 2009; RAMALHO, 2012; TEIXEIRA, 2010) demonstram um cenário completamente diferente, imperando nas escolas lógicas de ação docente de natureza marcadamente individualista, acompanhadas de um clima de competição e conflito entre pares, o que, paradoxalmente, parece ser imputado ao facto dos avaliadores serem pares.

A competitividade/isolamento é, segundo Alves e Aguiar, um efeito negativo resultante da avaliação de desempenho ser realizada pelos pares, não contribuindo assim para o "desenvolvimento do professor, quer como profissional, quer como pessoa (…) [o] conduz ao enfraquecimento da relação entre os docentes e, por consequência, à degradação do ambiente escolar" (2013, p. 146). Por outro lado, a falta de formação específica e de competências para esta "nova" função de avaliar os pares é outro dos constrangimentos apontados a este sistema de avaliação de professores quer por professores avaliados, quer por professores avaliadores (ARAÚJO, 2013). De resto, a questão "quem devem ser os avaliadores" não reúne consenso entre os professores participantes nas diversas investigações (CARDOSO, 2012; CARNEIRO, 2011; GOMES, 2010), oscilando as opiniões dos professores de que os avaliadores deveriam ser: I)professores exteriores à escola; II) uma equipa mista constituída por professores exteriores e professores da escola; III) docentes do ensino superior com formação na área da avaliação.

A literatura (HADJI, 1994; MACHADO *et al.*, 2012; NOVAES, 2011) demonstra que a avaliação de professores só faz sentido se assumir uma função formativa cuja finalidade é o desenvolvimento profissional docente. No entanto, resultados do estudo desenvolvido por Marcos (2013) assinalam que, para os professores avaliados, o atual sistema de avaliação de professores em Portugal assume um

caráter marcadamente classificativo e não formativo, pois não consideram que durante o processo exista, por parte dos avaliadores, *feedback* construtivo e relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados. A este propósito, resultados de investigações realizadas em Portugal demonstram, ainda, que os professores avaliados assinalam a intervenção dos avaliadores como sendo de caráter pontual e com um cunho burocrático-legal, alertando, juntamente com os avaliadores, para a necessidade de maior investimento na formação dos avaliadores (ARAÚJO, 2013; MESQUITA, 2013; RODRIGUES, 2011). Saliente-se que "este não reconhecimento de competências para avaliar é fator de insatisfação, contestação e mau ambiente dentro das escolas" (ARAÚJO, 2013, p. 75).

Estudos realizados por Figueiredo (2009) e Alves e Aguiar (2013) sustentam que, de acordo com a opinião dos professores, a realização da avaliação docente com recurso aos pares é influenciada pela questão da proximidade entre avaliador e avaliado, isto é, as relações de amizade entre avaliador e avaliado podem comprometer a isenção do processo de avaliação por parte dos avaliadores. Em contrapartida, uma má relação entre pares (avaliador e avaliado) poderá enviesar o processo de avaliação. Neste sentido, o papel de avaliador é visto como uma situação "geradora de tensão, revelando-se como sendo uma situação obrigatória, ingrata e delicada, não só pelo fato de os próprios professores avaliadores não estarem de acordo com o modelo aplicado, mas também pelo facto de se impor um cargo cujas responsabilidades inerentes são difíceis de assumir" (ALVES & AGUIAR, 2013, p. 146).

De acordo com as investigações revisitadas, a avaliação pelos pares é, assim, encarada como um processo penoso, difícil e indutor de um clima de mal-estar entre os docentes. Os resultados das diversas investigações evocadas apontam para, paradoxalmente, a preferência dos professores por "modos avaliativos exteriores ao contexto, quando

repetidamente se afirma a importância do conhecimento do mesmo para uma avaliação mais rigorosa" (ROLDÃO, 2013, p. 172). Segundo Garcia (2011), avaliação pelos pares assumiu objetivos de classificação e seleção, sendo encarada pelos professores como perturbadora das relações pessoais e fonte de conflitos (CARDOSO, 2012) que enfraqueceram o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. As insuficiências que enformaram o processo de seleção dos avaliadores e a inexistência de formação especializada (COELHO, 2011) terão abalado, também, a legitimidade para o exercício da função e a utilidade do próprio processo de avaliação de professores.

4. Considerações finais: que lições da avaliação de professores em Portugal?

Face aos resultados da investigação acima expostos, é possível constatar que o caso português faculta contributos muito pregnantes para a discussão das lógicas, processos e dispositivos de avaliação de professores, quer no que respeita às implicações endógenas, quer no que respeita aos efeitos exógenos. Durante um período relativamente curto de tempo (2007-2013), foram ensaiadas várias soluções, realizaram-se diversas experiências, mudaram-se quadros de referência, intervieram múltiplos atores e escrutinaram-se vantagens e desvantagens dos vários "modelos" adotados, apesar da permanência de aspetos matriciais e constitutivos que não sofreram qualquer alteração como é caso das opções por uma avaliação centrada na escola e feita pelos pares. Trata-se, como já vimos, de aspetos que colocam o sistema de avaliação de professores em vigor em Portugal em consonância com propostas mais recentes que procuram sustentar uma avaliação associada ao desenvolvimento profissional, ao reconhecimento e à reflexividade(DANIELSON, 2001; DE KETELE, 2011; PAQUAY, 2004; STRONGE, 2010). Ora, apesar de a literatura apontar para potencialidades e vantagens na avaliação centrada na

escola e feita pelos pares, o caso português permitiu sinalizar, com grande detalhe e acuidade, um conjunto de problemas, questões e limitações que importa ter em conta.

No que toca à avaliação centrada na escola, a investigação aponta, de um modo geral, para o seguinte conjunto de conclusões:

a) induz uma agudização de conflitos internos porque provoca a introdução de mecanismos formais e informais de hierarquização (avaliar é poder) entre os professores ou entre os professores e os órgãos de gestão da escola;
b) assume um elevado grau de autonomia das escolas que é dado como adquirido, sendo certo, porém, que existe uma enorme diversidade no que respeita à capacidade organizacional para responder aos desafios da avaliação;
c) aumenta a "burocracia" interna da escola, implicando uma sobreocupação de tempo na tomada de decisão, na produção de instrumentos e na implementação do sistema;
d) reforça a perceção da subjetividade e de relatividade da avaliação, permitindo a construção de referenciais de elevado particularismo e o desenvolvimento de processos de avaliação pouco equitativos.

Admitindo que avaliação de professores centrada na escola ou em situação corresponde a uma opção com elevado potencial formativo e profissional, importa, pois, atentar aos efeitos organizacionais que a avaliação acarreta no ecossistema escolar. Por isso, e de acordo com o caso português, é fundamental capacitar organizacionalmente a escola para integrar nas suas dinâmicas de organização e gestão a avaliação de professores, tendo em conta que, numa lógica de autonomia, deverão ser tomadas posições de natureza técnica e política. O pressuposto de uma avaliação centrada na escola é a autonomia, mas autonomia não é um mero ato volitivo: exige competências, conhecimentos e meios para se concretizar. Deste ponto de vista, uma avaliação centrada na escola exige uma capacitação de competências de gestão e de participação para que os processos não se transformem

em obstáculos para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do próprio processo de ensino e aprendizagem. Neste aspeto, ressaltamos a necessidade de estratégias de natureza formativa que capacitem os diversos intervenientes de competências fundamentais para a construção, gestão e aplicação do dispositivo de avaliação de professores. Além disso, atendendo que é dada a possibilidade à escola de avaliar em situação e em contexto, de tal modo que, dentro de determinados limites, não haverá processos iguais, é indispensável que as exigências normativas – se falarmos de uma avaliação de carácter nacional - sejam claras, simples e exequíveis.

Quanto à avaliação pelos pares, a investigação que acima convocamos legitima as seguintes inferências:

a) aumenta os índices de competividade intraescolar, o que se traduz, por consequência, numa diminuição, em muitos casos, das práticas de colaboração e de trabalho em equipa;
b) inibe, paradoxalmente, as lógicas de supervisão devido ao facto de introduzir processos de hierarquização entre os professores, possuindo, simultaneamente, funções formativas e sumativas;
c) dificulta a objetividade da avaliação que implica uma distanciação que encontra dificuldades de implementação nas culturas profissionais dos professores muito marcadas pela paridade e pela densidade afetiva;
d) exige uma elevada legitimidade/autoridade técnica, científica e profissional dos avaliadores, sob pena de ausência de reconhecimento da validade dos juízos de valor e da importância da avaliação para a profissionalidade docente.

De acordo com estes aspetos, a avaliação pelos pares pressupõe, desde logo, uma elevada competência dos avaliadores para o exercício das suas funções, não bastando para o efeito a legitimidade decorrente da experiência e da senioridade. Não desprezando a importância de uma seleção cuidada de acordo com perfis multidimensionais (competências de relacionamento interpessoal, competências comunicacionais, competências emocionais, competências técnicas,

etc.), é preciso que os avaliadores sejam capacitados, igualmente, através da formação e da experiência para o desempenho de tarefas que sejam reconhecidas e eficazes. Ao mesmo tempo, a avaliação pelos pares necessita de um clima organizacional com uma elevada propensão colaborativa e supervisiva, sem a qual a avaliação surgirá, irremediavelmente, como um trabalho artificial destinado exclusivamente a gerir as carreiras e a concretizar as lógicas meritocráticas. Sendo certo que as escolas, como todas as organizações, são, também, espaços de conflitos e de interesses antagónicos, a competividade não deve ter como único efeito o isolamento e a autarcia profissional. Neste aspeto, é indispensável que a escola se organize – com espaços e tempos – para facilitar o trabalho colaborativo, a reflexão conjunta e a participação crítica: sem tal clima organizacional será difícil que uma avaliação pelos pares possa cumprir, genuína e cabalmente, os seus propósitos de emancipação profissional.

Referências

AFONSO, A. J. Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas; o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In: ALVES, M.P.; DE KETELE, J.-M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-101.

AGUIAR, J. **O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores**. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho. Braga, 1986.

ALVES, M. P.; FLORES, M. A.; MACHADO, E. A. **Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho**. Santo Tirso: De Facto, 2011.

ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. O sentido do currículo e o sentido da avaliação. In: ALVES, M.P.; DE KETELE, J.-M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 59-70.

ALVES, M.P., & AGUIAR, J. O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores. In: MACHADO, E. A., COSTA, N. & ALVES, M.P. (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013, p. 125-166.

ARAÚJO, P. Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores. In: MACHADO, E. A., COSTA, N. & ALVES, M.P. (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013, p. 65-81.

BARROSO, J. **Políticas educativas e gestão escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

CARDOSO, A. **Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional**. Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro. Aveiro, 2012.

CARNEIRO, M. **Avaliação de desempenho e clima de escola**. Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto, 2011.

COELHO, A. C. A.**Avaliação do desempenho docente: a realidade no 1.º Ciclo.**Dissertação de Mestrado - Universidade de Coimbra. Coimbra, 2011.

CURADO, A. P. **Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2002.

DANIELSON, C. New trends in teacher evaluation.**Educational leadership**, *58* (5), p. 12-15, 2001.

DAY, C. Evaluer la formation des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité? In: PAQUAY, L. (Org.). **L'évaluation des enseignants**. Paris : L'Harmattan. p. 97-119, 2004.

DE KETELE, J.-M. A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Org.). **O pólo de excelência. Caminhos para avaliação do desempenho docente.** Porto: Edições Asa, 2010. p. 13-31.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas**. Porto: Edições Asa, 2011.

FIGARI, G.**Avaliar: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

FIGUEIREDO, L. **A avaliação de desempenho docente: estudo do processo de implementação com professores de educação especial**. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho. Braga, 2009.

FILIPE, J. M.**O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática**. Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação. Leiria, 2011.

FLORES, M. A. **Avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações**. Porto: Porto Editora, 2010.

GARCIA, M. M. R. **Avaliação do desempenho docente: as lógicas profissionais na voz crítica dos professores.** Dissertação de Mestrado - Lisboa. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2011.

GATTI, B. A. Avaliação de professores: um campo complexo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./abr. 2011.

GOMES, M. **Avaliação do desempenho docente – objetivos e controvérsias.** Dissertação de Mestrado - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2010.

HADJI, C. **A avaliação: regras do jogo - das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

LADERRIÈRE, P. Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. In: M. GUYAZ (Org.); J. WEISS (Ed.). **Actes du Séminaire Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?** Neuchâtel: IRDP. p. 9-18, 2008.

LIMA. L. Avaliação, competividade e hiperburocracia. In: ALVES, M.P.; DE KETELE, J.-M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.

LYOTARD, J.-F. **La condition post-moderne**. Paris : Les Éditions de Minuit, 1974.

MACHADO, E. A. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Mangualde: Edições Pedago, 2013.

MACHADO, E. A. Para uma perspectiva crítica dos "modelos" de avaliação do desempenho docente. **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, ELO**, Guimarães, 16, p. 51-60, 2009.

MACHADO, E. A., ABELHA, M., BARREIRA, C., & SALGUEIRO, A. Avaliação pelos pares: percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, *46 (1)*, p. 73-93, 2012.

MARCOS, A. **Lógicas de supervisão pedagógica em contexto de avaliação de desempenho docente**. Tese de doutoramento - Universidade Portucalense. Porto, 2013.

MESQUITA, F. **Avaliação do desempenho docente e Supervisão Pedagógica. Tese de Doutoramento** - Universidade de Aveiro. Aveiro, 2013.

MESQUITA-ALVES, F.; COSTA, N.; MACHADO, E. A. Investigação em avaliação do desempenho docente: o estado da arte em Portugal. In: **Atas do XI Congresso da SPCE**, 4, p. 667-672, 2011.

MOTA, V. **O novo modelo de avaliação do desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2009.

NOVAES, A. O. Avaliação de desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 11-28, jan./abr. 2011.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, M. E. S. (2012). **O caminho labiríntico da avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado -Universidade do Minho. Braga, 2012.

PACHECO, J. A., & FLORES, M. A. **Formação e avaliação dos professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAQUAY, L. **L'évaluation des enseignants**. Paris: L'Harmattan, 2005.

RAMALHO, H. **Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa**. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho. Braga, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Mangualde: Edições Pedago, 2010.

RIBEIRO, F. M.**Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino**. Dissertação de Mestrado - Universidade Portucalense. Porto, 2011.

ROLDÃO, M.C. Considerações finais – questões emergentes. In: MACHADO, E. A., COSTA, N. & ALVES, M.P. (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013, p. 167-174.

SALGUEIRO, A.; COSTA, J. A. Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo. In: MACHADO, E. A., COSTA, N. & ALVES, M.P. (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013, p. 91-107.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner.**San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA, F. L. V.; MACHADO, E. A. Equidade e objetividade na avaliação de desempenho docente: a prática de utilização de instrumentos de registo. In: MACHADO, E. A., COSTA, N. & ALVES, M.P. (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013, p. 109-124.

SIMÕES, G. A. **A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica**. Dissertação de mestrado - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa, 1998.

STEINER, G. **As lições dos Mestres**. Lisboa: Gradiva, 2005.

STRONGE, J. H. O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: FLORES, M. A. (Org.).**Avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações**. Porto: Porto Editora, 2010. p. 22-43.

TARDIF, J.; FOUCHER, C. Um conjunto de balizas para avaliação da profissionalidade docente. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Org.). **O pólo de excelência. Caminhos para avaliação do desempenho docente.** Porto: Edições Asa, 2010. p. 32-53.

TEIXEIRA, A. **A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais: Da prescrição às práticas**. Dissertação de Mestrado - Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga, 2010.

VIEIRA, F.; ALFREDO, M. A. **Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora.** Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

AVALIAÇÃO DE CURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INDIVIDUAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA

Claudia Madruga Cunha
Universidade Federal do Paraná

Resumo

Analisa-se neste artigo as possibilidades ou potencialidades de qualificação docente em um processo Institucional intitulado PDE, Programa de Desenvolvimento Educacional, que se realiza como projeto de extensão na Universidade Federal de Paraná, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Analisando dados colhidos numa avaliação de cursos, tensiona-se como esta formação transforma a vida do professor como indivíduo, pertencente a uma classe e a um meio: a escola básica. Interpreta-se que quando este professor avalia os cursos que recebe neste Programa, traduz aspectos de sua escola não estando nela. Por trás de sua avaliação se condiciona um olhar vindo da escola, que participa daquilo que ele é, como pessoa e indivíduo professor. No risco de se perder de si, estando fora de seu meio, este profissional resgata sua experiência para fundamentar sua avaliação, e, através dela, estes professores tentam se diferenciar, se individuar. A teorização lança mão da perspectiva deleuziana sobre a diferença, dialogando com outros autores, na tentativa de explicitar que nesta qualificação docente, uma prática instituída na escola clama por novos sentidos.

Palavras-chave: Avaliação; Prática docente; Individuação.

.

COURSES EVALUATION AT TEACHERS FORMATION AND INDIVIDUALIZATION OF BASIC SCHOOL TEACHER

Abstract

This essay broach about a teachers' qualification process that is linked to an Institutional Program, which happens at the Paraná Federal University in a partnership with the State Education Secretariat. Analyzing data from courses evaluation, it is render problematic how this formation changes teacher's life like an individual belonging to a class and an environment: the basic school. It is interpreted that when this teacher evaluate the courses received by him in this Program, he translated aspects from his school not being there. Behind his evaluation it is conditioned a view came from school, which participates of what he is by person and by individual teacher. Risking loosing himself being out of his middle, this professional rescues his experience to fundament his evaluation and through it this teacher try to differentiate himself, to individualize himself. The theorization utilizes the Deleuze's perspective of the difference, dialoging with others authors, in the effort to make explicit at this teachers' qualification, a practice institutionalized at school that clamor for new meanings.

Keywords: Evaluation; Teachers' practice; Individuation.

Algumas das reflexões propostas neste texto se originam e se organizam em torno do Programa de extensão e formação de professores, intitulado PDE ou Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, que tem aproximado a Universidade Federal do Paraná das escolas públicas e das instituições de ensino fundamental do Estado. Suas atividades começam no ano 2007, estabelecendo uma parceria entre Universidade Federal do Paraná e as outras instituições do ensino superior do Estado. É um Programa de desenvolvimento profissional docente que oportuniza as reflexões sobre a formação de professores.

Quer se refletir, através de uma análise dos resultados da avaliação dos cursos e outras formas de registro qualitativo destas ações formativas, as possibilidades ou as potencialidades desta formação, na transformação da vida do professor como individuo, que pertencente a uma classe se relaciona de um modo especial com o seu meio: a escola básica.

Neste sentido, se pondera que quando este professor avalia os cursos que recebe neste Programa de formação continuada, sob os efeitos de um processo de deslocamento, processo que o arrasta de um estado de si a outro. No momento em que ele avalia as práticas e os conteúdos que recebe nos cursos ofertados por esta formação, interpreta a escola não estando nela. Nesta avaliação, algo o condiciona a percepção da própria profissionalização, condiciona-o a um olhar para escola que participa daquilo que ele é, como pessoa e indivíduo professor.

Problematiza-se que, se por um vértice que sustenta esta formação, há um deslocamento geográfico do professor do ensino fundamental e básico, que o afasta por um ano da sua escola ao passar ou a voltar a frequentar o ambiente universitário, por outro, este mesmo deslocamento dá início a uma experiência ou processo de alteração de si, de individuação deste professor, que é fruto subjetivo do seu abandono do seu meio para se hospedar em um outro meio. O professor da escola deslocado de seu ambiente e contexto, é incumbido de analisar sua prática, numa análise em si de si, esforçando-se ou não é movido para se transformar em outro nele mesmo, sob um

processo conceituado por Simondon (1993) e aceito por Deleuze (2010) de individuação.

Este Programa proporciona um diálogo constante entre Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal do Paraná que objetiva a formação continuada de professores. Ao se dirigir ao desenvolvimento da educação básica articula a Universidade com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e os Núcleos de Curitiba, Região Metropolitana e Litoral. Teve início no de 2007, quando o Governo do Estadual do Paraná, passa a implementar políticas de melhoria da educação básica, inspirado em ações do Governo Federal que se organizavam na mesma direção. Ameaçado de extinção pelas trocas de governo, este Programa garante sua sobrevivência quando deixa de ser uma política de governo e se torna política de Estado, no ano de 2010, pela Lei complementar n. 125/10.De modo geral o objetivo desta formação é melhorar a Escola investindo no professor, na educação continuada dos profissionais da rede estadual. Estes professores são selecionados por critérios pré-definidos, possuem de direito o afastamento de suas atividades, durante o primeiro ano. Com a duração de 960 horas, esta proposta curricular, prevê que os docentes recebam cursos e concomitante a isto, realizem um projeto de intervenção, que vira material didático a ser aplicado na escola; por fim, como conclusão, exige a escrita de um artigo sobre essa experiência.

A formação de professores no Programa é composta por quatro etapas distribuídas em dois anos. No primeiro ano estes professores se afastam integralmente da escola. E neste retorno à Universidade participam de cursos gerais e específicos nas suas diferentes áreas de formação. Estudam, frequentam cursos e refletem seu contexto escolar em contato com um orientador. No primeiro semestre é imposto a todos propor, a partir de um aprofundamento teórico, um "projeto de intervenção"; já no segundo semestre, produzir um material didático para dar suporte à inovação delineada. No segundo ano de curso e terceiro semestre, devem voltar a escola de origem para aplicar o material recentemente escrito. Por fim, no

quarto e último semestre, é o momento de escrever o "artigo" que descreve e problematiza todo o processo. Há um pressuposto, nesse desenho curricular, que estimula o professor a fazer um diagnóstico da escola e de sua prática docente, para depois agir sobre ela, incluindo os dilemas sociais e profissionais que encontra em seu cotidiano.

A Universidade organiza a oferta de disciplinas e de seminários que comporão o percurso de formação, relativas à formação docente oferecida. Seleciona, nos seus quadros, os docentes que ministrarão as aulas e orientarão os trabalhos monográficos. Essa seleção leva em conta a disponibilidade dos professores em participar do Projeto e seu compromisso e saberes para com o campo da formação docente.

Os materiais produzidos pelos professores cursistas fica disponibilizado no portal chamado www.educacao.pr.gov.br. Trata-se de uma ferramenta que permite a interação com os colegas que estão nas escolas. Os temas mais frequentes destas produções explicitam mudanças culturais da sociedade, são questões que ligadas a diversidade e ao uso da tecnologia, tem indicado alguns vetores daquilo que fragmenta a escola atual. Implicam sintomas de uma organização curricular de certo formato "inter-rompido" por vários aspectos que desafiam a instituição escolar. Esses elementos fragmentários convivem com a linearidade das práticas e dos conteúdos das áreas do nível básico.

As constantes alterações do contexto social têm deslocado a escola e o currículo para nova forma, em alterações que implicam o professor e sua prática. Sob o prisma destas mudanças, ambos espiram uma formação inicial que se realizou em outros tempos desenhada em outro contexto na universidade. O tensionamento destes temas levam a escola a uma pré-condição tal que ela enquanto meio formador passa a ser provocadora de novas concepções teóricas e práticas.

As considerações aqui propostas se tecem no contato direto com esta formação de professores, sendo colaboradora do programa desde 2008. Trabalhar a metodologia da pesquisa em educação com estes professores amplia as reflexões sobre o aprendizado docente; assim como, tem revelado

ao meio acadêmico limites e desafios no enfrentamento das questões do meio escolar, ambiente que os temas dos projetos de intervenção passam a ressignificar, atualizando no nível do ensino superior a imagem de um coletivo que trabalha a base. Das incertezas e inseguranças a respeito das possibilidades e potencialidades de suas práticas, se destaca uma imagem de professor, um perfil profissional que este docente carrega consigo, quando descreve a si e a seu meio nos desenhos que se tornarão intervenção.

Trata-se de um profissional que vindo de um meio predisposto a uma rede frágil de relações sociais e conflitos de classe social, raça, gênero, faixa etária, e outros, sofre as restrições impostas por seu contexto, sofre tensões que não cansam de o desafiar. Terá que utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem contribuir para uma alteração de sua prática profissional na escola. A ideia forçosa de ter que criar condições novas, que estabeleçam uma melhora qualitativa daquilo que já faz ou quer fazer nas práticas de ensino da sala de aula e no contexto escolar, faz com que ele subjetivamente queira se individuar, se diferenciar, uma vez que pertence a um grupo no qual interfere e é interferido.

Antecipa-se que este professor quer crivar, destacar algo seu, algo que diz do modo como ele resiste ao próprio meio a que pertença, na academia se percebe em outro, sem sua rotina estressante e incessante de demandas, se sente deslocado, solto, desvalorizado, desentendido. Por fim sem recorrer a psicologismos, interessa compreender como este profissional resiste a dar a si novos contornos que o correlacionem de uma maneira nova a aquilo que já é parte de seu fazer. Procura-se explicitar - através de uma análise de dados colhidos do resultado de uma avaliação, aplicada ao final dos cursos - , que certa individuação vinda destes professores ou da sua capacidade de diferenciar-se, aqui analogizada como uma metaestabilidade que o condiciona a uma vida de professor, pode ser percebido, nesta formação continuada, como algo dá vazão ao teatro da individuação, a algo que vindo da rotina dele/s e nele/s, traduz sua diferenciação profissional.

Não se trata de dizer que o professor da escola básica se avalia quando avalia os cursos que recebe, mas do que é possível resgatar da experiência do professor, aquela que ele já carrega em si e possui significativo potencial de análise. Passível de ser compreendida e explorada por diferentes olhares teóricos e metodológicos. Logra-se perceber como se realiza esse processo de formação que se dá sobre uma formação já existente, o que pressupõe uma necessidade intrínseca da avaliação da prática docente, levando em conta ações de ensino-aprendizagem medianamente consolidadas. Em outras palavras se reflete sobre como o professor, no contato com outra prática docente, movimenta seu estado de *ser professor*.

Para analisar como este profissional se modifica sendo o mesmo, convoca-se a perspectiva deleuziana sobre a diferença. Sobre esta perspectiva teórica se dialogacom outros autores, na busca de analisar como esta formação que, entre outras, se realiza no interior da Universidade Federal do Paraná, tem contribuído para qualificar/avaliar uma prática docente que se institui na e para a escola, na intenção de uma re-formação da docência.

Propõe-se que o professor da escola básica, no deslocamento de um meio a outro carrega algo individuado diferente, subjetivado diferente, que se expressa naquilo que faz dele um membro de uma classe, o diferencia, vindo de seu grupo e meio. Um perfil profissional é extraído do seu meio, subjetivado diferente, demandando algo relacional-cultural da escola básica. Uma perspectiva nele favorece uma representação sob a qual avalia os cursos que recebe nesta formação. Ao problematizar seu contexto e prática, este professor cursista, exercita o pensar a própria prática, sofre alteração de sua singularidade, num processo que denominou Simondon (1993) individuação.

Logo, possíveis mudanças nas práticas dos professores das escolas básicas do Estado do Paraná são possíveis como produto ou efeito das intercessões que se fazem entre uma perspectiva docente que vem da escola e seu encontro com uma formação que se faz no ambiente acadêmico. O professor do ensino básico altera sua ação, quando se desloca do meio que precede e

faz contato com outra prática docente que o envolvem com o estudo e a pesquisa.

As atividades de formação realizadas no interior da Universidade movimentam esse meio, o provocam, no diálogo desta formação docente com a produção de conhecimento que agrega saber a áreas especificas e com as práticas que condicionam um perfil aos Cursos de Licenciaturas. Como disse Moreira (2006) "a permanência de preconceitos, cujas raízes se encontram fora da escola, continua desafiando os esforços dos que preparam os futuros professores e carece de investigações que apontem melhores formas de enfrentá-las".

Neste sentido, os problemas que os profissionais da educação básica laboram no meio acadêmico, instigam a formação inicial a uma escuta da escola. Em geral os cursistas deste programa revelam características interessantes da experiência profissional na instituição básica, muito embora, nem sempre se possa dizer, que todas estas características os qualifiquem do ponto de vista profissional. O ingresso ou retorno aos centros formadores, para muitos destes profissionais da educação básica, significa não apenas a retomada da experiência à luz das fontes teóricas, mas a oportunidade de adquirir conhecimentos para melhor adequarem-se a função que estão ou passaram a desempenhar nos ajustes dos quadros efetivos.

1.Efeitos e intercessões entre escola e universidade

Esta formação ao mesmo tempo em que mostra ao meio acadêmico interessantes experiências e outras, que se realizam nas instituições de ensino básico do Estado, apresenta junto a este hóspede temporário, diversas fragilidades. Muitos destes profissionais percebem que sua formação inicial se desatualizou na passagem do tempo, os conteúdos que trabalham são mecanicamente renovados através dos livros didáticos, a rotina da escola não os habilita nem incentiva a renovação das práticas. O processo de ensino que organizam se defasa, falta uma potência que neles renove a busca por conteúdos e conceitos, mostra-se deficiente a condição de

individualmente procurarem renovar as práticas e as experiências, comumente repetidas na rotina da escola.

Dá para se dizer que os problemas mais comuns nos projetos destes professores, apontam temas que ficam expostos, em muitos casos, as ausências de saberes que desarmam ou despreparam estes profissionais para operar com o que se diversificou no contexto da escola da atualidade. Revelam um conjunto de questões socioculturais e outras vindas dos avanços da tecnologia, que igualmente impactam aquilo que enfrentam na ambiência da sala de aula. Desafia-os trabalhar com uma escola ambígua, indisciplinada, despolitizada, descrente, indecente, que se fragmenta sobre outra escola, unívoca, tradicional, conservadora, ideológica, cristã, reguladora.

Uma escola e uma não escola, uma tradição e uma reformulação de um contexto societário convivendo num mesmo ambiente, onde este professor se analisa. Ofertar cursos para este professores é se expor às reflexões e reclames deles. Narrativas advindas de um prisma onde a estrutura e ordem organizacional institucional revelam suas tendências e

pressões, pois facilmente se mostram abalados em seus estados emocionais. É visível a disposição de um grande número destes professores de perder o controle do que fazem, estando em ambiente alheio ao seu. As certezas que sustentavam certa finalidade na relação estudo e ensino, ficam soltas, estando na condição de alunos o processo educativo torna-se não atrativo.

Neste sentido, atualizar sua formação pode ser entendido como demanda sem precedentes, posto que, vinda do Estado e da sociedade esta urgência mostra que o professor não está apto para trabalhar com os problemas que nos seus projetos se formula. Indica que a formação continuada já se dá sob um diagnóstico negativo, que recai sobre um olhar do professor sobre si e sobre seus pares. É bem comum se observar que os professores creem, muitas vezes, que para reformar ou melhorar a escola é preciso mudar o outro professor, colega seu que não é um bom professor. Nos projetos de intervenção uma escrita de estilo restritivo e justiceiro, explicita claramente que estes professores interpretam determinações que julgam válidas e

acabam por revalidar discursos reguladores,no desejo demudar seus colegas e suas práticas,assim como, as consequências destas para os alunos.

Este cenário de reformas onde os professores da escola, pedagogos e gestores querem reformar em primeiro lugar seu colega, outro de si que também é professor, aponta as vulnerabilidades de um sistema, meio e espaço institucional, de finalidade educativa.

Duas perspectivas e alguns efeitos se podem apontar disto: uma considera que a formação que se realiza no interior da universidade está apta para potencialmente atualizar uma prática docente que se abriga na escola; outra que mostra que o professor da rede básica, ao se dispor a problematizar seu contexto, de algum modo é atingido por este processo. Resulta que a avaliação que eles fazem dos cursos que recebem, convive com estas duas perspectivas, produzindo efeitos ou intercessões entre a prática docente que vem da escola e a formação profissional do professor desenhada no meio acadêmico.

Com todo este contexto se quer dizer que o professor recebe esta qualificação de um modo vertical e avalia o que lhe ofertam desde um lugar não muito confortável, pois se insere em um outro contexto que abre o seu meio a discussão, declarando de antemão fragilidades naquilo que ele faz. Logo o poder avaliar os cursos que recebe nesta formação, o estimula e o tenciona, move nele um resgate de si, daquilo que ele traz diferente de meio; tal diferenciação, provoca sua individuação e o abastece para o resgate daquilo que é seu, em outro meio. O meio se mostra o antídoto que o professor cursista PDE utiliza, pois como disse Janela Afonso (2005, p. 19), "a avaliação é ela própria uma atividade política", seus efeitos não se separam desta ordem.

Este relato analisa o resultado da avaliação da turma PDE 2012-2013, trabalha os dados colhidos no ano passado, 2013, ao final dos cursos organizados e ministrados na Universidade Federal do Paraná. A turma 2012- 2013, aqui analisada, possuía165 alunos, todos frequentes nos cursos ofertados, dos quais apenas 15% não respondeu o documento de avaliação.

2.Avaliação na análise do meio escolar

Interessa observar que o professor PDE vem avaliando os cursos que frequenta de dois modos: um deles quando responde as questões que lhe chegam ao final de cada curso e, outro de forma espontânea, quando recorrem à coordenação deste programa para registrar suas impressões sobre as aulas frequentadas. O que se observou na leitura destes registros é que, em ambos os modos, se traduzem impressões vindas destes profissionais ligadas a seu meio e suas práticas. Os constantes desafios de suas experiências, lhes propicia uma análise que vem de seu meio, constantemente recortado, fragmentário, movido por tensões que esgotam e ultrapassam os conteúdos que dispõem e devem ser traduzidos no enfrentamento da realidade da escola pública. Exigidos a problematizar a realidade escolar, demandam que nos cursos já se aventem soluções para suas questões mais comuns: violência, indisciplina, desinteresse, segregação de classe, raça e gênero.

São 256 horas de cursos em um ano, ministrados pelos professores da universidade, 128 horas no primeiro semestre, 64 horas de "Metodologia da Pesquisa em Educação" e outras 64 horas de "Fundamentos da Educação"; no segundo semestre, recebem outras 128 horas de cursos cujos conteúdos se referem a área do ensino básico que o cursista se inscreve no programa ou ao padrão a que pertence na escola. Além desta carga horária, ainda, precisam frequentar 64 horas de seminários, simpósios e/ou cursos de extensão oferecidos nas Instituições de Ensino Superior ao seu alcance. Em meio aos cursos e outros, devem comprovar frequência em oito encontros de orientação a cada semestre. Também recebem dos Núcleos Regionais que estão ligados, 48 horas de cursos que os atualizam nas tecnologias para que possam utilizar a plataforma virtual "Sacir" e nela, postar seus documentos e interagir com outros colegas profissionais da rede pública estadual do Paraná.

É um programa de formação complexo, centraliza no professor não apenas as mazelas do processo educativo, mas, também, suas possíveis soluções.

Sem se desfazer desta carga, o professor avalia os cursos que recebe por um duplo critério, que implica nele o seu meio como problema e o encarga de uma solução, que para além do meio é solução de si. Revolvido em sua individuação o professor da escola básica mostra, nas suas avaliações, a presença de inúmeros preconceitos. Alguns deles vindos de contextos culturais mais conservadores, reclamam das perspectivas emancipatórias dos discursos de raça, gênero, etnia presentes nos ministrantes de curso e outras das posições políticas que se explicitam e envolvem elementos culturais e religiosos. Como disse Luckesi "a avaliação como ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz a exclusão" (2000, p.172). Portanto, quando se analisa os comentários propostos nos instrumentos avaliadores dos cursos gerias e específicos, deve se levar em conta as situações que direcionam aquele que avalia, as condições que o precedem no ato de avaliar.

Dos reclames registrados no decorrer dos cursos, poucos pediram intervenção direta, após as aulas dadas. Mesmo vindos de manifestações espontâneas são registrados e compõem uma escuta importante sobre o perfil dos professores da rede estadual. Uma escuta sobre o que os afeta incomoda, os desestabiliza. Suas avaliações descritivas produzem um diagnóstico que diz de suas perspectivas, revelam compromissos e visões de mundo. Neste sentido, colocar em discussão os cursos que se oferece, dá a universidade a possibilidade de utilizar a avaliação, como disse Dias Sobrinho (2003, p.93), como ação "fundamentalmente política por que pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades".

A proposta de avaliar o que se oferta aos professores da rede básica como conteúdos e práticas nestes cursos, dá oportunidade de diálogo entre um meio e outro – escola e universidade. Para Dias Sobrinho (2003), há na avaliação uma tendência geral de explicitação dos conflitos de cultura, paradigmas e outros elementos que se associam ao conhecimento e ciência na sociedade contemporânea. O modo como se apropria das áreas e do

conhecimento que as alimenta, é muito diferente em um meio e outro. Tal diferença precisa ser explicitada ao se problematizar a prática docente, pois aponta para realidade que pode vir a revelar efeitos e intercessões, transformações, entre indivíduo professor da escola pública e esse novo meio que temporariamente o hospeda, - a universidade.

Avaliando um outro que também é professor, o professor que vem da escola avalia sua própria condição. Faz da sua experiência, do exercício de traduzir o conteúdo e com ele expor-se a realidade da escola, aquilo que o torna um outro professor, que o diferencia do especialista acadêmico. Esta exposição a um meio no qual se percebe muito mais instável está implícita nas suas observações.

O instrumento de avaliação que recebe, abrange informações sobre o local do curso; carga horária prevista; metodologia utilizada; material didático; conteúdos; contribuição para o seu projeto de intervenção e contribuição para o seu desempenho profissional. No último ano dos 165 professores cursistas 85% responderam a este instrumento. Embora se mostre ainda restrito na sua abrangência, este instrumento de avaliação produz algumas respostas interessantes uma vez que como defende Dias Sobrinho (2003, p.95), "objetiva a melhora das funções propriamente educativas" desta formação e permite diagnosticar alguns problemas durante os cursos e sobre a continuidade dos mesmos.

Quando o professor da escola básica avalia por instrumentos os cursos que frequenta,

Principalmente, os chamados Cursos Gerais (Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa em Educação), localizados no início da formação,

mostra uma tendência positiva nas suas observações. Já no segundo semestre ele tende a ser mais crítico quando avalia os Cursos Específicos de sua área. Nesta turma 2012-2013 se ofertou 128 horas de curso para cada uma das seguintes áreas: Educação Física, Educação Especial, Ciências, Filosofia, Física, Geografia, Gestão Escolar, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia. Pode-se observar, neste período, a queda do número de respondentes.

Sobre estes cursos a avaliação também tende a ser positiva, na sua maioria. Embora aumentem as manifestações de insatisfação, no que refere a relação entre conteúdo e material didático de intervenção. Isto ocorre por que é o momento onde aumenta a ansiedade de todos com o preparo do documento educativo, com o qual vão intervir no meio escolar.

Nesse conjunto de cursos avaliados duas áreas tenderam 100% a uma avaliação positiva, são cursos oferecidos em parceria com a Universidade Tecnológica do Paraná, que tiveram pouco menos de 20 cursistas: Matemática e Educação Física. Com pouco mais do dobro de frequentes e 48 respondentes, os Cursos de Geografia e de História, talvez por serem áreas de conteúdo mais crítico, deram um ótimo retorno à avaliação, colocaram suas expectativas, propuseram alterações e outras análises sempre em torno dos conteúdos. Já o grupo da Pedagogia e da Gestão Escolar, tendo em torno de 30 cursistas, apresentou o maior índice de insatisfação, em torno de 10% destes, criticaram o espaço físico e o conteúdo dos cursos. As outras áreas não citadas deram respostas, no geral, positivas a avaliação, sem utilizaram dos campos descritivos. No total geral a avaliação dos cursos foi positiva, as 19 descrições, críticas e reclames se dirigem.

A partir da análise do grupo da área de História e Geografia – cursistas que mais utilizaram o campo descritivo são trazidos alguns dos comentários agrupados pela sua proximidade argumentativa, sendo que o número entre parênteses se refere ao número de respondentes (5) “o conteúdo é interessante, mas não adianta em nada para o projeto que quero fazer”; (3) “tinha que mudar a didática, as aulas são muito longas e cansativas”; (2) “a professora é muito inteligente, mas é filosófica demais, não é prática”; (2)“este curso não vai me servir para nada”; (1)“o professor foi muito complexo, não trouxe a aplicação”; (1)“queria ver esta professora trabalhando este assunto numa turma do sexto ano”; (1)“não se pode questionar o professor! Não há liberdade de expressão na universidade?”; (1) “o professor sabe muito, é muito inteligente, mas não entende de escola”; (1) “o professor diz muito palavrão, não fala a linguagem da

escola!"; (1) "o conteúdo é tudo muito bonito, interessante, mas não lá pra escola".

Já do grupo da Pedagogia e da Gestão Escolar, em torno de 55% deram respostas objetivas e consideraram ruins os seguintes itens: local do curso; carga horária prevista; metodologia utilizada; material didático; conteúdos; contribuição para o seu projeto de intervenção e contribuição para o seu desempenho profissional. O campo descritivo foi pouco utilizado, foram respondentes que fizeram comentários rápidos que repetem o que o grupo anterior já expôs.

Estas avaliações provocam um olhar não apressado para a interpretação dos dados. Parece prematuro impor conclusões, a partir de uma turma analisada, se vê como necessário uma investigação mais larga que avance novas edições destes Cursos para que se possa trazer certos resultados. Contudo, se pode antecipar estando envolvida com esta formação, que o meio universitário tende a teorizar o espaço escolar, sobre os aspectos de suas contradições e tensões num âmbito mais amplo; enquanto que, a expectativa dos professores cursistas vinculada a seu meio e situação de formação, centra-se na relação problema e solução do que acontece na experiência direta de sua sala de aula.

Este retorno do "professor da escola básica" à universidade, traz dele uma condição de docência pré-formal do ponto de vista do conteúdo e uma condição já formada do ponto da experiência. O vínculo dele com os conteúdos propostos na universidade pode reestabelecer sua relação com os especialistas de sua área, adquirir recentes conceitualizações para novas abordagens. Entretanto, a consagração da prática e a necessidade de construir com ela vínculos múltiplos com o cotidiano, faz com que este profissional receba atualização de conteúdos como uma ferramenta que pode dispensar.

Há uma tendência deste profissional se apegar aos elementos novos e passageiros, instrumentos, técnicas e outros instrumentos da cultura popular, que assim como surgem se vão, para incrementar sua prática. Parecem esquecer-se de alimentar sua condição de pensamento, condição própria a

sua especificidade profissional, aquilo que poderia diferencia-lo qualitativamente em seu meio profissional. Este desprezo ao conteúdo ele paga com indefinição de sua individuação, de seu diferenciar-se. Adapta-se o professor às novas tendências e quer adaptar seu meio em outro meio. Fragmentado pelos cenários sobrepostos, estes professores refletem a própria prática na prática de outro professor, embora temam incorporar algo que revise sua ação profissional, de um modo mais denso.

3.Avaliação e efeitos na formação de professores

Disse Dias Sobrinho (2003) que toda avaliação produz efeitos. Esta ação avaliativa retroage sobre o professor da escola básica quando ele avalia os professores da academia. Pode-se perceber, resgatando Deleuze (2010) e Simondon (1993), que há algo no professor da escola básica que o individua, o revitaliza por um outro olhar de si, quando objetiva num processo educativo a prática e a experiência que carrega e que fazem dele um ele mesmo, um ou alguém em meio ao seu meio, ideologias, valores, jogos de interesse e disputas de poder.O processo de individuação vem do contato com o meio a que este prisional pertence, do que lhe é externo; vem do modo como este profissional faz relação com outro ambiente, meio outro no qual ele é inserido se percebe a si e a seu entorno, num propicio alargamento de sua consciência de si.

Quando utiliza o instrumento de avaliação interpreta-se que o professor expõe sua relação com outro, com o professor acadêmico, capta tendências, projeções, perspectivas de um modo ideal de ser professor. Capta energias dispersas, complexas influências de outro meio sobre aquele que carrega em si. Nisso, redefine sua consciência e na medida em que exercita um potencial que o dispõe a isto, usa a própria experiência para avaliar seu outro. Tal avaliação em movimento, o modifica em um processo singular, subjetivo e individual que encontra guarida na teoria da individuação tomada por empréstimo de Deleuze (2010), do que ele interpreta e aceita da individuação em Simondon (1993).

Neste processo de formação mesmo que de modo imperceptível o professor da escola básica se transforma, passa de um estado a outro. Muda ou se altera por que se desloca de seu meio; por que recebe cursos, estuda, escreve; por que avalia um outro que como ele e em meio diferente dele, é professor. Utilizando o conceito de diferença de Deleuze (1998) se diz que o que é diferente entre um outro não está diretamente ligado à questão do primado da identidade ou da representação; a diferença se vista de um modo mais amplo, se opõe a simples noção de negação da identidade. Com esta perspectiva se sustenta que o professor que passa por uma formação não se transforma em outro dele mesmo, mas em outro nele mesmo. Ele não se transforma por que colhe coisas, conteúdos e práticas, de um outro professor para si, mas por que projeta a si, seu contexto e sua prática, em um outro professor.

Tal deslocamento de perspectiva de um profissional a outro, permite pensar esta formação por outro aspecto. O processo que o currículo desta formação estabelece propõe a construção de um perfil de professor que utilize, no meio escolar, a pesquisa como base de ensino. Como a pesquisa é sempre vinculada ao meio acadêmico, muitos dos colaboradores deste programa não incentivam seu deslocamento para outro meio. Dizem que a pesquisa necessita de aparatos teórico-metodológicos especializados, que esta atividade não é algo universal para os professores. Os profissionais na academia também possuem dificuldade de entender a especificidade do projeto de intervenção, que no caso desta formação, desenha um material didático-pedagógico que será utilizado e aplicado na escola de origem dos professores. Ambos materiais problematizam a escola, aprofundam, renovam ou agregam novos conteúdos, os que dado a sua relevância podem melhorar as situações do aprendizado na sala de aula ou na gestão do processo educativo, da escola como um todo.

Esta organização de um processo de pesquisa cuja tendência é virar uma prática, pode deslocar a pesquisa, e esta já será uma outra pesquisa, que saindo do meio acadêmico passa a frequentara escola, no retorno destes professores. Entretanto quando o professor retorna ao mesmo cenário e aos

mesmos hábitos, tende a fortalecer o que no seu meio de origem fragmenta as condições de transformação ou renovação. O meio o força a um retorno, sem perceber o processo de mudança do mesmo no mesmo, no percurso deste professor. Gilbert Simondon (1993) traz a questão da individuação que Deleuze (2010) explora quando critica as teorias atomistas, hilomórficas e substancialistas[1]que dizem que a individuação tem sido proposta como algo que corresponde a um sujeito ou individuo já constituído. Ambos os autores nos mostram uma tendência da individuação se dar sobre um ser já individuado[2], antes mesmo do processo se explicitar no momento atual, como operação.

4.Diferença do diferente – na pesquisa da prática

Utilizando esta perspectiva se diz que o professor da escola básica retorna à universidade já possuindo uma formação, passível de se fazer uma analogia com a individuação. Nas bases do pensamento ocidental, Platão disse que cada coisa que é ou existe possui uma forma que por sua vez corresponde a uma ideia. Com Platão se pode dizer que, independente do meio formador em que ele está e do plano político-social da instituição que ocupa, existe uma forma e um conceito que lhe compõem um perfil do professor. Este perfil antecipa, fundado na tradição, uma medida sob a qual o professor avalia outros professores e é avaliado por este coletivo. Diferentes perfis ocupando espaços de ação educativa em planos formativos diferentes, não deixam de cristalizar ideais e modelos ser para o professor.

Potencializando a diferença, Deleuze (2010) critica a tradição platônica, que diz que em um tudo que existe há um modelo ideal que o pressupõe.

[1]Simondon (1993) se recusa aceitar a concepção monista e substancialista do ser e o dualismo hilemórfico do indivíduo. O monismo substancialista pressupõe que o ser corresponde a uma unidade atômica, constituída de um núcleo de permanência estável, que resiste e subsiste por si só. Segundo o dualismo hilemórfico, o indivíduo é o resultado ou o composto engendrado pelo par matéria e forma.

[2]Simondon entende que tanto o monismo substancialista quanto o dualismo hilemórfico parecem pressupor a existência de um princípio de individuação que antecede ao próprio processo de individuação;percebe que as duas correntes tendem explicar o individuo já dado e constituído. Para o atomismo o individuo resulta de um precário corpo físico; para o hilemorfismo, resulta de uma conjugação matéria e forma. Segunda Simondon as duas correntes se equivocam ao entender que a individuação como principio, possa vir antes do processo mesmo de individuar-se; este processo vai do pré-individual ao real "individuado" (Cf. Simondon, 1993).

Reclama o filósofo, que sob esta influência, "mete-se a individuação por toda parte" e se faz dela um caráter coextensivo ao ser,pelo menos do ser concreto. Esta noção de individuação influenciou a noção de indivíduo sob qual se funda a escola moderna no século XVII. Posteriormente foi reformada no século XX em sua concepção e no objetivo de educativo passou a ser substituída pela noção de cidadão.

A individuação é parte de um processo de diferenciação do mesmo no mesmo, não conduz a incorporação de modelos, mas sim transformação como decorrência de estado de si a outro. Nesse pressuposto, ao descrever e problematizar sua prática, o professor da escola básica se descreve. Movimenta o outro de si nas suas narrativas, resgata e expressa algo de diferente ou diverso, produzindo uma espécie de singularidade que encontra a tendência de ser analogizada como metaestabilidade tende a uma vida de professor. Esta vida de professor, no contexto das narrativas, dá vazão ao seu teatro da individuação. Busca-se compreender como o professor da escola básica se diferencia de outras docências possíveis, constituindo algo singular para este seu "ser professor".

O professor não só avalia os cursos que recebe como avalia a si e ao seu meio no processo de problematizar, numa escrita que pretende ser interventora, sua prática e as práticas alheias. O tom punitivo ligado a avaliação (cf. LUCKESI,2000), que figura no plano de uma educação escolarizada, constantemente aparece numa análise dos termos e dos problemas, apontados com mais ou menos frequência nas narrativas destes profissionais. Explicita-se nestas escritas os aspectos que indicam simples generalizações copistas, identitárias e outras que remetem a deslocamentos de si extremamente superficiais, em contraposição a outros movimentos, que, neste processo coletivo, perfazem ou remetem a individuação destes professores, a capacidade de diferenciar-se.

O professor pesquisa sobre sua prática, compara-se, analisa-se, avalia-se deslocado de seu meio em outro ambiente educativo, convive com seus pares, reforça tendências e não se preocupa em re-dizer o que um outro colega seu já disse. Reelabora os mesmos problemas que outros colegas já

elaboraram, se refere contextos escolares muitos próximos, faz da pesquisa sobre a própria prática uma tentativa de diferenciar-se. Próximos em suas investigações vão criando um novo ciclo reprodutivo, que fora da escola remete ao que se faz nela, o tempo todo.

Muitas vezes os colaboradores que orientam estes projetos de intervenção, no afã de propiciar ao colega da escola o aprendizado da pesquisa, acabam frustrados. Enquanto que o orientador se preocupa que seu orientando vença conteúdos, este último em geral quer vencer os prazos estipulados pela secretaria estadual. São profissionais que ocupam planos diferentes, vivem tempos diferentes, atuando em processos educativos de diferentes tensões. Contudo, o diálogo entre um meio e outro desloca um olhar profissional sobre o próprio contexto. Como é o professor da escola que está deslocado de sua rotina é nele que repousa a expectativa e a tendência da mudança. Mesmo rejeitando o aprofundamento conceitual e o disciplinamento formal da escrita acadêmica, o cursista deste programa, de modo imperceptível, realiza uma alteração em si de si, quando se analisa analisando sua prática; muda algo no modo como compreende seu meio, e, estando em outro meio, o avalia e se deixa avaliar por este que o hospeda.

As avaliações que os professores colaboradores neste programa registram sobre os cursistas e orientandos, produzem num contra efeito uma perspectiva que muda a análise do ensino superior sobre o ensino básico. Deslocado de seu meio, o professor pesquisa a realidade da sua escola, problematiza seu meio, dando curso a uma possível intervenção. Deleuze (1992) para quem “pensar é criar” entende que o pensamento brota das necessidades vividas pela experiência. Tentando dar conta da sua experiência, do seu vivido, da sua prática profissional o professor cursista do PDE se vê exigido ao máximo, quase conduzido a expiação, quando tem que escrever e produzir conhecimento; mas por meio da escrita e de novos projetos ele poderá ou não,romper certa plástica que aglutina composições ou texturas sociais e de grupo; poderá ou não, reinventar o que acontece em seu cotidiano sobre outras ordens de saberes, de conhecimentos, de técnicas; se abrir ou não, a novas oportunidades profissionais.

Potencialmente uma *forma* de ser professor do ensino básico está sendo desconstruída e outra está sendo *re-informulada* e tem começo quando o professor desloca-se da escola e passa a problematizá-la, num outro meio educativo onde age e interage, produz novas reconfigurações e readéqua sua formação inicial.

Nesse movimento de atualização ou reforma do professor do ensino básico do Estado se pode ponderar ainda dois aspectos: um que refere ao investimento de uma política pública que almeja reformar a escola propondo que o obreiro desta reforma seja o professor; outro, consequência do primeiro, que aponta para um movimento de mudança no qual o professor não muda exatamente seu meio, mas a perspectiva que possui de si pertencendo a seu meio. Processo que Simondon (1993) e Deleuze (2010) chamam "individuação", e no qual uma *reforma* dos professores, não apenas os re-in*forma,* mas possibilita renovação conceitual e outras interações profissionais.

5.Avaliação de uma pratica em outra prática

Disse Dias Sobrinho (2008, p.200) que "a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores". O professor da escola avalia o outro profissional que trabalha na educação superior e "cumpre atividades que carregam significados bastante complexos, relacionados com as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais etc" (DIAS SOBRINHO, 2008, p.200). Realiza essa avaliação numa equidistância, uma vez que compreende o contexto notadamente complexo, Ato que, segundo o autor, aponta não para o empobrecimento ou para fragmentação das ações no meio acadêmico, mas mostra "a possibilidade de múltiplas interatuações e relações" (2008, p.200).

Tal deslocamento implica em avaliar uma forma de ser professor que é externa, ainda que ele seja parte dela. Esta validação de uma prática, em outra prática possível de ser professor, se opera por alteração do meio ou por mediação (SIMONDON, 1993). Neste sentido, a pesquisa sobre si e de si se objetiva no olhar analítico, no retorno ou no resgate do que pertence ao

seu local de trabalho. Revisitado a experiência que traz de si, este forçoso produtor de conhecimento sobre a própria prática, encontra os resíduos de outro profissional professor.

Questões desafiam a continuidade e efetiva motivação para qualificar e pertencer como colaborador ou cursista deste programa. Exige-se ter mais clareza sobre o como o PDE vem sendo acolhido nas escolas, saber: como os professores e seus projetos tem realmente impactado o meio escolar a que pertencem? Outra questão é que estando em atividade há 7 anos, interessa analisar a consequência desta formação, tendo em vista o crescente número de professores que já passaram por ela, como ela tem impactado de modo geral a escola básica no Estado do Paraná?

Trata-se aqui de uma mínima parte de todo um contexto. É possível que, retornando ao cotidiano e as práticas remanescentes a ele, este professor não consiga alterar a cultura escolar, que na largura e longevidade de sua dinâmica, absorvam e paralisam sua inovação. Outros desafios se apresentam ao meio acadêmico, a necessidade de se repensar nesse ambiente a qualidade da formação inicial analisando mais de perto, através desta experiência, a escola e o professor.

Embora o professor da escola básica tenha ainda significativa dificuldade de exercitar uma posição mais crítica em relação a sua prática, a ponto de utilizá-la como uma experiência constantemente transformadora de si e do meio, seus retornos nas escritas dos documentos que avaliam os cursos ofertados pelo programa, e, junto a isto, as produções de projetos de intervenção e materiais didáticos, oferecem ao meio acadêmico pistas importantes para constituir uma formação profissional mais adaptada aos anseios da escola atual. Ponderar sobre os rumos desta formação de professores pode implicar em novos diálogos e colaborações mútuas, que evitem ambiguidades na forma com que um meio avalia e recebe o outro.

Neste sentido, a formação de professores que se faz em meio acadêmico, inicial e continuada, fica interpelada pela constante frequência destes professores em seus espaços formativos, se põe em estado de alerta no momento em que a escola passa a ser diagnosticada e problematizada,

vivida, no meio universitário. Mesmo se compreendendo que toda aprendizagem se faz em processo, é preciso que a Universidade reafirme seu compromisso com a formação dos futuros professores, tendo essa dimensão como um valor. Nesse sentido, o meio acadêmico estaria potencializando uma atitude mais autônoma do professor em relação às decisões pedagógicas.

6.Como a investigação da experiência avalia a prática?

6.1.No hay forma de expresar la experiencia de la investigacion sin expresarse subjetivamente.

Tal como dizem na frase acima destacada, Contreras e Lara (2010), o professor de escola básica tende a aprender algo novo sobre sua prática, quando a problematiza num projeto de intervenção, mesmo que este aprendizado seja subjetivo. Ao visualizar desde um outro plano suas experiências de ensino, produz algo novo sobre o que faz e num revés disto, ativa a si mesmo de um outro modo, opera com outros fenômenos e é transformado por eles no decorrer de uma experiência formativa em outro meio.

Ao investigar e trazer para análise os resultados das avaliações de curso que vem sendo ofertados na Universidade Federal do Paraná, vislumbra-se que pode estar ocorrendo possíveis transformações ou interações que acontecem ao indivíduo professor da escola pública e ao meio que o hospeda - a universidade. Tais mudanças, entre outros fatores, são favorecidas de ser analisadas quando um professor da escola avalia outro professor da universidade, diferenciando sua prática e defendendo uma forma de entendimento diferenciada do conteúdo, tendo em vista as especificidades do meio educativo a que pertence. Tendo que necessariamente investigar o que faz, o professor da escola reage com uma análise que vindo da sua prática confronta a prática do meio que o hospeda. Isto implica que estes profissionais resgatam sua subjetividade escolar e a reconstroem, fazendo do trabalho sobre a sua experiência algo que se dá entre alguém, o meio e

mais aquilo que o ambiente propicia. Contribuindo com essa posição Contreras e Lara (2010) vão dizer

> "En los acontecimentos, en las experiências en su sentido singular, temporal e vivencial, lo que se vive, lo que cobra o no sentido, lo que afeta a lo que se vive y a manera em que se hace, no es ajeno a las condiciones politicas, materiales y simbólicas del mundo do qual formamos parte; y en concreto, en el mundo educativo, no es ajeno a las formas instituídas de la educacion" (CONTRERAS; LARA, p.46, 2010).

Os autores auxiliam a compreender que a subjetividade, presente naquele que investiga, e seus efeitos são possíveis de serem observados nos discursos que compõem dados avaliativos. Os documentos aqui analisados de um modo mais geral, outros mais específicos, vindos do contexto desta ação, traduzem um fenômeno educativo e o professor que passa por ele. Pode-se entender que aquilo que é subjetivado no inconsciente deste profissional, a partir da obrigatoriedade de fazer um projeto ou um material didático, produz nele ações que resultam em resgate de dados sobre sua prática, advindos de características puramente externas. Tal resgate o alimenta de critérios para o momento de avaliar os cursos que recebe.

Este Programa de formação ora gestando ora avaliando suas atividades vem se instalando na universidade. Revendo seus objetivos parece querer reavivar qualquer energia estagnada nas suas salas de aula das escolas públicas. Quer permitir ao professor da escola básica traçar seu plano, de reforma de si e do meio escolar, o instigar a renovar seus conteúdos e suas práticas sobre outras perspectivas ou planos, alteridades que implicam o meio acadêmico. Este último atua sobre ele como uma sobre-individuação. Como ele já possui uma formação e pertence a uma área da escola básica, as práticas docentes do meio acadêmico interferem nele como uma nova ordem, em uma ordem do que já é ou pré-existe.

Resgatou-se a noção de individuação vinda de Simondon (1993) aceita por Deleuze (2010), na ideia de oportunizar dizer que sob certo aspecto, nesta formação continuada, os professores da escola básica se alteram. Sofrem uma mudança de um estado a outro, revelando certa singularidade enquanto

parte do processo de transformação ou atualização, move aquilo que este profissional já é em outro estado de ser ou de devir.

Influenciado pela pesquisa do meio acadêmico e dirigindo os aportes da investigação científica para um olhar sobre si, o professor da escola básica se avalia ao avaliar a outrem e se redefine. Tal mudança de um estado pré-existente a outro estado, aberto de devir, potencializa a este profissional manter-se aprendendo com sua prática. Este estado potencial vem de uma energia saída de seu meio que, no convívio temporário com outro meio sócio-educativo, produz algo que o individualiza, o atualiza, mantendo-o em um regime metaestável no que refere ao seu estado anterior. Pode-se aprender com Simondon (1993) a ideia de que o professor nesse meio se desloca a outro meio, se dando a individuação. A individuação é algo que acontece a alguém, muito embora aquele que se individua, não o faça nem a produza de maneira instantânea brusca e definitiva.

7.Considerações finais

O processo de qualificação do professor da escola básica começa quando ele se mobiliza para um processo de individuação, que se dá pelo afastamento temporário do seu meio; meio que deixa para trás de si como uma dualidade de ser ele, ao mesmo tempo, meio e indivíduo. Ser um meio empobrecido dele enquanto indivíduo e o que ele não é - o indivíduo mesmo -, aquele que não tem mais a dimensão do meio. Nesse processo de deixar-se de si e tornar-se outro em si de si, faz a passagem de um estado a outro, de um estado que o habita quando interage e é intercedido por algo temporário.

Pode-se dizer que revisar sua pauta profissional não o livra de uma forma antiga que o habitava como professor da educação básica, apenas movimenta o que já era nele individualizado, como um estado pré-dado. Diferindo a passagem de um estado a outro de professor, se altera neste individuo um modo ou um estado vivo. Estado este de fazer-se professor naquilo que o contempla como origem absoluta; que o acompanha na individuação perpétua de uma vida própria de docente; vindo conforme um

modelo fundamental, diz daquilo que o envolve e o revolve, produz "devires" ou outras possibilidades em sua docência.

Por fim, resultando de duros esforços os projetos de intervenção e o material didático elaborados na universidade, a aplicação da intervenção didática na escola, são desafios que também devem ser enfrentando por este professor, e culminam em um artigo final, que descreve todas as etapas desta formação. Nestas produções muitas coisas se reproduzem, outras se produzem diferentemente, vindo de uma vida própria de professor, que em meio a tantas repetições, cópias e representações já publicadas, mostram potências de uma ação de educar que perfazem um estado vivo, que "conserva em si uma atividade permanente" (SIMONDON, 1993, p.104).

Dessas reflexões se infere que o professor do ensino básico deixa sua escola e passa a frequentar, ainda que temporariamente, uma formação de docência continuada na universidade, realiza um processo de alteração de si que o altera de modo mais subjetivo do que objetivo. Essa condição se mostra como um desafio para a proposição de estratégias que tenham significado e que tragam aprendizagens para os atores implicados nos processos formativos.

As reflexões decorrentes da experiência com este Programa almejam contribuir para a sua qualificação e, também, para o campo do desenvolvimento profissional dos professores. A proximidade com a experiência do professor que tem que analisar sua prática e sua escola, o contato com seus critérios e ideais, os dados colhidos que avaliam os cursos e atividades do Programa, num conjunto, vem permitindo que se investigue com maior clareza a formação e a qualificação dos professores da educação básica no interior da universidade.

Por fim, avaliando os cursos está se avaliando os atuais caminhos oferecidos e as alternativas a uma prática da docência que se dá sobre um outro meio,caminhos em muitos dos seus aspectos desconhecidos na academia, nos conduzem a escola básica. As reflexões decorrentes da avaliação destes cursos estimulam o desejo de propor uma formação docente movente e transformadora, capaz de propiciar ao professor que nela ingressa, as

condições de alterar subjetiva e objetivamente a si e ao seu meio, numa profissionalidade de sentido vivo para todos.

Referências

JANELA AFONSO, Almerindo. **Avaliação Educacional** - regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). **Investigar a experiência educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição** (tradução Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o individuo e sua gênese físico-biológica (tradução de L.B.L. Orlandi). In. Deleuze, Gilles. **A Ilha deserta e outros escritos**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, Gilles; Parnet, Claire. **L´Abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração Brasil: MEC, "TV Escola". Paris; Editions Montparnasse. VHS, 2001.

DIAS SOBRINHO, José Dias. **Avaliação** - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez,2000.

MOREIRA, Flávio B. A formação de professores e o aluno das classes populares:subsídios para um debate. In. ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores – pensar e fazer**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do individuo**.** (Tradução Ivana Medeiros). In. Pelbart, Peter Pál; Costa, Rogério da (orgs.). **Cadernos de subjetividade.** vol.1,n.1. São Paulo: Hucitec 1993.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**- as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

ENTRE METADES E INTEIROS: A DOCÊNCIA E A AVALIAÇÃO

Lúcia Schneider Hardt
Universidade Federal de Santa Catarina

Marlene de Souza Dozol
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O artigo discute o conceito de avaliação considerandoas perspectivas da aprendizagem que por vezes são intensas, parecem engendrar uma inteireza em termos formativos. Em outras vezes nos deparamos com a fadiga das fragilidades e de processos não efetivados. Como educadores não sabemos mesmo se a metade e o inteiro são um bom binômio para discutir a docência e a avaliação. De toda forma isso se deve à impossibilidade do controle aos moldes do absoluto, ao fator "surpresa" que todo e qualquer processo formativo ou educativo encerra. Assim a prática daavaliação da sala de aula se tece pelos fios de uma tensão entre um "polo externo" representado pela *cultura* , encarnada na figura do professor, e um "polo interno", representado pelas estratégias individuais (cognitivas e afetivas) de aprendizagem, além das impressões subjetivas que emanam tanto de um polo como do outro.

Palavras-chave: Avaliação; Docência; Educação.

BETWEEN HALVES AND TOTALS

Abstract

Current essay discusses the evaluation concept and takes into account the frequently intensive learning perspectives that seem to produce a totality in formation terms. In other times, the weariness of the fragilities and non-successful processes may be observed. Educators do not know that the half and the whole are a good binomial to discuss teaching and evaluation. The above is due to the control of absolute moulds and to the surprise factor that lie within all types of formation or education processes. The classroom evaluation process is woven by a tension between the 'external pole', represented by culture and embodied in the teacher, and an 'internal pole' represented by individual cognitive and affective strategies of leaning, coupled to subjective impressions derived from one pole and another.

Keywords: Evaluation; Teaching; Education.

Ao finalizar um semestre como educadores na universidade – mas, imaginamos que em qualquer outra condição da docência - a imagem que temos é a da incompletude: algo foi possível fazer, mas um tanto não foi realizado. Ficam metades para analisar, enfrentar ou ainda outrassubdivisões. Por vezes somos nós professores que não alcançamos o desejado e tantas outras vezes são os alunos. Felizmente, noutras vezes uma aula no decorrer desse mesmo semestre parece lembrar outra imagem que poderia ser destacada pelointeiro. Alguns momentos são tão intensos e raros que parecem engendrar uma inteireza em termos de aprendizagem e de curiosidade saciada. E isso compensa, em parte, a fadiga diante das incompletudes.

Como educadores não sabemos mesmo se a metade e o inteirosão um bombinômio para discutir a docência e a avaliação. Pelo menos não são suficientemente capazes de revelar as travessias de uma sala de aula quando utilizados separadamente. Mais do que isso, talvez possa valer mais à pena destacar múltiplas travessias entre as metades e as inteirezas. Um professor vive essa trama imprevisível: a aula que reclama vida e a aula que a esbanja.

A presença de cada aluno na sala de aula tem uma forma própria: alguns sempre ou quase inteiros, outros pela metade ou "ausentes", uns curiosos, outros silenciosos e bons observadores, uns arredios testando ainda a experiência que acaba acontecendo enquanto aprendem. O fato é que "nunca estão todos" (Caetano Veloso). Não existe apenas a metade e nem o inteiro, como então avaliar o que acontece em uma sala de aula para cada aluno? Para cada professor?

Ainda que as práticas educativas estejam e devam estar relacionadas a métodos, técnicas ou estratégias de operacionalização de um conteúdo ou de um valor sabemos que tudo isso é falível. Mesmo em se tratando de crianças – as quais, pela espécie e por tradição, temos que acolher e conduzir – aquilo que se espera não é, de maneira alguma, garantia. Muito provavelmente isso se deva ao caráter inconclusivo quantos a

fins previamente demarcados, à impossibilidade do controle aos moldes do absoluto, ao fator "surpresa" que todo e qualquer processo formativo ou educativo encerra, apesar do otimismo pedagógico que sempre "pairou" sobre as mais diversas teorias e os mais variados métodos quanto a resultados, e isso em todos os tempos. Para nosso "azar" e também para nossa sorte, a educação não passa e nunca passará de "aposta", ainda que empreguemos nossos mais esperançosos lances nesse jogo. No *Emílio* (1762), Jean-Jacques Rousseau já nos alertava quanto à dimensão incerta da educação definindo-a como "arte" e, portanto, não com uma ciência em sua forma usual de expressão:

> Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário ao seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo. (1999, p. 9).

Nietzsche – consideradas as diferentes pulsões e correntes culturais que informam sua filosofia – também atacou o lugar e o valor das totalidades na formação humana problematizando ainda mais a questão. Do seu ponto de vista, tudo que nos captura totalmente e por todo o tempo não tem grande importância. É mais crença do que afeto ou desejo. Uma "captura" nos moldes da crença significaria, nessa perspectiva, a morte do outro. Perder respeito pelo Todo é uma expressão do autor e implica aversão às metanarrativas em função da pretensão de serem claras, objetivas, explicativas, justificáveis, plenamente duradouras. E as metades? Talvez sejam mais humanas, se tomadas pela incompletude ou pela intensidade que, por vezes, pode ser experimentada num processo formativo. Para nós, professores que precisamos avaliar, detectar certos aspectos da incompletude parece mais fácil, mas o quanto de intensidade uma avaliação pode capturar?

A resistência ao todo exerce uma vontade de potência que acumula força para criar, convoca o cérebro e o corpo para habitar o mundo e realizar a sua verdadeira destinação. Afirma Nietzsche que "[...] o homem científico é a continuação do homem artístico" (2005, p. 141).

Continua persistindo sua crítica àqueles que reduzem a ciência a uma convicção, a uma crença. O mais belo no espírito científico é o rigor do tratamento da curiosidade, a satisfação de quem com ele trabalha e pesquisa, diferentemente de quem apenas recebe os resultados da ciência de um modo mecânico, de um modo que dispensa a reflexão, o jogo e a alegria. Ele mesmo dá um exemplo: deixamos de nos divertir ao aprender a formidável tabuada, porque já não mais aprendemos com curiosidade, parecendo ser suficiente repetir o que já se descobriu. Assim, para ele,

> O valor de praticar com rigor, por algum tempo, uma ciência rigorosa não está propriamente em seus resultados: pois eles sempre serão uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber. Mas isso produz um aumento de energia, de capacidade dedutiva, de tenacidade, aprende-se a alcançar um fim de modo pertinente. Nesse sentido é valioso, em vista de tudo o que se fará depois, ter sido homem de ciência. (NIETZSCHE, 2005, p. 161).

A aceitação da dimensão trágica na vida e especialmente da vida na sala de aula é um combate aos discursos proféticos, excessivamente otimistas e uma adesão a um movimento que contempla os declínios e a ascensão como espaços de aprendizagem. A sala de aula parece mesmo encarnar essa dualidade; por vezes ela anima e, por vezes, ela frustra. Aquilo que é produtivo nela cansa e morre nos obrigando a fixar novas formas de acordá-la, de fazê-la vibrar. E morre de novo, frustrando, decepcionando e nos obrigando a criar outros e novos desafios.

A sala de aula carrega, assim, o seu "duplo" e é possível recorrer aqui a uma outra de suas dimensões, a "erótica": compreendida como espaço privilegiadoou energia espiritual para o progresso intelectual e sensível, é marcada simultaneamente pelos signos da "opulência" (saciedade ou ausência de desejo) e da falta (desejo), ora germina e vive, ora morre, para de novo renascer. Transita, pois, entre viver, morrer e ressuscitar. Na verdade, o que acontece numa sala de aula se tece pelos fios de uma tensão entre um "polo externo" representado pela *cultura*, encarnada na figura do professor, e um "polo interno",

representado pelas estratégias individuais (cognitivas e afetivas) de aprendizagem, além das impressões subjetivas que emanam tanto de um polo como do outro, num lugar que, através dos tempos, constituiu-se como "objetivo". Nesse sentido – e apenas nesse - pode ser compreendida como um "campo de luta", onde polos, ao mesmo tempo "opostos" e complementares, interagem, tanto nas conquistas como nas vicissitudes. Isso parece importante para que a avaliação, tema em exame, não degenere facilmente em retórica moral e emocional.

A recusa por um discurso que procura por "algozes" e "vítimas" no processo avaliativo pode apontar, por consequência, para um entendimento que não só rejeita uma fórmula maniqueísta para examinar o problema, mas também para outras percepções.

Nessa direção, parece, às vezes, que o semestre – intervalo de tempo com começo e fim - salva a sala de aula. Por ter prazo de validade, sabemos – nós e os alunos - que ele finda. O semestre que é a metade do ano. Nele cabe mais uma metade: metade de qualquer dia da semana, já que os horários de aula sempre são parciais. O tempo curto do calendário, com suas divisões e subdivisões, é, paradoxalmente, um alívio, apesar de reclamarmos dessa curta duração para darmos conta dos programas e de planos de ensino. E se pudéssemos imaginar a sala de aula que nunca acabasse? Se tivéssemos que ficar juntos para sempre com nossos alunos e eles conosco? A medida do tempo, que registra metades e inteiros, mornidão e intensidades, a qualidade efêmera dessas relações,em parte nos afasta para garantir os afetos de ambos os lados. À distância, o final das aulas nos faz mais próximos, pois ao invés da totalidade da presença são as metades de cada um que se dissipam, deixam rastros ou não, para outras vezes emergiremem outras vivências, em outro tempo.

"Uma cultura superior, diz Nietzsche, deve dar ao homem um cérebro duplo, duas câmaras cerebrais, uma para perceber a ciência, outra para o que não é ciência; lado a lado, sem se confundirem, separáveis,

estanques; isto é uma exigência de saúde" (Safranski , 2005, p. 158). De novo metades, ou dois todos, mas, de fato, presença e ausência. Convivência entre partes. A "divisão" – não como aplicativo, mas como princípio - cabe bem a nós educadores: metade do cérebro como câmaraque abriga conteúdos, desejos de ensinar, metas a atingir, leituras a realizar. Outra câmara para escapar de tudo isso, dos alunos, para então usufruir do que não é aula, para voltar a "sabê-la" outra vez, reencontrá-la; pensar de novo como praticar a docência, mistura de banquete e de enjôo, de cheio e de vazio, se nos inspirarmos numa passagem do *Emílio* sobre o homem exclusivamente "feito" de ciência e se acreditarmos que isso seja mesmo possível:

> Mas, se considerais a ciência em si mesma, entrais num mar sem fundo, sem margens, cheio de recifes; jamais escapareis dele. Quando vejo um homem apaixonado pelos conhecimentos deixar-se seduzir por seus encantos e correr de um para outro sem saber parar, é como se visse uma criança na praia colhendo conchinhas e começando por guardá-las; depois tentada pelas outras mais que vê, deixá-las de lado, voltar a pegá-las, até que , esgotada pela multidão de conchas e já não sabendo mais o que escolher, acaba jogando tudo fora e voltando de mãos vazias." (1999, p. 211).

A imagem de Rousseau, em termos de um valor heurístico para filosofarmos sobre a aquisição de conhecimentos, encontra nas palavras de Paul Diel, ao tratar do simbolismo do titã Prometeu, uma interessante ampliação:

> Compreender o sentido profundo da revolta do 'Titã-Intelecto' contra o espírito [Zeus], simbolizado pelo 'ladrão de fogo que é trazido aos homens' significa entrever o mais claramente possível as conseqüências da intelectualização e de sua tendência ao esquecimento da vida." (1991, p. 224).

Mas deixemos as consequências mais amplas de uma "intelectualização exaltada" e retornemos às "câmaras cerebrais" de Nietzsche.

Uma das câmaras seria a fonte de energia, e a outra, uma espécie de regulador. Esse regulador, constituído pelas paixões e/ou instintos, aquece a fonte de energia, mas também a calibra, pois evita o superaquecimento. Isso significa que é preciso preservar o prazer, a

paixão, a ilusão pelo acesso à verdade para manter acesa a curiosidade rigorosa e não sucumbir à barbárie do já estabelecido. A metade que não sabe, que é curiosa, que deseja afastar-se de qualquer totalidade.

Quando é chegada a hora da avaliação também se aproxima um tempo em que sentimos uma certa fadiga em relação às aulas. A avaliação que deseja conhecer o que ficou de um semestre em alguma medida tem o gosto de finitude. Já é tempo de abandonar os alunos, deixar aquele dia da semana, aquele horário e evitar o superaquecimento da câmara que abriga os conteúdos e os processos de aprendizagem. O excesso de vozes, de luzes incandescentes, de textos, de perguntas, de explicações, começa a impedir uma reflexão mais demorada e retira do horizonte a possibilidade deassistirmos, sem pressa, a decantação do que foi e do que não foi aprendido. Os espaços, inclusive os acadêmicos, parece, precisam sempre de recheios para existirem aos nossos olhos e ao nosso pensamento. Mas, uma sala vazia e silenciosa não provoca nada em nós ou nada tem a nos ensinar? Quantas vezes, ao final de um semestre, já nos surpreendemos sozinhos olhando as cadeiras-carteiras vazias e imaginamos que, por alguns minutos atrás, passaram por elas tantas metades e tantos inteiros, passamos também nós pela metade e por inteiro, ao mesmo tempo em que nos perguntamos sobre o sentido do que houve ali. Uma sala vazia e silenciosa é um risco, sem dúvida. Porque pode nos levar a conclusões cruéis, mas também pode ter seu encanto, já que deixou no vazio um mistério e uma experiência que, boa ou má, já se foi. Outra experiência está por vir.

Valeria perder o respeito com esse todo cheio para pensar no vácuo e olhar de novo para as perspectivas. Para saber o que desejamos lembrar e o que merece ser esquecido. Ambos, a lembrança e o esquecimento, carregam uma intensidade que podemos qualificar de formativa em nosso devir docente.

Depois das aulas e da avaliação, habituar o olho, como diz Nietzsche (2006, p. 60), "ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados". Aprender a ver significa ficar mais vagaroso, mais lento, desconfiado para efetivamente mergulhar nas circunstâncias e refletir. Escapar das vozes das salas de aula para reencontrar o silêncio.E do silêncio pensar outras vivências.

É bom celebrar o final dos períodos acadêmicos, calar depois de tantas vozes, deixar de explicar, controlar, mediar. Tomar avaliações parciais para enfim fechar o diagnóstico: alunos aprovados e reprovados. Sem ressentimentos, caso o realizado tenha sido tão honesto quanto o diagnóstico.

Mesmo com anos e anos de experiência docente, nunca deixamos de nos surpreender com o que nos entregam os alunos ao final do semestre. É nessa hora, sentados em nossa mesa de trabalho, lendo e anotando observações nas folhas A4 digitadas em Arial 12 ou em folhas pautadas, suporte dos mais variados tipos de caligrafias - que nos entregam com olhos que oscilam entre o risível e o sério - que passamos os melhores e os piores momentos da avaliação. Entre o "será que eu falei, durante um semestre, para as paredes?",ou "parece que aqui houve aprendizado" e "de fato, além do aprendizado, o aluno pensou e 'fez' algo com isso" há o que resiste a esses estágios e nos convida a pensar em estratégias cada vez mais sofisticadas de avaliação para classificar os diferentes graus de apreensão do conhecimento estabelecido pelo programa e plano de ensino da disciplina. Evidentemente que não estamos falando do "recorta e cola" ou mesmo de cópias inteiras de textos – por vezes de qualidade para lá de duvidosa - disponíveis em sites da internet, mas daquela atitude honesta que alguns alunos tem quando se trata de compreendere expressar algo novo ou difícil, ainda que com sérias dificuldades de construção gramatical a serem, evidentemente, enfrentados e resolvidos por eles.

A avaliação propõe o clássico problema do "o quê avaliar" e o "como avaliar", problema ainda a reclamar soluções que, convenhamos, são sempre pela metade e nunca inteiras. Sim, porque não há uma fórmula tão completa a ponto de transformar numa medida objetiva o significado inteiro da passagem do aluno por nós se tomarmos o largo sentido da formação. No máximo, podemos verificar aqueles objetivos ligados à instrução propriamente dita, mas sabemos que eles nunca vêm sozinhos. De qualquer modo, se nossos limites estão circunscritos ao que é passível de verificação, nossa generosidade está na preservação daquela parcela de liberdade que o aluno deve ter para construir um pensamento próprio e "pensamento próprio" não se quantifica e não se controla: se assim for, estaremos pisando e trabalhando no terreno pantanoso das imposições ideológicas, do dogmatismo e da doutrinação.

Diante dos aspectos assinalados até aqui, como sair de cena reservando uma metade saudade, outra metade satisfação com o fim? Como vimos, a sala de aula precisa "morrer" a cada semestre para proteger nossa vontade de potência. Como nos proteger da ilusão de completude exigida poruma sala de aula? Quem sabe, tendo a coragem de fazer desmoronar das inteirezas, vivendo as suas metades, inclusive a da avaliação. Nesse contexto, a parcialidade da avaliação e seus supostos defeitos são em parte a intensidade possível das vivências materializadas. A avaliação não tem e nem pode ter compromisso com a plenitude, não pode contemplar tudo que possa ter ocorrido na sala de aula, mas pode recolher os rastros deixados pelos conteúdos mostrados e pelo convívio que alunos decidem ter (ou não) com os mesmos. Uma boa avaliação é uma oportunidade para que o aluno expresse sua experiência particular com aquilo que o provocou a aprender. Nada existe na avaliação que seja bondoso a priori, ela é um espaço "amoral" do tempo do aluno para desencadear e revelar o que o tempo de estudo permitiu. Também nada é a priori perverso na avaliação, pois ela revela o vivido e o faz por capítulos: o da frequência, da participação, dos trabalhos, das provas, das

recuperações, dos seminários, das escritas, das leituras. Num número ou numa só letra (conceito) cabe "tudo" isso. A matemática é por excelência a ciência das sínteses. Um número ou uma letra é um "compacto" de todos esses capítulos da avaliação e não deixam de proporcionar um certo conforto, sempre acompanhado daquela ilusão de exprimir o todo...

Que experiência da sala de aula cada um de nós desejaria que retornasse?

Como diz Nietzsche será preciso ruminar, deixar que as coisas se aproximem para pensar com sossego e tempo para então fazer fluir e afirmar experiências para guardar, metades para entender,"totalidades" para fragmentare outra vez remontar, na esperança de repetir (lembrança) e inovar (esquecimento) nas aulas que ainda virão.

O docente que esbanja vida na experiência de formar não tem receio da avaliação. Da mesma forma os estudantes. Docentes também revelam metades fortes e frágeis, metades ensinadas, metades aprendidas. Como docente somos tocados pela vibração de alguns, apatia de outros e acabamos meio a flor da pele e, por vezes, cansados, com vontade de apagar a luz e bater a porta da sala. Mas, se a finitude nos causa uma ponta de melancolia, não apaga da memória a metade intensidade vivida.

Bachelard em seu livro o *Ar e os Sonhos* estabelece a dimensão estética das asas como uma resposta a nossa natureza terrestre. As imagens aéreas são conquistas tardias e em seu itinerário enfrentam diversos desafios. "O dinamismo do ar é insultado pelo espetáculo do pássaro prisioneiro", ou como dizem os livros proféticos citados por Bachelard: *um pintarroxo na gaiola enfurece o céu inteiro*.

Talvez nossa metade revelada em sala de aula seja ainda nossa porção terrestre. O pensamento ainda tem outra forma que, próximo das asas, nos faz lembrar que o pensamento é feito por seu próprio movimento. O golpe da asa é o golpe de nossa capacidade para pensar. Parece a

travessia da metade terrestre para a metade aérea no desejo de totalidade, mas ainda não é essa a expectativa das asas. A estética das asas não tem como propósito delimitar espaços plenos, indica muito antes o valor do movimento permanente. Apreciar a asa significa reconhecer sua capacidade de vôo e nessa direção provocar os deslocamentos possíveis.

As asas não podem todo espaço decifrar, podem, sim, cartografar itinerários de movimento para reconhecer suas outras tantas metades.

O sentido da avaliação é, em seu sentido mais pleno, o de provocar a mobilidade, os deslocamentos, para descobrir outras formas de estudar, de escrever, de ler, de produzir academicamente. O equívoco da avaliação é insistir na expectativa de ver confirmadas algumas imagens ou algumas grandezas previamente definidas e alçá-las a "ponto de chegada". As grandezas previstas, desejadas são e não são reais, pois precisam de nossa reconfiguração como sujeitos docentes e discentes. A função da avaliação, embora se oriente por padrões, não é o de fixá-los, mas ser capaz de aferir acertos e produzir novos itinerários. A avaliação também não é *a priori* antipedagógica, como se seus formatos e suas consequências inevitáveis o fossem, mas da exclusão, da punição ou ainda da repressão. Precisamos exercitar e até mesmo inventar processos avaliativos que nos ajudem a ensinar e aprender a avaliar se o que ensinamos – na sua tradução clássica de "enviar sinais"- produziu ou não marcas. Dizer que aprender e avaliar só fazem sentido quando o processo implica prazer é um engodo. Aprender pode implicar o prazer, sem dúvida. Mas pressupõe, também, o embate com o velho e o novo, com o conhecido e o desconhecido. Pode ser e, muitas vezes é um processo penoso. Contudo, necessário. Isso lembra um dos comentários críticos que Mme D'Epinay – que viveu na primeira metade do século XVIII e foi amiga de Rousseau – dirigiu ao próprio tratado de educação escrito pelo amigo quando desconfiou da eficácia do "aprender brincando": garantiu ela que em suas experiências pedagógicas concretas, só foram bem-sucedido aquele que forçou, pela aplicação e pela assiduidade, a

vencer as dificuldades e, de fato, aprender (apud Badinter, 2003, p 367). Ainda que possamos discutir esse comentário da perspectiva da educação de crianças em contextos não formais, causa - no mínimo - admiração, o fato de, em termos modernos e contemporâneos, esse tipo de prescrição migrar para o contexto universitário no qual se encontram adultos que há muito já deveriam ter aprendido a separar o jogo ou a brincadeira do trabalho e das renúncias que ali lhe são exigidos.

Avaliar, nesse contexto que envolve o encontro de adultos, não significa repetir o que fracassou, mas ao defender a necessidade da avaliação, definir férteis padrões de qualidade para acrescentar às que já demonstraram um relativo valor, outras cartografias da aprendizagem, que possam alavancar a mobilidade dos sujeitos em busca do aperfeiçoamento dos processos educativos.

Nessa rota de navegação, existem riscos, perigos, imprevistos com os quais precisamos contar e sabemos que avaliar implica definir um nível de exigência e assumi-lo. Ao mesmo tempo, exige critérios que, por sua vez, são falíveis. É, pois, uma prática carregada de ambivalência que, para complexificar, conta com princípios e metas comuns aplicadas às individualidades.

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário "combater o que já se é", ainda que esse esforço não esteja, necessariamente, inserido em nenhum propósito emancipador.

A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, com a arte. Da mesma maneira, a avaliação. Ambas não se vinculam a uma busca estéril pelo autoconhecimento vinculada à arrogância de quem se constituiu sozinho, mas têm relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam.

> A avaliação é um tema pedagógico por excelência, compromisso de todos os educadores e sem dúvida um tema de pesquisa que deve nos provocar a pensar os processos formativos que estão sendo vivenciados nos diferentes ambientes educativos.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **A ambição feminina no século XVIII**. São Paulo: Discurso Editorial/Dona Dueto/Paz e Terra, 2003.

DIEL, Paul. **O simbolismo na mitologia grega.** São Paulo: Attar, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Trad. Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____**Assim falava Zatratustra**. *Um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário Ferreira dos Santos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo; Martins fontes, 1999.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche**. *Biografia de uma Tragédia*. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

IMPLICAÇÃO DOS RESULTADOS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA

Cristovam da Silva Alves

Prefeitura Municipal de São Paulo

Resumo

Esse estudo teve como objetivo verificar o potencial do processo de análise dos resultados da avaliação externa, como modalidade de formação permanente de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no interior da escola. Acompanhou os procedimentos de análise dos resultados do Saresp e da Prova São Paulo em quatro escolas públicas da Educação Básica.

Os dados foram coletados em reuniões pedagógicas, em entrevistas semi-estruturadas com gestores e nos registros das reuniões pedagógicas. Essas informações foram analisadas com base em estudos de Imbernón (2004), Marcelo (2009) e Nóvoa (2010).

O estudo constatou que a análise dos resultados da avaliação externa se constitui em processo de formação permanente de professores, alterando suas práticas de planejamento de ensino e concepções de avaliação. Contudo, notou-se que os resultados dessas avaliações, não estão informando professores, gestores e formuladores de políticas, sobre medidas capazes de reverter problemas de fracasso escolar.

Palavras-chave: Avaliação externa; formação permanente; formação no interior da escola.

IMPLICATIONSOF THE RESULTS OFTHEEVALUATIONSYSTEMSWITHIN THETRAINING IN SCHOOL

Abstract

This study aimed to investigate the potential of the process of analyzing the results of the external evaluation, as a means of continuing education for teachers elementary and high school with in the school. Followed the procedures for analyzing the results of Saresp and of São Paulo test and in four public schools of Basic Education.
Data were collected in pedagogical meetings, in semi-structured interviews with managers and records of the meetings pedagogical. This information was analyzed based on studies Imbernon(2004), Marcelo(2009) and Nóvoa(2010).
The study found that the analysis of the results of the external evaluation process constitutes continuing education for teachers, changing their planning practices and conceptions of teaching evaluation. However, it was noted that the results of these evaluations are not informing teachers, administrators and policymakers on measures toreverse problems of school failure.

Keywords: External evaluation, continuing education, training within the school.

1. Introdução

A qualidade da educação básica é tema de pauta da agenda política, da mídia, de educadores, de pesquisadores e do debate social. O processo educacional é complexo e multifacetário e a qualidade, antes de ser um estado desejável, é um conceito cuja interpretação depende do sujeito ou grupo que o examina. Portanto, a qualidade da educação deve ser olhada a partir de filtros como ideologia, relação de poder, grupos sociais e marcas culturais. Contudo, segundo Vaillant (2006, p. 138), um "[...] sistema educativo no será mejor que los maestros com los que cuenta".

A afirmação de Vaillant reforça a importância do trabalho dos professores e da responsabilidade política para com sua formação. Nessa direção, também encontramos apoio nas considerações de Nóvoa (2010), ao discutir "o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas" (p. 13), nesse inicio de século XXI.

Considerando a tendência atual dos sistemas de ensino em aderir aos processos de avaliação externa, seja participando de sistemas de avaliação nacional ou constituindo seus próprios sistemas avaliativos, a análise dos seus resultados, pode se constituir em conteúdo da formação permanente, contribuindo para superar problemas de ensino e aprendizagem.

Esse estudo teve como objetivo analisar os contextos de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no período posterior a divulgação dos resultados de avaliações externa, época em que eles são requisitados para analisá-los e debatê-los.

A hipótese inicial do estudo foi de que o envolvimento dos educadores, principalmente, professores, no debate sobre as questões emergidas a partir dos resultados da avaliação de larga escala, se constitui em possibilidade de formação permanente.

2. A formação permanente de professores no interior da instituição escolar

Ao se referir à formação permanente do professor, Imbernón (2004) a considera como possibilidade de reflexão prático-teórica, como troca de experiências entre iguais, como articulação com projetos de trabalho, como estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão, como processo de inovação institucional.

A formação como processo de reflexão estende-se ao terreno das capacidades, das habilidades e atitudes para questionar, de modo permanente, os valores e as concepções de cada professor. A sistematicidade de experimentação desse processo reflexivo, pessoalmente ou em grupo, põe o sujeito em movimento, possibilitando a constituição das condições subjetivas para defender posições, ter abertura para aceitar suas inadequações, para rever concepções confrontando-as com novos referentes incorporados.

Passa-se do conceito de formação como "[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria" (IMBERNÓN, 2004, p.49).

A formação permanente pode encontrar no contexto da escola, uma importante fonte de conteúdo. Ela, necessariamente, precisa se afastar das orientações de fundo instrumental ou técnico, no qual, procedimentos formulados por especialistas e assessores são oferecidos aos professores. Também não pode focar de modo predominante às práticas de bons professores utilizando seus modos de ação, como se o mesmo pudesse ser aplicado a qualquer contexto, desconsiderando a história, as condições econômicas e culturais que os particulariza.

Segundo Imbernón (2004), Marcelo (2009), Nóvoa (2010) e André (2010), a formação permanente pode ser considerada como um dos componentes do desenvolvimento profissional do professor, processo complexo que abriga também a formação inicial, as atitudes, experiências diversas, a constituição do *habitus* (na perspectiva de Bourdieu) desse

grupo social, a interatividade com os contextos de trabalho e a adesão às práticas demandadas pela cultura do lugar em que o ofício docente se materializa.

O desenvolvimento profissional do professor na análise de Imbernón (2004) é um processo multifacetário para o qual concorre a formação, a retribuição, a hierarquia, o clima de trabalho, a cultura organizacional, as interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, entre outros. Esse complexo conjunto de fatores interligados vai determinar ou impedir o progresso profissional do professor.

Esse desenvolvimento profissional precisa considerar o indivíduo, mas também não pode perder de vista a dimensão coletiva da categoria. O coletivo apresenta o potencial de agregar e integrar fatores e processos que ao serem implementados melhoram as condições de trabalho, desenvolvem conhecimento, atitudes e habilidades, resultando em ganhos para a instituição e seu pessoal. É nesse sentido que Nóvoa (2010) chama atenção para a necessidade de se promover a formação a partir de dentro da profissão docente.

Ao considerar o desenvolvimento profissional, Marcelo (2009) o define como:

> Um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

A formação permanente de professores constitui um importante componente do processo de desenvolvimento profissional da categoria. Pode se realizar através da participação em cursos, simpósios, congressos, viagens e encontros de professores ou, eleger como foco as questões de ensino e aprendizagem emergidas no interior da instituição escolar.

O envolvimento dos professores no debate sobre as avaliações externa, principalmente no que diz respeito à análise de seus resultados, pode também constituir um importante meio de formação permanente.

Esse envolvimento permite aos docentes refletirem sobre o trabalho escolar; trazer a formação para dentro da profissão; compreender a dimensão pessoal da profissão; valorizar o trabalho em equipe e assumir responsabilidade social (NÓVOA, 2010).

3. Sistemas de avaliação externa e suas implicações no trabalho docente

Os sistemas de avaliação externa se disseminaram nos últimos anos, especialmente nos anos 1990 e 2000. Estados e municípios brasileiros participam das avaliações de larga escala organizadas e aplicadas pelo MEC através do INEP, assim como alguns deles também optaram por organizar e aplicar seus próprios sistemas de avaliação.

O Ministério da Educação realiza na educação básica duas avaliações bienais que compõe o Saeb (*Sistema de Avaliação da Educação Básica*): a *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb) e a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (Anresc). A primeira avaliação é realizada por amostragem em cada rede de ensino das unidades da federação e foca a gestão dos sistemas educacionais. A segunda avaliação é censitária e avalia os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. São avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Anrescé conhecido como Prova Brasil. O ministério também aplica anualmente o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

O Brasil participa ainda do Pisa (*Programa internacional de Avaliação de Estudantes*), exame aplicado pela OCDE (*Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*) que avalia os estudantes de 15 anos de idade, independentemente do nível de escolarização que possuem.

A partir da Prova Brasil, do Aneb e de dados do censo escolar, o MEC passou a calcular, a partir de 2007, o *Índice de Desenvolvimento da*

Educação Básica, o Ideb. Esse indicador, calculado bienalmente para cada escola publica, é composto pela aprendizagem dos alunos e o tempo que demandam para adquiri-la. Possibilita para escolas, sistemas de ensino, formuladores de políticas educacionais e sociedade, dimensionar a "qualidade" da educação oferecida (FERNANDES, 2007).

As informações disponíveis em 2007 a cerca das avaliações e dos dados do censo escolar permitiram o cálculo do Ideb do ano de 2005. Nesse ano, no Brasil, o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 3,8, enquanto o dos anos finais ficou em 3,5. A meta traçada pelo governo na época, foi alcançar o Ideb 6,0 em 2022 para os quatro primeiros anos do ensino fundamental, precisando de mais três anos para alcançar esse índice nos quatro anos finais desse nível de ensino.

Alguns governos estaduais e municipais, além de participarem do Eneb, do Anresc, Enem e Pisa, optaram por realizarem suas próprias avaliações em larga escala. Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná são exemplos de estados que possuem seus próprios sistemas de avaliação (SOUZA e OLIVEIRA, 2010). Na esfera municipal, a cidade de São Paulo vem realizando sua própria avaliação de larga escala desde 2007.

Souza e Oliveira (2010) assinalam que a opção pelos sistemas de avaliação em larga escala se assentam em duas perspectivas: a tomada de consciência dos atores educacionais mediante a própria lógica do sistema e a possibilidade de adoção de iniciativas em decorrência das informações produzidas pelos testes. Esses autores apontam a predominância da primeira perspectiva na agenda dos órgãos oficiais dos sistemas de ensino. O uso das informações geradas em decorrência da aplicação da avaliação externa, seja pela escola, pelas instancias intermediárias e superiores dos sistemas de ensino, na tomada de decisão sobre ações específicas, é escasso.

Os resultados da Prova Brasil, do Saresp e da Prova São Paulo, sem as devidas cautelas, são tomados para expressar o desempenho global dos estudantes. Não se esclarece que a avaliação externa em Língua

Portuguesa obtém informações sobre leitura, deixando ao largo outros dados importantes quando se avalia a aprendizagem dos estudantes nesse componente. Igual referência pode ser dada a disciplina Matemática cujo conjunto de itens utilizado na composição das provas também não dá conta da dimensão dessa área do conhecimento, em razão de estar focada na resolução de problemas. Deixa-se também de esclarecer que a metodologia utilizada trabalha com amostras de indivíduos e não com sujeitos isolados. Os dados obtidos são importantes, contudo, quando tomados ao largo de outras variáveis, não representam a complexidade do desempenho educacional de uma escola.

Esses resultados das avaliações quando divulgados, afetam as relações da escola com a comunidade atendida, com os órgãos hierárquicos do sistema de ensino e o trabalho dos educadores. Estes últimos são convocados para a arena do debate em que as indagações suscitadas a partir dos resultados obtidos são postas em discussão.

O Inep organizou para o Saeb e Prova Brasil uma "escala de proficiências" que reúne as habilidades correspondentes para cada um dos seus níveis. A escala de proficiência de Língua Portuguesa, se estende do nível 125 ao 325, a escala de Matemática, do nível 125 ao 375. O desempenho do estudante na avaliação possibilita situá-lo no nível correspondente da escala. Para tanto, a avaliação é construída com questões retiradas de um banco de itens calibrados para aferir se o estudante que a eles se submeter domina as habilidades e possui as competências requeridas ao ano/série que está cursando.

A classificação do estudante num nível específico da escala, seja de Língua Portuguesa, seja de Matemática, indica que ele domina as habilidades ali relacionadas, assim como as habilidades dos níveis inferiores. Também permite situá-lo em relação ao ano/série e nessa perspectiva, pode ter seu desempenho classificado como: abaixo do básico: básico; adequado e avançado (não domina as habilidades esperadas para o ano/série; domina parte das habilidades; domina as habilidades esperadas; tem domínio além do requerido, respectivamente).

No caso do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo), no decorrer do período de sua aplicação, houve variação na sua metodologia tendo como consequência avaliações focadas na escola ou focadas no ensino. Provas censitárias para as escolas e por amostragem para o estudante, ou censitárias para ambos. Edição em que se avaliou apenas a disciplina de Língua Portuguesa, edições em que Língua Portuguesa e Matemática foram objetos da avaliação e edições em que além dessas duas disciplinas, outros componentes curriculares tomaram parte da prova. Também experimentou variações na divulgação de seus resultados, visto ter ocorrido a disponibilização de informações restritas ao ano avaliado e a divulgação de relatórios comparando o resultado de um ano com o do ano anterior (SÃO PAULO/SEE, 2009).

O resultado do Saresp e os dados do censo escolar são utilizados pela Secretaria Estadual de Educação para organizar o próprio indicador de "qualidade" educacional, o Idesp (índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo). A SEE, com base no desempenho dos estudantes no Saresp, também calcula para cada escola da rede estadual a meta de Idesp a ser alcançada no 5º e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. O alcance dessas metas de Idesp determina o pagamento de "bônus" a professores, diretores e professores coordenadores pedagógicos.

A Prova São Paulo (avaliação realizada no sistema municipal de ensino da Cidade de São Paulo), é uma avaliação censitária para o 2º, 4º, 6º e 8º anos[1] do ensino fundamental, tendo a partir de 2008, incluído a avaliação por amostragem para os demais anos, exceto o primeiro. A partir de 2009, passou a avaliar todos os alunos promovidos para o 5º ano com proficiência em Língua Portuguesa igual ou inferior ao nível 150 da escala. A avaliação, desde sua criação até a última edição, foi constituída pelas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos envolvidos no Projeto de Recuperação de Ciclo – PIC – também participam

[1] Tomou-se como parâmetro a organização do Ensino Fundamental de 8 anos, conforme o que determinava a época a Lei nº 9.394/1996.

censitariamente da avaliação desde 2008 (SÃO PAULO/SME, 2009 e 2010).

A metodologia da Prova São Paulo tem como característica o emprego da Teoria Clássica de Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologias que, segundo a própria Secretaria, possibilita a comparação dos resultados com outras edições da prova.

A Prova São Paulo e o Saresp utilizam a mesma escala de proficiência do Saeb. A escolha dessa escala se deu para permitir comparação desses sistemas de avaliação com os resultados da avaliação nacional. Essa característica amplia as possibilidades de análise das informações obtidas em cada uma dessas provas, enriquecendo o conjunto de dados disponibilizados para a tomada de decisões.

4. A metodologia do estudo

O estudo foi desenvolvido em quatro escolas públicas: duas escolas municipais de Ensino Fundamental e duas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. As escolas municipais possuíam turmas de todos os anos do Ensino Fundamental, enquanto as escolas estaduais atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas estaduais foram acompanhadas no segundo semestre de 2010 e as escolas municipais, nos primeiros três meses do ano letivo de 2011.

Três das escolas selecionadas nesse estudo atendiam a aproximadamente 1.100 alunos. Eram escolas de porte médio e contavam com cerca de 80 professores. A quarta escola atendia aproximadamente 350 alunos com uma média de 40 professores.

Tomaram parte do estudo, nas escolas municipais, professores dos anos finais do Ensino Fundamental que participavam do projeto especial de ação (projeto de formação docente organizado no horário coletivo). Nas escolas estaduais, os professores envolvidos atuavam nos últimos anos do ensino fundamental e/ou no ensino médio e foram acompanhados no decurso dos Atpc (aula de trabalho pedagógico coletivo). Entre os professores participantes, havia representantes do conjunto de disciplinas

do currículo.

Os professores foram acompanhados em dois encontros de formação que tinham como pauta a análise do relatório da avaliação externa. Os coordenadores pedagógicos, os professores coordenadores pedagógicos e o diretor de Escola foram entrevistados a partir de um roteiro semiestruturado. Foram também examinadas as atas de registros das reuniões de formação do ano de 2010.

5. Possibilidades de apropriação dos resultados da avaliação externa pela escola

Para composição desse estudo foram consultados os resultados do Saresp dos anos 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008 e 2009.

O relatório dos resultados do Saresp do ano de 2005 e 2007trouxe também o desempenho individual de cada estudante submetido aos testes. Essa iniciativa ofereceu a possibilidade para a escola elaborar um quadro completo das habilidades e competências de domínio de cada um desses estudantes. Juntamente com a divulgação, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) disponibilizou relatórios pedagógicos em que alguns itens da prova foram analisados, permitindo aos professores e gestores o delineamento de formas de intervenção para melhorar aprendizagens.

Os documentos disponibilizados pela SEE tiveram por objetivo subsidiar as Diretorias de Ensino e as Escolas a envidarem esforços na análise dos resultados. Esses resultados também serviram para que os pais e comunidade em geral se inteirassem dos resultados das escolas. Coube à Diretoria de Ensino orientar, estimular e acompanhar o processo de interpretação dos resultados do Saresp nas Escolas de sua jurisdição, inclusive com ações de formação dos gestores. As Escolas, por sua vez, foram incentivadas a entender a metodologia do sistema de avaliação, principalmente no que tange aos objetivos visados pelos diferentes itens que compõem a prova, isto é, aferir a aprendizagem dos estudantes em relação ao domínio de habilidades e competências previstas em Língua

Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas) para cada série do Ensino Fundamental e Médio.

Em relação à Prova São Paulo, nesse estudo, foram examinadas as quatro edições da prova – 2007, 2008, 2009 e 2010. Na primeira edição, os resultados da avaliação não foram divulgados por níveis de proficiência, metodologia que passou a integrar a avaliação a partir do ano de 2008, permitindo comparações com outras avaliações.

O relatório da Prova São Paulo disponibilizado foi de acesso restrito para a escola e sua Diretoria Regional de Educação (DRE), trouxe informações detalhadas sobre a metodologia da prova, a descrição das escalas de proficiências e os grupos de habilidades e competência a elas relacionadas. Foi disponibilizada a análise pedagógica de alguns itens utilizados na avaliação, possibilitando a interpretação do papel do item perante a averiguação do nível de aprendizagem do aluno. O professor, ao dominar a interpretação do item pôde discriminar as aprendizagens adquiridas pelo aluno, reunindo condições para planejar intervenções pontuais para indivíduos, grupos ou toda a turma (SÃO PAULO/SME, 2010 e 2011).

Vale destacar a possibilidade de comparação entre as diferentes edições da Prova São Paulo. Essa informação, disponibilizada no relatório, permitiu um razoável número de suposições e constatações importantes para a escola e professores. A primeira contou com informações consistentes para realizar análises e compreender as razões do êxito e de eventuais problemas no desempenho dos alunos, avaliando a interferência de questões administrativas e pedagógicas, passando a dispor de informações para uma possível tomada de decisão. Os professores tiveram à disposição informações para aprimorar o planejamento, realizar ações de recuperação, reforço, aprofundamento e desafio para seus alunos, assim como mensurar o trabalho desenvolvido. Somou-se ainda, a possibilidade de formulação de processos de formação permanente (SÃO PAULO/SME, 2010 e 2011).

6. Implicações para com os resultados da escola no sistema de avaliação.

Do observado nos encontros de formação (Atpc) nas duas escolas estaduais acompanhadas, chamou atenção o desconhecimento do desempenho das turmas dessas escolas na ultima edição do SARESP. Em relação ao Idesp, poucos profissionais conheciam as metas a serem atingidas no ano letivo em curso. Só tinham a certeza sobre o cumprimento ou não das metas do ano anterior.

Notamos nas escolas estaduais a preocupação dos diretores e dos professores coordenadores pedagógicos em atender orientações do sistema de ensino, preconizadas a partir das Diretorias de Ensino. Contudo, essas orientações não se materializaram no interior das escolas observadas, em ações focadas na melhoria das condições de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Na escola estadual de maior porte, os resultados do Saresp serviram para provocar a construção de avaliações coletivas. Nessas avaliações, as questões foram elaboradas a partir das habilidades requeridas para os alunos das series avaliadas. Serviram ainda para o desenvolvimento de ações específicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas ações foram pensadas para todos os alunos da escola, privilegiando alguns blocos de conteúdos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências não dominadas. Não se constatou nos registros e nas falas a utilização dos resultados da avaliação externa para a construção de perspectivas individuais de atendimento, possivelmente pela dificuldade demandada tanto na identificação dessas necessidades, quanto na estruturação desse tipo de trabalho pedagógico.

Constatou-se na escola estadual de menor porte, preocupação da equipe gestora (diretor e professor coordenador pedagógico) com a compreensão e uso das informações disponíveis na escala de proficiência da prova. Professores, diretor e professor coordenador pedagógico, com base na reflexão realizada, alteraram o projeto pedagógico da escola e os planos

de ensino. Os ajustes levaram em conta a proposta curricular do Estado e as proficiências previstas para cada série.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do órgão intermediário da estrutura hierárquica, a DRE, desenvolveu ações formativas com os coordenadores pedagógicos. O objetivo da ação visou dar condições para esses profissionais coordenarem e mediarem o estudo dos resultados da avaliação externa nas escolas.

Apesar desse esforço, a implicação das equipes escolares no processo de análise do relatório da escola, mostrou-se superficial. Informações sobre o desempenho longitudinal de alunos, classes e turmas ficam a margem do debate. A discrepância entre as expectativas de aprendizagem para o ano do ciclo frequentado pelo aluno e a aprendizagem aferida na prova e informada na sua posição na escala de proficiência, não encontrou ressonância nas análises e no debate entre os professores e equipe técnica da escola nesses encontros de formação. Os esforços observados focaram as causas do desempenho, adiando ou não percebendo a necessidade da proposição de ações de intervenção para melhorar as proficiências dos alunos com baixo desempenho.

Nas duas escolas municipais os resultados da Prova São Paulo foram comparados com as sondagens (avaliação diagnósticas realizadas bimestralmente para informar proficiências de leitura, escrita e interpretação de textos) e com outras avaliações internas. Esse trabalho de cruzamento de informações sobre os alunos possibilitou às equipes escolares a proposição de projetos de recuperação paralela para os estudantes de baixo desempenho. Segundo professores e coordenadores pedagógicos, os resultados das diferentes avaliações confirmavam as proficiências dos estudantes, verificadas no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Essas constatações das dificuldades e facilidades, no entanto, como observado no acompanhamento do horário coletivo de formação, não possibilitou a bom termo, o desenvolvimento de processos de intervenção capazes de ajudar os alunos com dificuldades, exceto o envolvimento de alguns no processo de recuperação paralela em Língua Portuguesa e Matemática.

Os grupos de professores observados, nas suas falas, confirmaram a dificuldade em transformar as informações dos processos avaliativos aos quais os alunos são submetidos, em procedimentos concretos de ajuda. Foram poucas as ações capazes de promover atenuação nas dificuldades apresentadas ou potencializar as facilidades. Concluíram que ao comparar essas avaliações de um ano para o outro, confirmaram a quase imutabilidade da condição de aprendizagem do aluno.

As taxas de fracasso escolar nessas escolas, especialmente nas duas unidades municipais que praticam há alguns anos avaliações de sondagem sobre leitura, escrita, interpretação de texto e domínio de noções de cálculo, pouca alteração sofreram nesses últimos três anos.

Esse envolvimento dos professores e equipes técnicas na análise dos resultados do desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação externa, combinado com a apreensão das informações disponibilizadas nos relatórios pedagógicos, se por um lado não vêm garantindo ações efetivas para superar os problemas de ensino e aprendizagem diagnosticados, de outro lado, estão possibilitando um processo mais coerente de reflexão entre professores e equipe técnica da escola (IMBERNÓN, 2004 e NÓVOA, 2010).

A análise desses relatórios da avaliação externa pelas escolas, teve como consequência à formação da equipe – docente e técnica – para as ações de planejamento. Os professores das diferentes disciplinas da escola estadual de porte médio alteraram a estrutura do planejamento de ensino. Organizaram os objetivos, levando em consideração, o desenvolvimento de habilidades e competências, o que provocou a reorganização dos conteúdos reunidos na proposta curricular do Estado. Na unidade de pequeno porte, a coordenação pedagógica e os professores focaram na reestruturação da proposta pedagógica, ajustando-a de acordo com sua realidade.

Nas escolas municipais notou-se preocupação com a compreensão da importância da avaliação. Nas duas instituições acompanhadas, o processo de leitura dos relatórios pedagógicos da avaliação externa,

estimulou a análise dos testes e das repostas dos alunos. O erro do aluno foi utilizado como revelador de seu nível de aprendizagem. Cada uma das respostas ao item da prova permitiu ao professor identificar o que o aluno já aprendeu e o que lhe falta. Assim, foi possível construir percursos de aprendizagens diferenciados, ajustando-se a eles a devida metodologia de ensino.

Essa aprendizagem dos professores em relação às possibilidades da avaliação para além de um instrumento de mera aferição, conforme observado, está operando no grupo mudança no planejamento do trabalho pedagógico com os alunos.

Apesar da análise dos resultados obtidos pelos alunos da escola nas avaliações externas ainda não estarem informando o aprimoramento do trabalho pedagógico na direção de melhoria da qualidade de ensino nessas instituições, é possível observar mudanças na forma de trabalho do professor, tanto em decorrência da capacidade de planejar melhor, quanto de um novo enfoque para a avaliação interna. Essas pequenas mudanças, estão contribuindo para compreender o processo de aprendizagem do aluno, permitindo ajustes no processo de ensino (IMBERNÓN, 2004 e NÓVOA, 2010).

Restou a constatação nas escolas investigadas de que os professores, diretores, professores coordenadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos não dominam, mesmo superficialmente, a metodologia utilizada na construção dessas avaliações e o foco curricular orientador da elaboração de seus itens.

7. Conclusão

O envolvimento dos professores na análise dos resultados da escola na avaliação externa está se constituindo numa razoável possibilidade de formação permanente.

A análise desses relatórios implica aos professores constatarem a insuficiência explicativa de suas crenças sobre o ensino. São desafiados a fundamentar as novas práticas, via reflexão melhor informada, a

referentes que possam sustentar concepções mais coerentes (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 2005 e MARCELO, 2009). Esse movimento proporcionado na formação permanente no interior da própria escola tem potencial para operar mudanças nas práticas individuais e coletivas, a partir da incorporação de novos referentes teóricos.

No presente estudo, constatou-se mudança na atividade de planejamento requerida do trabalho do professor e do posicionamento desses sujeitos em relação ao uso diagnóstico das avaliações externa e interna. A avaliação, principalmente a interna, passa a oferecer respostas que permitem aos professores situar claramente a posição do aluno frente ao processo de aprendizagem, o que contribuiu para os ajustes do processo de ensino.

A análise dos resultados da avaliação externa no interior da escola, conforme observado nesse estudo, confirma alegações de Souza e Oliveira (2010) de que as informações produzidas nesse empreendimento, não estão servindo para ajudar os alunos de baixo desempenho a atenuar ou superar suas dificuldades. Seus resultados incomodam o governo, a sociedade e os professores e colocam esses atores em conflito, visto atribuírem um ao outro a responsabilidade pela baixa qualidade da educação.

Outro risco a considerar é a possibilidade da avaliação externa se constituir em finalidade do trabalho pedagógico da escola. A reorganização curricular produzida por esse tipo de alteração de objetivos pode comprometer ainda mais o papel da escola na formação, visto que avaliação externa em Língua Portuguesa tem seus itens focados na leitura, ao passo que em Matemática, a prioridade é a resolução de problemas. É certo que as habilidades e competências requeridas em leitura e na resolução de problemas são também importantes nas demais áreas do conhecimento, contudo, a função da escola não se resume a essas duas dimensões.

A observação relativa aos problemas na apropriação e usos dos resultados da avaliação externa para subsidiar ações de intervenção na

escola, assim como o risco do trabalho escolar ter como finalidade preparar os alunos para essas avaliações, merecem ser esmiuçadas com pesquisas mais abrangentes.

Referências

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de Professores: Contribuições à delimitação do campo. In DALBEN, Ângela I. L. de F. et al (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília (DF): MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7CFF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%A3o26.pdf>, Acessado em 02/05/2011.

GROSSMAN, Pámela L., WILSON, Suzzane M.; SHULMAN, Lee S. Profesores de Sustância: El Conocimiento de la Matéria para la Enseñanza. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 9, 2, 2005, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>

IMBERNÓN, Francisco. **"Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza".** 4ª Edição. São Paulo: Cortez. 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, n.08, jan/abr, pp 7-22. 2009.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

SÃO PAULO/SEE. Sumário Executivo Saresp 2009. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/ArquivosPdf/SUMARIO_SARESP%202009_Final_17_06.pdf>

SÃO PAULO/SME. Prova São Paulo 2009 – Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas. São Paulo: Fundação Cesgranrio/PMSP-SME, 2010.

_____. Revista da Escola: Prova São Paulo 2010. Brasília: Pesquisa & Avaliação, UnB. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. n. 3, 2011.

SOUZA, Sandra Z. e OLIVERIA, Romualdo P. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340, mayo-agosto, 2006, pp. 117-140.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS DESDOBRAMENTOS: OLHARES SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO

Oliria Mendes Gimenes
Universidade de São Paulo

Anderson Oramisio Santos
Universidade Federal de Uberlândia

Sangelita Miranda Franco Mariano
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Esse artigo objetiva refletir sobre as políticas públicas educacionais e os desdobramentos produzidos pelas avaliações externas, na educação básica, quais sejam: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE, no período de 2000 a 2013, bem como as implicações destas no interior das instituições escolares. Parece-nos importante ressaltar que tais sistemas estão alinhados às transformações e reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990, cujo embate entre regulação e descentralização consolida estratégias de monitoramento das ações educativas, tendo em vista verificar e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que entre os princípios de tais políticas está a defesa das avaliações externas como aliadas da melhoria da qualidade da educação pública. Contudo, estudos recentes revelam que os instrumentos avaliativos em curso têm conseguido promover o desenvolvimento processual e integral do aluno.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Avaliação Externa; Educação Básica.

EXTERNAL EVALUATIONS AND THEIR DEVELOPMENT: PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

This article aims to reflect on educational policies and the development produced by external evaluations on basic education, namely: Evaluation System of Basic Education and Minas Gerais Evaluation System, in the period 2000-2013, as well as their implications within educational institutions. It seems important to emphasize that such systems are aligned to changes and educational reforms carried out in Brazil from the 1990s, whose fight between regulation and decentralization consolidates monitoring strategies of educational activities in order to verify and monitor students' learning level. We emphasize that one of the principles of such policies is the protection of external evaluations as allies in improving the quality of public education. However, recent studies have revealed that the ongoing evaluative instruments have promoted the student's procedural and integral development.

Keywords: Educational policies; External evaluation; Basic Education.

Introdução

O presente trabalho visa provocar discussões sobre a função assumida pela avaliação da educação básica diante da nova reconfiguração do estado brasileiro a partir da década de 1990, adentrando para os anos 2000. Esse espaço temporal se justifica na medida em que se situa no escopo de mudanças significativas no que tange às políticas públicas educacionais no Brasil e em Minas Gerais. Os contornos e fundamentos das ações desenvolvidas nesse ínterim são conduzidos por processos e práticas pautadas em novas perspectivas de planejamento e gestão e, especialmente, em avaliações de larga escala.

Para tanto, faremos um breve recorte sobre os processos de avaliações sistêmicas em Minas Gerais, no período compreendido entre 2000 e 2013. Dentre eles destacam-se: o Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, bem como a política educacional do Estado de Minas Gerais, como fatores influenciadores na organização do trabalho escolar. Porém, não basta analisarmos os números, convêm que investiguemos o que se encontra por trás deles, conhecermos a realidade desses alunos e dessas escolas que geram esses índices.

Por meio de estudo bibliográfico sobre as avaliações em larga escala e da legislação educacional brasileira, faz-se necessário suscitar algumas questões sobre o papel do professor frente às avaliações institucionais e como este vem sendo pressionado a contribuir para a melhoria dos índices da escola. Nesse contexto, estão presentes fatores influenciadores no trabalho docente que atuam na educação básica e, consequentemente, no desenvolvimento desses profissionais, sendo que as políticas de avaliações externas, juntamente com seus ideais, mobilizam gestores, professores, alunos e famílias.

Vale ressaltar que a instituição escolar não é abstrata e se constitui como o cerne do sistema educativo formal, haja vista que é lugar de decisão, onde ocorre a execução, ou seja, a materialização de políticas educacionais. É também local onde sistematicamente ocorrem aprendizagens, em que alunos e professores se envolvem num processo organizacional como compromisso de transmitir e construir conhecimentos, com destaque para os significados e sentidos da escola para a formação dos alunos, isto é, o ensino e a aprendizagem constituem o objetivo central nesse movimento de constituição de sujeitos.

Discorrer sobre as avaliações externas implica em refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É, pois, consenso no meio educacional que a escola tem assumido diversas funções para além de seu tradicional papel de transmissora, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Sob esse olhar, é possível afirmar que essa nova configuração contribui para a definição dos objetivos da educação, os quais são referendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96) ao tratar das finalidades do ensino fundamental e educação básica.

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Cumpre reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Neste artigo pautaremos nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens. Em outras palavras, o processo avaliativo deverá contribuir para a materialização de um dos objetivos centrais da escola, ou seja, assegurar que as crianças e adolescentes efetivamente aprendam.

Segundo Vidal (2003) a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor. Pelo contrário, a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico, das aprendizagens em sala de aula. Nesse sentido, a autora considera a avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível que o professor acompanhe o progresso de seus alunos, analise o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como o seu próprio desempenho.

Nessa perspectiva julgamos necessárias práticas avaliativas que possam contribuir para a superação de um modelo fortemente marcado por princípios seletivos, meramente quantitativos, classificatórios e extremamente excludentes. É preciso considerar a avaliação como importante instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar.

1. A nova configuração do Estado e as avaliações externas

No contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca de "equiparação" tanto da abrangência e permanência do aluno nas escolas, como da qualidade do ensino e da aprendizagem. No que diz respeito à qualidade Biasi (2009, p. 37) aponta que a

> [...] educação de qualidade abrange os aspectos e os meios que determinarão a sua qualidade, que incluem principalmente os alunos – os sujeitos que precisam aprender – e os professores – os sujeitos que ensinam, que são responsáveis diretos pelo processo propriamente dito. Quando o professor tem as condições objetivas para mobilizar o processo, no caso o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar uma educação de qualidade [...].

Nas décadas de 50 e 60 do século passado, diversos países imprimiram pesquisas de cunho quantitativo em busca de identificar o desenvolvimento de seus processos educativos. Dentre eles destacam-se Estados Unidos, França e Inglaterra. Para explicar a problemática das desigualdades educacionais pautou-se em estudos empíricos que intencionavam compreender a aprendizagem ou não aprendizagem a partir dos condicionantes que independem diretamente da instituição escolar.

É, pois, por intermédio de tais estudos que se chegou à constatação estatística de que aspectos exteriores à escola acabam por contribuir significativamente no desempenho escolar dos alunos, ou seja, origem cultural, fatores socioeconômicos, geográficos e étnicos dos estudantes são os responsáveis pelas diferenças na proficiência dos mesmos. Os resultados dessas investigações contribuíram para que fosse estabelecida uma espécie de pessimismo pedagógico, isto é, considerou-se que a escola tinha uma influência ínfima em termos de desempenho dos alunos. Desse modo, a escola se eximia da responsabilização pelo insucesso ou fracasso daqueles que ingressavam nesse espaço educativo.

Contudo, pesquisas das últimas décadas são unânimes em assegurar que apesar da necessária atenção para os elementos sociais, culturais e econômicos que incidem sobre os resultados das aprendizagens escolares, esta não pode ser negligenciada de seu papel e função social. Nesse sentido,

> [...] o objetivo dos estudos passou a ser então o de abrir a caixa preta das escolas, ou seja, examinar os processos internos que podem torná-las diferentes uma das outras, ou mais precisamente, umas melhores que as outras, mesmo após serem consideradas as características dos seus estudantes, tais como a origem social, a etnia e nível de proficiência anterior [...] estes estudos sob o rótulo de "perspectiva militante," pois se caracterizam pelo objetivo central de proposição de políticas públicas para combater as desigualdades dentro das escolas, minimizando os efeitos da origem social. Eles são norteadores pelas hipóteses de que, se é possível identificar escolas, que pelas características de seus processos, levam os estudantes socialmente desfavorecidos ou oriundos de minorias a um melhor desempenho médio, pode-se então melhorar o nível de muitas escolas. (SOARES; ALVES; MARI, 2003, p. 65).

Nesse contexto, no Brasil os processos que conduzem à formulação das políticas públicas educacionais, se interrelacionam com uma nova a função social da escola, a qual é assumida por diferentes organismos internacionais e pelo empresariado, como formação voltada para dar sustentação teórico-prática para responder ao setor produtivo. É então, imprescindível, analisar essas políticas em sua articulação com o projeto ajuizado pela sociedade e que se materializa por intermédio de ações estatais.

> [...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...] tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais, que têm poder de voz e de decisão e que por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação de políticas ou de programas de ação (AZEVEDO, 2004, p. 60).

As duas últimas décadas têm sido palco de diversas reformas marcadas por alterações em leis e normas que regulamentam as ações no campo educacional brasileiro. As proposições reformistas trazem em si o objetivo de repensar a organização dos sistemas escolares, bem como a organização da própria instituição escolar no que se refere ao currículo, à formação docente e dos funcionários e os processos avaliativos das instituições, dos alunos e dos profissionais.

Especialmente, na década de 1990, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais que repercutiram em todos os setores da sociedade. As várias ações desenvolvidas evidenciam o discurso por parte do Estado com a "garantia" de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino.

> [...] a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Aplicada ao campo da educação, a avaliação assume papel fundamental como instrumento de regulação e controle dessas políticas, haja vista que se transforma em categoria centrada em eficiência, eficácia e na produtividade sob o controle direto do Estado. (OLIVEIRA, 2011). Cumpre assim, reconhecer que, a avaliação emerge como parte da estratégia do Estado a fim de atingir objetivos específicos, quais sejam: controlar as despesas públicas, alterar a cultura do setor público e romper com as fronteiras no âmbito do público e privado.

Instaura, portanto, no campo educacional uma série de modificações que são também resultados de lutas empreendidas pelos diferentes movimentos sociais no sentido de garantir não somente o acesso, mas também a permanência e sucesso desses grupos na escola pública. Na dimensão em que se apresenta hoje o capitalismo, de redefinições no papel do Estado,

após movimentos de intensos embates, pressupõe a garantia, ao menos no nível legal, do direito à educação como parte dos direitos sociais.

Nessa perspectiva de transformações, na busca por garantia de acesso e qualidade da educação, emerge em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído por uma diversidade de programas independentes direcionados tanto à educação básica quanto ao ensino superior; e tem como objetivo principal promover o desenvolvimento da educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal Plano é implementado na perspectiva de se construir uma ação do Estado que se constitua de forma articulada e integrada, ou seja, busca-se uma visão sistêmica no campo educacional. O PDE foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) com vistas a ser desenvolvido por meio de parcerias com os governos locais, uma vez que os compromissos são assumidos em regime de colaboração com os estados e municípios da federação com os propósitos que se seguem:

> O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (HADDAD, 2008, p. 5).

Com efeito, ao apresentar o PDE o governo sinaliza para uma ruptura com os binarismos e visões fragmentadas que até o momento permeavam os programas e ações voltadas para a educação, quais sejam: qualidade/quantidade; diversidade/unidade; educação básica/educação superior; urbano/rural, formação propedêutica/formação profissional, dentre outras.

Desse modo, no que diz respeito à educação básica vale mencionar que orientado pelos princípios e diretrizes definidos no âmbito do PDE, o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este trouxe para a arena das políticas

educacionais diretrizes que passaram a orientar as ações da União em sua articulação com municípios e os entes federados.

A implementação das diretrizes e a materialização das metas foram operacionalizadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), constituído de um conjunto de ações educacionais elaboradas a serem implementadas nos estados e nos municípios, articuladas com a União, visando à melhoria da qualidade da educação. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, firmado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, assegura a elaboração do PAR pelos estados e municípios, sendo a garantia para receberem apoio financeiro e técnico da União. Os entes federados assumem o compromisso coletivo em acompanhar e implementar as ações do PAR por meio de uma Equipe Técnica Local e do Comitê Local do Acompanhamento.

É possível afirmar que todos os 5.561 municípios e os 26 estados e o Distrito Federal realizarão a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As diretrizes definidas apontavam importantes alterações a serem perseguidas no campo educacional. Especificamente com relação à melhoria na qualidade da educação em interface com a avaliação, destacam-se:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do

acompanhamento das metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[1].

Nesses termos, o PDE, o Plano de Metas e, por fim, o PAR em suas versões 2007/2010 e 2011/2014, consolidados como instrumentos de planejamento e gestão passam a representar em sua configuração novas bases de relação entre a União e os entes federados no intuito de alavancar qualitativamente a educação brasileira, qualidade que se expressa nos resultados do IDEB, via avaliações em larga escala.

A arquitetura das propostas de reforma do Estado desenvolve-se a partir da racionalização de recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. Assim, são atos que ocorrem em um contexto em que o modo de gestão do aparelho do Estado, com o intuito de "combater" essa crise do capital pauta suas ações gestoriais num modelo comprometido com a descentralização. Essas medidas contribuem para que a indicação de descentralização apresentada imprima em repasse para a sociedade, da responsabilidade pela execução das políticas sociais. A função do Estado resume-se ao repasse de parte do financiamento, passando a assumir papel avaliador em detrimento do executor. No que tange ao campo educacional Afonso (1999, p. 83-84) assevera que:

> As reformas podem também ser interpretadas como respostas paradigmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa crise. Não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso: podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções.

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que os anos 90 do século passado foram marcados pela materialização de inúmeros processos avaliativos dos sistemas escolares e, esses têm cada vez mais sido incorporados aos processos educativos. Em nosso país o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema

[1] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB: criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, médias de desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2007).

de Avaliação da Educação Básica – SAEB[2]. A justificativa para a implementação desse sistema está associada à defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, seja na esfera municipal ou estadual, com o intuito de direcionar o processo de tomadas de decisões em relação às políticas públicas, ao desempenho acadêmico dos alunos e à qualidade do sistema escolar como um todo.

O SAEB compartilha espaço com as avaliações estaduais (RIBEIRO; KALOUSTIAN, 2002), realizadas sistematicamente em estados brasileiros, como Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins. O mencionado sistema é responsável por coletar dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Ele está em execução desde 1990, sendo aplicado a cada dois anos, avaliando o desempenho dos alunos brasileiros do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental, bem como os do terceiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, como foco em leitura e, Matemática com foco em resolução de problemas (BRASIL, 2003).

A partir das informações do SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades, identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a redução das desigualdades nele existentes.

Dessa forma, o SAEB tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. Os resultados são divulgados em nível nacional e por região, estado, localização (capital, interior), zona geográfica (urbano, rural), dependência administrativa (estadual, municipal, federal e particular) (BRASIL, 2003).

[2] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

Os resultados englobam tanto os relacionados com o desempenho dos alunos quanto os referentes às variáveis da escola, do diretor, do professor, dos hábitos de estudo e das condições socioculturais dos alunos.

Dessa forma, é preciso atentar para as questões que envolvem o professor no contexto das avaliações institucionais. Os resultados alcançados são devidamente publicizados e, geralmente questionados, principalmente, se estes forem abaixo do esperado, recaindo sempre no professor. Ou seja, o professor sempre é chamado a prestar contas sobre o índice, que ele, partícipe da escola, ajudou a compor.

A situação a que fica exposto o professor da educação básica, compromete o seu desenvolvimento profissional e, com isso, influencia a sua prática pedagógica, no sentido de que sempre estará executando o seu trabalho, relacionando-o às avaliações institucionais e não de acordo com suas concepções de educação, de escola, de aluno.

Assim sendo, as avaliações educacionais em larga escala, de forma geral, permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Ainda não foi pensado em outro modo de obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Porém, a avaliação é entendida como um indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional (BRASIL, 2003).

Segundo o MEC (2003) os resultados das avaliações, sejam elas locais, regionais ou mesmo nacionais, são informações qualificadas, postas à disposição de pesquisadores, de educadores, gestores e planejadores, a quem compete a reflexão sobre o panorama educacional e a tomada de decisões que dizem respeito tanto ao fortalecimento de medidas que se mostraram eficazes na melhoria da qualidade educacional, quanto às mudanças que acreditam necessárias para aprimorar o desenvolvimento da aprendizagem.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96) as avaliações externas são enfatizadas por recomendação de instituições internacionais como o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI, como sendo uma das formas de verificar se o currículo oficial está sendo cumprido.

No Brasil, as políticas públicas educacionais apresentam questões relacionadas à implementação da avaliação como perspectiva de uma nova função do Estado, assegurar a participação da sociedade no acompanhamento dos processos educativos. Portanto, as avaliações externas são compreendidas como necessidade e direito social.

> [...] com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (HADDAD, 2008, p. 8).

A caracterização das ações governamentais estabelece o campo da avaliação educacional como estratégia assumida, a fim de estabelecer uma medida padrão da qualidade da educação oferecida pelas escolas em todo o território nacional.

Não obstante, a avaliação se constitui em medida que interessa a toda a sociedade, seja pela sua aplicabilidade prática ou por suas consequências, tendo em vista que interfere diretamente nas tomadas de decisões acerca dos rumos da educação em cada estado, município e instituição.

A avaliação está incluída no bojo das diversas ações que estão sendo estabelecidas pelas políticas públicas educacionais com o objetivo de orientar as atividades das instituições escolares, dos profissionais, estudantes e suas famílias. Nesses moldes, acaba por imprimir um desenho que se configura pela própria atuação reguladora do Estado sobre as escolas, seja por intermédio da fiscalização ou pela associação dos resultados obtidos nos procedimentos avaliativos aos dispositivos de financiamento.

Nesse cenário,

> [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura gestionária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1998, p.113).

A conformação do Estado às necessidades de ajustes da educação básica torna imperativo aferir os resultados dos investimentos públicos aplicados às escolas. Ainda de acordo com o discurso oficial a educação está interligada com as competências a serem desenvolvidas pela instituição educativa e pelo avanço da produtividade. Esse objetivo se exprime na operacionalização da avaliação na educação básica. Desse modo,

> [...] com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como "Estado Avaliador", [...] caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O "Estado Avaliador" intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. (DIAS-SOBRINHO, 2003, p. 708).

Em 2007, por intermédio do Decreto 6.094, o Ministério da Educação implementou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um indicador que integra o fluxo escolar às médias de desempenho obtidas pelos alunos nos exames realizados durante os processos avaliativos nacionais. Esse índice demonstra o intuito do Estado em medir a qualidade oferecida aos estudantes brasileiros e a preocupação com a eficiência e a eficácia, além das condições para a adaptação dos alunos às novas demandas do mercado.

Essa configuração estrutural visa por meio dos resultados das avaliações, construir mecanismos de prestação de contas pautados nos pressupostos de transparência e responsabilização dos docentes. Isso se evidencia na reivindicação de:

> [...] qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. [...] mecanismos de prestação de contas que facilitem a responsabilização dos envolvidos. [...] responsabilização, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. (BRASIL, 2007, p.17).

Enfim, as avaliações externas realizadas, a partir de testes padronizados, têm como objetivo principal o monitoramento da educação e implicam na centralização da União no que diz respeito ao controle dos resultados. Tal formato articula-se à tão propagada lógica de descentralização. Essas avaliações representam a legitimação da opção do Estado por um processo avaliativo exterior às escolas e geridas segundo princípios inerentes à administração gerencial, à competição, ou seja, ao *accountability*[3], na perspectiva de uma lógica de mercado.

Nesse cenário, é premente a exigência por parte das instituições escolares e do governo, representado pelas secretarias de educação em garantir, sob quaisquer condições, a qualidade do ensino. Para tanto, a escola é obrigada a repensar suas práticas pedagógicas, o currículo e avaliação, dentre outros. Enfim, a escola é, a todo o momento, pressionada a desenvolver atividades que possam ir ao encontro das propagandas da eficácia e eficiência, ressaltando a importância dos alunos apresentarem bons resultados no SIMAVE[4], ENEM[5] e Prova Brasil[6].

[3] Termo que designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicização de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas. (AFONSO, 2009).

[4] O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem como objetivo identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos que objetivam a melhoria da qualidade da educação pública da rede estadual. O SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB.

[5] O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame criado em 1998 pelo Ministério da Educação utilizado como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no país. Atualmente, o exame é utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada – SiSU

Desse modo, a adaptação do currículo aos conteúdos elencados no programa dessas avaliações e, a demanda por ações educativas que pudessem contribuir para o aumento do IDEB da instituição, são elementos constantes no cotidiano de todos os educadores.

É, pois, nessa perspectiva que as avaliações em larga escala interferem de modo direto no movimento produzido no interior da escola, lócus privilegiado para construção de potencialidades, por intermédio da produção de relações sociais e ações transformadoras, mediante conscientização dos direitos sociais e práticas educativas de caráter mediador, trazendo em seu interior os elementos de produção e/ou superação das contradições.

2. A avaliação em larga escala em Minas Gerais

No âmbito nacional a avaliação é um processo que tem cada vez mais envolvido os atores sociais no desenvolvimento do monitoramento e fiscalização da qualidade da educação. Em termos de entes federados, os estados também empreenderam iniciativas no sentido de criar seus próprios sistemas de avaliação externa, com objetivos e pressupostos que se aproximam do modelo apregoado pela União.

> [...] embora a regra no país nas relações entre poder local e poder central seja integração dos poderes estaduais às determinações governamentais do poder central, em Minas Gerais esse processo possui características específicas na medida em que o Estado não só vem incorporando as novas determinações como consegue antecipar [...] Isso parece revelar que Minas Gerais, por suas especificidades, vem se integrando ao país como 'laboratório' dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX (MARTINS, 1998, p. 22).

Em Minas Gerais, a partir de 1992, a Secretaria de Educação implementou a Avaliação do Sistema Estadual de Minas Gerais como parte de diversas políticas públicas imbuídas do desejo de garantir a qualidade educacional

[6] A Prova Brasil é um exame que se constitui como avaliação em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Com as informações da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades (BRASIL, 2013).

(VIANNA, 1995). Instaura-se, portanto, a partir desse momento diversas iniciativas no que se refere à defesa de uma avaliação externa que produza consequências positivas sobre o ensino ministrado aos alunos em Minas Gerais. Dentre esses empreendimentos destacamos o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública - SIMAVE com início no ano 2000, ou seja, constituindo-se 13 anos de avaliações. Tal sistema é constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE. As duas primeiras dizem respeito às avaliações externas e a última refere-se à avaliação interna da escola.

O SIMAVE é realizado por meio de parcerias estratégicas, que asseguram metodologias adequadas para verificar o desempenho da rede pública estadual de ensino. O sistema é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e estabelece parcerias com: Instituto Avaliar para o desenvolvimento do PAAE; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para o desenvolvimento do PROALFA e do PROEB também conta com a parceria do CAED (SIMAVE, 2007).

O SIMAVE tem como objetivo principal elaborar e implementar programas de avaliações em larga escala cuja finalidade está na utilização dos dados obtidos com a realização de provas anuais, como forma de intervir no processo de gestão e tomada de decisões no planejamento de ações educativas que possa ir ao encontro da tão propagada qualidade educacional. De acordo com dados dos informativos do próprio sistema, sua função é "indicar caminhos possíveis para os professores superarem as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas com alternativas de intervenção didática" (SIMAVE, 2007, p.11).

No plano objetivo o PROEB compreende Programa no qual os alunos participam de exames em que são avaliados os conteúdos relacionados às disciplinas Matemática e Língua portuguesa. Nesses moldes, o PROEB é

também integrante do SIMAVE, sendo utilizado a partir do ano de 2006. Não se trata, de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2007).

Tal programa constitui-se de um conjunto de medidas e avaliações com o intuito de diagnosticar o desempenho dos alunos, resultado esse que implicará na formulação de planejamento e das políticas públicas educacionais para os alunos mineiros. O resultado do desempenho conjunto dos alunos fornece o diagnóstico do ensino, influenciando diretamente no planejamento, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais.

Segundo alguns autores, como Bonamino et al. (2004), Fontanive (2000), Klein (2000), as avaliações internas e/ou externas, são importantes no diagnóstico da realidade escolar, qualidade do ensino (professor) e aprendizagem (dos alunos), bem como no diagnóstico da realidade da educação no país, em seus vários aspectos.

No contexto das avaliações externas mantidas pelo MEC, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais mantém uma proposta curricular, denominada Conteúdo Básico Comum, o CBC. Essa proposta foi regulamentada por meio da Resolução 666, de 07 de abril de 2005, que dimensiona um sistema de avaliação no estado, denominado SIMAVE (MINAS GERAIS, 2008). Destacamos como objetivos desse sistema de avaliação:

a) Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica.

b) Criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública.

c) Democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública.

d) Desenvolver procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais pautadas em princípios de equidade.

e) Fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidade para todos os mineiros.

Com relação aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), estes visam subsidiar o professor no ensino dos conhecimentos e habilidades previstos nas políticas públicas curriculares propostas para a educação básica, com uma visão operacional focada na aplicação dos mesmos em sala de aula. O CBC pauta-se em diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. (MINAS GERAIS, 2007).

No âmbito da educação básica há que se considerar que as implicações desse modelo implementado pelo Estado brasileiro e pelo estado de Minas Gerais podem ser analisadas à luz das políticas públicas educacionais, a partir da compreensão de que:

> [...] umas das representações desta tendência é a ênfase nas avaliações de resultados em detrimento das avaliações de processos. Em termos de políticas educacionais, o Estado-avaliador mostra-se preocupado com a imposição de um currículo nacional e com o controle de resultados fundamentado na competição entre alunos, turmas e escolas. Contudo, sendo a avaliação um dos instrumentos fundamentais nesse processo, faz-se necessário saber qual modalidade é mais adequada aos objetivos de tal ideário. E, nesse sentido, predomina a avaliação estandardizada criterial, que visa o controle de objetivos previamente definidos, contribuindo para mudanças nas políticas avaliativas e possibilitando a expansão do controle do Estado sob os resultados e, simultaneamente, sobre a expansão do mercado pela "publicização" dos resultados (VIEIRA, 2011, p. 15).

Nesses moldes, ao tecer considerações sobre a avaliação estandatizada criterial Afonso (1999) é categórico ao afirmar que:

> [...] esta modalidade de avaliação permite evidenciar, melhor que qualquer outra o já designado "paradoxo do Estado neoliberal". Por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador) mas, por outro lado tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros "clientes" ou "consumidores" (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 1999, p. 168-169, grifos do autor).

Instrumento comumente usado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais consiste em envolver e compensar o professor pelo trabalho com o Conteúdo Básico Comum - CBC. Na apresentação do CBC de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio esses conteúdos serão utilizados como as bases para a avaliação das escolas, professores e para proposição de metas com o fim de melhorar o desempenho das escolas da rede estadual mineira (MINAS GERAIS, 2001). Essa informação é significativa, pois tem relação com as avaliações de rendimento a que as escolas estaduais estão sendo sujeitadas.

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, tem como objetivo averiguar os índices de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para subsidiar ações e intervenções, se necessário for, no processo de alfabetização/letramento dos alunos mineiros. (MINAS GERAIS, 2007).

A SEE/MG faz uso dos resultados das escolas nas avaliações do SIMAVE, vinculando-os às políticas destinadas à Educação (MINAS GERAIS, 2008). Uma delas está atrelada ao incentivo de produtividade, em que a partir dos índices alcançados pela escola, os professores que nela atuam, são "estimulados" a melhorarem o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem com uma espécie de remuneração compensatória. Outra política, diz respeito à avaliação de desempenho do professor, que responde a um instrumental contendo perguntas diversas, e específicas à sua atuação. Esse instrumental é acompanhado pelo diretor da escola.

Nesse sentido, foi percebido que os resultados dessas avaliações transcendem as proposições para as avaliações sistêmicas com incentivo salarial e ingresso e manutenção de escolas em projetos específicos ou globais, que na íntegra buscam melhorar o ensino e a aprendizagem. Observa-se ainda, que diferentes questões cercam os processos avaliativos, entre os quais, o estigma de que a avaliação é apenas um instrumento para classificar e rotular as pessoas em: aptas ou não, competentes ou não, boas ou más. A análise de dados por meio do SIMAVE (Sistema Mineiro de

Avaliação da Educação Pública) – permite às escolas da rede pública estadual obter dados necessários para uma reflexão do seu processo de ensino e aprendizagem, respondendo às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação em Minas Gerais.

Além do SIMAVE, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, adota outras políticas complementares de tais proposições, diminuindo as diversidades e contribuindo para uma padronização do sistema mineiro. O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAEE) é um desses sistemas de avaliação adotado no Estado de Minas Gerais.

O PAAE possui uma concepção pedagógica, desenvolvida a partir de um sistema *online* que possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Esse programa pode ser compreendido como instrumento de suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum – CBC. As escolas geram provas utilizando as ferramentas do Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas mineiras (MINAS GERAIS, 2007).

Segundo Vianna (2003) um dos elementos essenciais à avaliação diz respeito à caracterização dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superar e transformar a realidade não aprendizagem. Contudo, vale destacar que para o autor o impacto dos resultados pode ser considerado mínimo por inúmeros motivos entre os quais está o linguajar demasiadamente técnico das planilhas, pleno de especificidades muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitados,

> [...] ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que

> resultam da *expertise* técnica dos responsáveis pelos relatórios. (VIANNA, 2003, p. 45).

Sob esse olhar, os moldes em que ocorre a divulgação dos resultados, os termos utilizados, bem como a complexidade que envolve os cálculos dos índices, acabam por dificultar a apropriação e o "consumo" das informações advindas dessas avaliações pela comunidade escolar e também pela sociedade como um todo. Nesse sentido, diante da incompreensão dos dados divulgados, os sujeitos envolvidos no processo de produção da qualidade da educação encontram diversos impedimentos para exercer seu protagonismo nesse movimento que envolve políticas públicas, ações do Estado e entes federados, sociedade civil e comunidade local, envolvendo educadores, alunos e pais.

Assim, no âmbito das avaliações externas mineiras, com início em 2000 e já consolidadas em 2013, é importante destacar que ao assumir o monitoramento da qualidade da educação, desenvolvida em suas instituições o sistema educacional de Minas Gerais caminha ao encontro do exercício do controle social. Contudo, faz-se necessário que o resultado dos processos avaliativos seja analisado à luz dos diversos elementos que interferem diretamente nos resultados. Trata-se, portanto, da necessária ampliação dessas análises, uma vez que "problematizadas" isoladamente não representam qualquer possibilidade de melhoria na qualidade educacional.

Considerações Finais

A compreensão das implicações das avaliações externas na organização do trabalho escolar nos remete à reflexão sobre o papel do Estado no atual contexto de reformulação de políticas públicas, dentre elas a educacional. A avaliação está inserida no foco das reformas que têm ocorrido nas últimas duas décadas no âmbito educativo, possuindo um formato flexível em que se distinguem diferentes funções, dentre as quais se destaca o aspecto relacionado ao mapeamento da educação oferecida aos estudantes brasileiros e à indução de ações e intervenções necessárias à universalização da escola pública.

É possível depreender que a avaliação extrapola os muros da escola e cada vez mais deixa de focar somente a avaliação concretizada no espaço micro da sala de aula para ser realizada em larga escala, implementando um movimento em que os dados obtidos por meio das avaliações externas (SAEB, SIMAVE) são considerados como informações de extrema relevância para mediar e orientar a organização do trabalho pedagógico dos sistemas educativos.

Os resultados dessas avaliações influenciam sobremaneira a criação e reformulação de políticas públicas no campo da educação, trazendo em seu bojo a demarcação de prioridades; determinação de alocação de financiamento; definição de currículos; orientação de propostas de formação tanto dos alunos como de professores.

Os processos avaliativos sejam esses consolidados em escala nacional ou regional estão historicamente associados a transformações na organização escolar. Para tanto, alterar a lógica estruturante da escola implica em atentar para o fato de que a educação oferecida à população, especialmente da escola pública, representa a Possibilidade concreta de criar as possibilidades de inclusão em uma sociedade pautada nos princípios do individualismo, competitividade, exclusão e meritocracia.

Urge, pois, compreender o sistema avaliativo em sua dimensão social, política e cultural, tendo em vista as múltiplas perspectivas de ações sobre a realidade educacional, no intuito de permitir o avanço em sua qualidade, no sentido de produzir melhorias, além de efetivamente prestar contas à sociedade das ações realizadas no que diz respeito à construção de um projeto educativo de eficácia social.

Portanto, há que se defender uma avaliação que possa atingir seu objetivo principal, ou seja, permitir que os alunos tenham materializado o direito de conhecer, interpretar e dialogar com o mundo que o cerca. Enfim, a avaliação deve ser compreendida como instrumento comprometido com a regulação e acompanhamento do trabalho pedagógico cujo objetivo é a garantia da aprendizagem de todos e de cada um.

Referências

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

_____. **Políticas educacionais e avaliação educacional**. Braga: FCT, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (coleção polêmicas do nosso tempo).

BIASI, S. V. O professor e a qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública. **Jornal de políticas educacionais**, n. 6, p. 33-41, jul, 2009.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs.). **Avaliação da Educação básica:** pesquisa e gestão. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico**. Brasília: MEC/INEP: ENEM 2003.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 02 dez. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Vozes: Petrópolis, 2000.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

KLEIN, R. Como está a Educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 14, n. 51, p.139-171, abr./jun. 2000.

MARTINS, A. **A política de capacitação de professores do Ensino Fundamental em Minas Gerais nos anos 90**. Dissertação de mestrado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação de Minas Gerais. **Escola Sagarana**: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Coleção Lições de Minas/SEE/MG, 2001.

_____. MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico da Avaliação da Educação do SIMAVE/Proeb 2007: Matemática 3º ano do Ensino Médio** UFJF/Caed, Faculdade de Educação. 2007. Caed. Jan/Dez. 2007.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Conteúdos Básicos Comuns** – CBC: Ensino Fundamental e Médio: Proposta curricular. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

OLIVEIRA, A. O. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: _____; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

RIBEIRO, V. M.; KALOUSTIAN, S. (Coord). **Indicadores da qualidade na Educação.** Brasília: INE P, 2005.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; MARI, F. A. O. T.. Avaliação de escolas de ensino básico. *In:* FREITAS, L. C. ; BELLONI, I.; SOARES, J. F. (orgs.). **Avaliação de escolas e Universidades.** Campinas, SP., Komedi, 2003.

VIANNA, E. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, n. 27, p.43, jan. /jun. 2003.

VIDAL, V. M. *et al.* **Avaliação Institucional.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

VIEIRA, J. M. A. Características de salas de aula de escolas de maior e menor valor agregado participantes do projeto Geres – pólo Campinas. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

AVALIAÇÃO ESCOLAR EM GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NESSE PROCESSO

Carina Copatti
Universidade de Passo Fundo

Resumo

O ato de avaliar, na disciplina de Geografia, pressupõe a utilização de instrumentos que ampliem a capacidade de compreender diferentes fenômenos sociais ocorridos no espaço geográfico. A avaliação é um suporte importante para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a análise da ação educativa num processo contínuo, dando subsídios ao redimensionamento da prática pedagógica. Procuramos refletir sobre a avaliação escolar em Geografia baseada na humanização do ensino através de contribuições da Educação Estética. Assim, questionamos: De que maneira a Educação Estética pode contribuir para a avaliação na disciplina de Geografia? Considera-se a importância da Educação Estética a fim de promover uma educação para a sensibilidade, a partir de experiências que despertem a criatividade, ampliando a capacidade de reflexão e a participação dos educandos. Nosso intuito é encontrar significado nas aprendizagens, nas ações cotidianas e consequentemente, no processo avaliativo em Geografia. Nesse artigo utilizou-se como principais referências Callai, Filizola, Furlan e Duarte Jr.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Avaliação; Educação Estética.

SCHOOL EVALUATION IN GEOGRAPHY: CONTRIBUTIONS OF AESTHETIC EDUCATION IN THIS PROCESS.

Abstract

The act of evaluating, in the Geography discipline, requires the use of tools to increase the ability to understand different social phenomena occurring in geographic space. Evaluation is important for the process of teaching and learning support, allowing the analysis of educational action in a continuous process, giving subsidies to resize the pedagogical practice. We tried to reflect about school evaluation in Geography, based in humanization through contributions of Aesthetic Education. So, we ask: How does the Aesthetic Education can contribute to the assessment in the Geography discipline? The importance of Aesthetic Education is considered to promote education for sensitivity, from experiences that awaken creativity, expanding the capacity for reflection and participation of students. Our goal is to find meaning in learning, in everyday actions and consequently in the Geography evaluation process. In this paper was used as main references Callai, Filizola, Furlan and Duarte Jr.

Keywords: Geography Teaching; Evaluation; Aesthetic Education.

1. Introdução

Na Geografia Escolar, o ato de avaliar pressupõe a utilização de instrumentos que ampliem a capacidade de leitura e compreensão de diferentes fenômenos sociais ocorridos no espaço geográfico. A avaliação pode ser considerada um suporte para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a análise da ação educativa num processo contínuo, investigando e dando subsídios ao redimensionamento da prática pedagógica.

Nesse contexto, trazemos algumas reflexões sobre a avaliação escolar baseada na humanização do ensino por meio de contribuições da Educação Estética na disciplina de Geografia. A indagação que se faz é: de que maneira a Educação Estética pode contribuir para o processo de avaliação na disciplina de Geografia? Que aspectos considerar para que o aluno sinta-se capaz de construir sua aprendizagem de maneira sensível e consciente em relação ao seu "estar no mundo"?

Considera-se a importância desse debate no atual processo educacional, o qual está pautado num modelo quantitativo e envolto em uma série de problemas. Tais problemas refletem as disparidades sociais, os desajustes intensificados pelo processo contemporâneo de industrialização e o aumento demográfico ocorrido no século XX.

A Geografia Escolar, compreendida como uma ciência social, precisa dar conta das relações estabelecidas entre o ser humano e o ambiente em que vive. Pensar a Geografia nessas condições é desencadear a reflexão sobre a diversidade de espaços, dos quais o homem se apropriou e onde passou a realizar uma série de construções e mudanças, desencadeando intensas transformações. Assim, tais questões precisam ser incorporadas ao processo avaliativo, considerando também quem é o aluno, suas experiências e seu contexto sociocultural, entendendo-o como um ser humano dotado de capacidades e emoções.

Na perspectiva de inovar a prática da avaliação escolar é importante procurar respostas para os seguintes questionamentos: para que avaliar e como avaliar em Geografia. Nesse contexto, a Educação Estética apresenta-

se como uma possibilidade ao processo avaliativo nessa disciplina, por procurar promover o ensino-aprendizagem voltado para o ser humano, instigando sua capacidade de refletir e sensibilizar-se.

A sensibilização emana das experiências individuais e coletivas e de práticas cotidianas que estimulem atitudes coerentes e a conscientização do ser humano. O desafio no processo avaliativo em Geografia é considerar as experiências dos educandos com o intuito de promover a sensibilização como parte da formação.

2. O processo de avaliação: por quê, para quê e como avaliar em Geografia?

O processo de ensino-aprendizagem não é tarefa simples, tampouco uma tarefa que se faz sem planejamento. Exige reflexão, conhecimento específico, o desenvolvimento de habilidades e o constante movimento de pensar e repensar a práxis, de doar-se à profissão, num contínuo processo de indagar a si mesmo sobre o trabalho que desenvolve e sobre os resultados obtidos. Sendo assim, leva-se em conta a quem estamos ensinando, que necessidades os educandos têm e qual é o papel do educador na construção de uma aprendizagem que tenha sentido para eles, permitindo assim que a avaliação ocorra de maneira adequada.

Machado (2000) *apud* Catani e Gallego (2009, p. 19) traz algumas considerações sobre o processo avaliativo:

> Embora o ato de avaliar consista numa ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana sendo, assim, natural, instintiva e assistemática, pouco se reflete sobre o sentido desta palavra. Avaliar essencialmente significa atribuir valor a, emitir juízo de valor.

Como seres humanos, temos por natureza o desejo de avaliar, emitir nossos pareceres sobre as mais diversas situações. No entanto, a avaliação informal é diferente da avaliação institucionalizada, a qual é utilizada no contexto escolar de formação educacional. Para Gadotti (1984, p. 90):

> A Avaliação é inerente e imprescindível durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

Procuramos, nesse contexto, refletir sobre a necessidade de avaliar, para que avaliar e como avaliar na disciplina de Geografia, visto que, as mudanças constantes e cada vez mais intensas impõem ao ser humano adaptar-se às novas formas de aprendizagem, considerando aspectos para além da mera repetição.

Filizola (2009, p. 49) considera que, para alguns autores, o século XX, especialmente a sua segunda metade, foi um marco para a Geografia no Brasil, época em que ocorreu a publicação da obra "Metodologia do Ensino Geográfico: introdução aos estudos da Geografia Moderna", datada de 1925. Essa foi a obra com a qual se iniciou o rompimento da tradição geográfica do país, ensino este que superestimava a memorização dos alunos. Como afirma o autor, a obra auxiliou na edificação de uma Geografia interpretativa, prática e significativa para os estudantes. Conforme afirma o autor (2009, p. 49) "na esteira dessas iniciativas, encontrava-se a avaliação, tendo em vista as falhas, os vícios e as incoerências presentes nos programas, nos exames e nas provas relacionados às práticas avaliativas na época".

Filizola (2009, p. 50-51) salienta que o Brasil não dispunha de uma rede de ensino ao longo dos dois primeiros séculos do período colonial, fato este que retardou também a existência da Geografia no ensino brasileiro. As mais expressivas referências acerca da avaliação em Geografia Escolar, segundo o autor, podem ser tomadas a partir do século XIX. O autor considera que, se de um lado, a Geografia passou a ser devidamente reconhecida no currículo escolar, de outro, as avaliações na área foram alvo de severas críticas. Isso se deve ao modo como essas avaliações eram aplicadas e quais eram seus reais objetivos em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Filizola (2009, p. 53-54) o sistema de "tests" trazido dos Estados Unidos para o Brasil sofreu inúmeras críticas. Segundo o autor:

> Contrário a essa prática Delgado de Carvalho e outros pensadores de seu tempo defendiam uma avaliação mais sistemática, criteriosa e coerente com um ensino renovado de Geografia. Foi nessa perspectiva que o "sistema ou método dos tests" foi introduzido no Brasil. Contudo, é importante que se frise, Delgado de Carvalho reivindicava métodos mais avançados de ensino, assim como mudanças nos programas de Geografia, melhores livros didáticos e maiores cuidados com a capacitação dos professores.

Filizola (2009, p. 55) salienta que estes testes, na visão de Delgado de Carvalho, não exigiam do aluno qualquer justificativa, preocupando-o, assim, com o "chute". O pensador salientava a importância das dissertações, ou seja, do uso da redação no ensino geográfico. Desse modo, o educando desenvolve outras habilidades que lhes sejam mais atrativas do que o mero processo de decorar respostas e responder extensos questionários, tornando essa etapa da aprendizagem mais agradável.

Libâneo (2004, p. 196), entende a avaliação da aprendizagem como "[...] o componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas". Nas palavras de Kimura (2010, p. 188) a avaliação continua sendo um assunto indispensável, sendo que deve ser diagnóstica e processual.

A avaliação, quando utilizada para verificar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma ferramenta essencial no processo educativo, portanto, sua função não é "quantificar" o percentual que o aluno aprendeu. A avaliação engloba uma infinidade de critérios que precisam considerar também as atividades didáticas dos educadores e a aplicabilidade destas na sala de aula. Furlan (2007, p. 39) considera que "tradicionalmente o que se observa é o processo de avaliação reduzir-se à verificação do conteúdo aprendido pelo aluno. Os professores avaliando através de instrumentos, de estilo tipicamente reprodutivo, cabendo ao aluno escutar as aulas, tomar nota e fazer

prova". Ainda hoje, muitas instituições escolares e por que não dizer, muitos educadores, utilizam a avaliação enquanto medida, classificando os educandos, comparando-os e gerando uma espécie de "rótulo", distinguindo-os como "bons" ou "ruins".

Dessa forma, compreendemos que a avaliação, quando utilizada de maneira incoerente e inconsequente, torna-se uma ameaça ao processo de aprendizagem do educando. Conforme corrobora Villas Boas (2008, p. 24) "a avaliação mal praticada alia-se ao trabalho escolar desprovido de prazer e de sentido não só para alunos, mas também para professores. Conceber o trabalho pedagógico no qual a avaliação faça sentido é o desafio que toda a escola enfrenta". No processo educativo em Geografia a avaliação deve ser cuidadosa, considerando a aprendizagem em diversos aspectos, indo além da quantificação.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 24º, estabelece que a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Assim, o aluno precisa ser avaliado durante todo o processo educativo, considerando diferentes aspectos que são essenciais na sua formação e não somente por meio de notas quantificáveis. Para Goulart (2007, p. 62) a avaliação precisa ser pensada como possibilidade, de forma prospectiva, uma vez que desempenha um papel relevante na aprendizagem. "Ela é bússola, pois indica caminhos, corrige rotas, retoma trajetórias. Tem, assim, um caráter construtivo".

Morales (2003, p. 41) faz algumas considerações sobre os tipos de avaliação, afirmando que é necessário "[...] enfatizar algumas diferenças entre a avaliação somativa e a avaliação formativa porque, em geral, estamos acostumados a pensar e a agir de acordo com a avaliação somativa, embora não usemos esses termos". Morales (2003, p. 39) afirma, ainda, que se o que buscamos é o êxito e não o fracasso, precisamos diferenciar tempos e formas de avaliação, segundo distintas finalidades. Podemos começar a

pensar a avaliação como um método didático sumamente eficaz e não simplesmente como um método de comprovação.

Filizola (2009, p. 55-56) salienta que:

> Em primeiro lugar, a avaliação não deve ficar restrita a provas e testes. Ao contrário, é necessário diversificar os instrumentos avaliativos tendo em vista ampliar as possibilidades de avanço dos alunos [...]. Em segundo lugar, o processo de avaliação da aprendizagem escolar não pode ser concebido como algo à parte do processo de ensino e até mesmo do projeto pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação deve possuir um caráter diagnóstico e, consequentemente, prestar-se para a verificação dos resultados planejados [...].

O processo avaliativo na Geografia é um referencial que auxilia o educador a refletir sobre a sua práxis, ampliando as suas percepções em relação ao educando, ao seu trabalho e, também, em torno de suas próprias perspectivas de atuação. Considerar a avaliação como aliada na qualificação dos resultados é uma forma de nortear a educação, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das relações que se estabelecem entre dois seres dotados de sentimentos e anseios: professor e aluno.

Na Geografia escolar a verificação da aprendizagem deve ser um processo continuado, realizado em diferentes momentos e de formas variadas, a partir das vivências e das construções realizadas no ambiente escolar e de sala de aula. Para Kaercher (2003, p. 11) "a geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente. Devemos romper então com aquela visão de que a geografia é algo que só veremos em aulas de geografia". Kaercher (1997, p. 61) afirma também que:

> A Geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número limite quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

A aprendizagem em Geografia se dá nas experiências, nos diálogos, nas análises realizadas, nas trocas entre professor, aluno e entre estes no exercício da cooperação e da reflexão em relação a diversos assuntos, estes que aproximam a ciência geográfica e o cotidiano do ser humano vivendo em sociedade.

A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) considera para o Ensino Fundamental, em seu artigo 32º, entre outras características, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Considera, também, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Nessa perspectiva, a verificação da aprendizagem na disciplina de Geografia, por meio da avaliação, também precisa considerar as construções sociais e as interpretações que o educando faz no ambiente escolar, utilizando-se de conhecimentos da disciplina e das contribuições advindas das vivências sociais e dos valores que o constituem como ser humano.

Furlan (2007, p. 40) salienta que "na escola, a avaliação é realizada com a naturalidade do dia-a-dia. Comumente é tendenciosa e arbitrária, seus instrumentos são limitados e os resultados mal usados". A autora afirma ainda que:

> Usar os instrumentos na perspectiva da avaliação é crer no educando e procurar ver, em primeiro lugar, não aquilo que o separa ou o diferencia dos demais jovens de sua idade, mas sim tudo aquilo que tem em comum com todos os demais. É procurar descobrir o que ele sabe e o que é capaz de fazer, evitando compará-lo com um suposto padrão de qualidade existente.

Dessa forma, a avaliação na disciplina de Geografia deve contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de interação e aproximação entre educador, conhecimento e educando, de maneira humana e sensível. Kimura (2010, p. 188) salienta que é possível ver a avaliação na Geografia como uma possibilidade de diagnosticar o trabalho docente no processo de ensinar e aprender e, de os alunos situarem-se no seu fazer-pensar.

Nesse contexto, o educando necessita compreender o que aprende, por que aprende e como aprende, desse modo, partindo de esclarecimento e contextualização dos assuntos, criará condições de compreender melhor

variados temas da disciplina, de maneira mais significativa. Segundo corrobora Furlan (2007, p. 44):

> Avaliar não é um procedimento à parte da aprendizagem. Avaliar é observar, a cada momento, o aluno e se observar como professor. Porém, isso não significa que a avaliação não deva ser formalizada. A escola precisa dar satisfação de suas ações, os alunos e os professores precisam da referência de alguns índices, que utilizados conscientemente, fornecem indicações de conhecimentos e apontam as intervenções necessárias.

Morales (2003, p. 39) afirma que de todos os efeitos positivos ou negativos da avaliação, o mais importante é, possivelmente, aquele que condiciona o quê e o como do estudo do aluno. Avaliar não é somente o ato de atribuir uma nota ou estipular um conceito ao aluno, consiste em interpretar suas habilidades e estimular melhorias. Esse processo exige que se conheça muito da realidade deste e que se leve em consideração suas potencialidades. Avaliar o processo implica ir além dos conteúdos, é tecer a teia das relações sociais, refletir a realidade a partir de questões cotidianas, as quais estão além dos livros didáticos e dos muros da escola.

O professor de Geografia, na sua prática docente, deve atuar na perspectiva de desenvolver um olhar avaliativo para além da sala de aula, compreendendo o contexto social onde atua e as individualidades de seus educandos, reconhecendo, assim, as dificuldades que por vezes os limitam e as capacidades que, se bem trabalhadas, os habilitam para inúmeras aprendizagens. Para Furlan (2007, p. 43) o professor deve ser ativo, dando suporte à aproximação do aluno com o conhecimento produzido e a produzir. Também precisa pensar sobre o pensar do aluno no processo de construção desse conhecimento. Desse modo, transpõe a barreira que o limita, levando-o a olhar o educando a partir do que ele realmente é, considerando o quanto pode progredir nesse processo.

Desse modo, levar em conta somente as expectativas do educador, sem considerar as necessidades de cada educando pode comprometer a qualidade do processo de avaliação. Frente a isso, avaliar a aprendizagem requer muito cuidado e a formação adequada dos educadores, preparando-os para o exercício de reflexão sobre o seu trabalho.

Na disciplina de Geografia é de extrema importância realizar a avaliação formativa durante toda a ação pedagógica, deixando claro ao educando qual é o objetivo da avaliação que está sendo realizada, como essa avaliação ocorrerá durante as aulas e porque se faz necessária tal avaliação. Ainda, instigar um processo dialógico em que a confiança e a cooperação estejam presentes é uma forma de atrair os educandos a serem parceiros nesse processo, promovendo o ensino e a avaliação em Geografia de acordo com as características da turma, seu contexto social e faixa etária dos educandos.

Filizola (2009, p. 55) defende a importância de restringir o uso de provas e incentivar a diversificação de instrumentos de avaliação na Geografia, para que o educando seja capaz de avançar com maior qualidade. Frente a isso, é importante instigar os educandos a serem parceiros e não competidores, buscando crescimento individual e coletivo e assim conquistando melhores resultados.

Portanto, como parte do processo avaliativo em Geografia, é importante incentivar ações e atividades em que cada ser humano seja valorizado pelas suas qualidades e pelos conhecimentos que constrói no cotidiano, num processo contínuo de construir-se como um ser dotado de sentimentos e capacidades, vislumbrando um ensino humanizado e integrado ao contexto social.

3. Possibilidades e contribuições da Educação Estética nas avaliações de Geografia

A Geografia, no contexto atual do ensino, precisa dar conta de uma variada gama de assuntos que vão muito além da descrição dos fenômenos naturais. A Geografia Escolar é compreendida como uma ciência social, a qual deve analisar, compreender e refletir criticamente sobre as relações dos seres humanos no ambiente no qual estão inseridos e o qual transformam continuamente.

Pensar a Geografia nessa perspectiva requer a reflexão sobre a diversidade de espaços, os quais o homem se apropriou e realizou uma série de adaptações, construções e consequentemente, transformações. O desenvolvimento humano não é apenas biológico, há uma infinidade de elementos constituintes do ser social, portanto, seu desenvolvimento baseia-se, também, nas relações culturais que estabelece em sociedade, com outros indivíduos e no espaço no qual está inserido, realizando as mais diversas interações.

No ambiente escolar, as relações que vivemos são evidenciadas por uma mescla de histórias de vida, diversidades culturais, econômicas, étnicas, que se entrelaçam, se expressam e, por vezes, entram em conflito. Desse modo, pensar a avaliação dentro do atual contexto da educação, com todas as suas complexidades, exige dos educadores constante aperfeiçoamento e interação com seus educandos, estabelecendo, assim, um canal de diálogo para além dos conteúdos abordados, interagindo por meio de diferentes metodologias, a fim de promover a humanização do ensino por meio de construções éticas e socialmente viáveis no ensino da Geografia.

A avaliação é parte da aprendizagem e deve ser aplicada na disciplina de Geografia de maneira significativa, considerando a participação do educando e o desenvolvimento de habilidades de argumentação, observação e tomada de consciência sobre diferentes assuntos concernentes à Geografia. Nesse contexto, Furlan (2007, p. 39) considera que:

> Aprender implica esforço de elaboração própria, habilidade de argumentação com autonomia, saber pensar crítica e autocriticamente, produzir textos e materiais inteligentes, participação ativa envolvente. É sobre isso que o aluno deve ser avaliado e não pela quantidade de conteúdo que conseguiu reproduzir.

Avaliar, num processo de humanização, é considerar o educando um ser em constante descoberta e contínua transformação, o qual necessita de estímulos, confiança e oportunidades. Na disciplina de Geografia, a avaliação precisa considerar os valores culturais, ou seja, não há como homogeneizar os educandos para que aprendam e constituam valores e sentimentos de maneira igualitária, pois cada indivíduo traz consigo suas

vivências, suas histórias de vida e a cultura, herdada das experiências no contexto onde vive.

Atribuir-lhe uma nota, por esse viés, deve levar em conta que a Geografia Escolar, constituída de uma infinidade de conteúdos, abrange inúmeros temas, de escala local, nacional, global, o que torna pertinente relacioná-los com a realidade vivida, sentida e pensada pelos educandos. Para tanto, entendemos que o trabalho vai muito além de abordar os conteúdos e posteriormente aplicar uma avaliação. É imprescindível desenvolver a capacidade de refletir sobre as relações que se estabelecem em diferentes ambientes, considerando a ação de diferentes povos, os quais possuem culturas, hábitos, tradições e necessidades distintas. Desse modo, o real objetivo da avaliação no estudo da Geografia é desenvolver nos educandos a capacidade de empatia, observando e contextualizando diferentes assuntos.

Callai (2000, p. 123) considera que:

> As maneiras como os grupos exploram o espaço, como estabelecem as relações com o ambiente têm muito a ver com a sua cultura. Conhecê-la, portanto, pode ser significativo para compreender o lugar, e entender por que as coisas acontecem do modo que estão acontecendo. Reconhecer a cultura local significa perceber a história do lugar, as origens das pessoas que ali vivem e as verdades e valores que pautam as relações entre elas.

Compreender a diversidade cultural e a diversidade de espaços, onde ocorrem as relações sociais, é de extrema importância para o desenvolvimento de diferentes propostas para a avaliação em Geografia, nesse caso utilizando-nos das contribuições da Educação Estética, esta que surgiu como disciplina ainda no século XVIII, por meio do filósofo alemão Alexander Baumgarten, criador do vocábulo *Aesthetica*. Para Huisman (1984, p. 9) etimologicamente *Aisthesis* em grego significa sensibilidade, tendo duplo significado: conhecimento sensível (percepção) e aspecto sensível da nossa afetividade.

Duarte Jr. (1991, p. 11) afirma que, por exigência de nossa civilização, sempre separamos sentimentos e emoções de nosso raciocínio e intelecção:

> Por isso nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquartejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro pareces das salas de aula, a fim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os "recreios" e as "aulas de arte" são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. E há jeito de ser diferente?

Duarte Jr. (1991, p. 12) afirma que talvez haja. Talvez, ao contrário do que se acredita, as emoções não atrapalhem o desenvolvimento intelectual. Pode ser que razão e emoção se completem e se desenvolvam mutuamente, dialeticamente. Acreditamos nisso e compreendemos que nós, como seres humanos, necessitamos dessa mescla de sentimento e razão, a fim de construir nosso ser com totalidade.

Nas considerações de Furlan (2007, p. 43) é essencial que o professor ouça seu aluno, procurando compreender o que ele pensa e as hipóteses que formula sobre os erros e os acertos. Conhecer seu nível de desenvolvimento e o domínio sobre os assuntos trabalhados também se faz necessário. Além disso, o pensar sobre as características do aluno deve ser pautado no planejamento e na execução das ações pedagógicas. Os critérios devem ultrapassar a esfera dos conteúdos de Geografia, considerando os sentimentos, os desejos e as emoções, contribuindo, assim, para a construção significativa da aprendizagem e consequentemente do processo avaliativo. Dessa forma, compreendemos que a Educação Estética pode contribuir para avaliações que instiguem a curiosidade e ampliem a capacidade de reflexão tanto do educador quanto do educando.

Freire (1996, p. 95) considera que:

> Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde ao dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

A curiosidade é essencial à vida escolar, sem ela os alunos enfrentam dificuldades em desenvolver o fascínio pela aprendizagem. Como educadores devemos refletir sobre a maneira pela qual temos instigado nossos educandos à curiosidade. Nessa perspectiva, procuramos nos apropriar de algumas considerações da Educação Estética, levando em conta

as situações da vida cotidiana e as emoções que as descobertas nos proporcionam. Conforme afirma Maffesoli (2001, p. 56):

> Os lugares e os jogos da infância, o marco das primeiras emoções, a aprendizagem das maneiras de pensar, a interiorização das posturas corporais, a integração das formas linguísticas e, sobretudo, todas as comunicações não verbais que, por sedimentações sucessivas, estruturam a solidariedade orgânica sem a qual não há sociedade possível.

As emoções e os sentimentos externados a partir da aprendizagem significativa colaboram para a construção de indivíduos que, além de aprender, utilizam-se dos conhecimentos de maneira contínua, ou seja, nesse processo de aprendizagem há um significado, o qual pode contribuir tornando a avaliação uma extensão desse processo. Desse modo, a sensibilidade desenvolvida no ambiente escolar pode ser ampliada a partir de experiências com vistas ao desenvolvimento da experiência estética. Duarte Jr. (1988, p. 115) considera que:

> [...] Deve-se entender que "consciência estética" tem um significado muito mais amplo do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano [...].

A pretensão de utilizar a Educação Estética neste estudo vislumbra a necessidade de sensibilizar a aprendizagem através da significação dada aos conteúdos trabalhados em sala de aula, para que os educandos, dotados de habilidades, tenham a possibilidade de unir a razão com a sensibilidade a fim de construir novos conhecimentos para agir no mundo.

A construção de uma Educação Estética voltada à integração ser humano-natureza torna-se importante na formação de cidadãos atuantes e conscientes do seu papel social, tanto na relação com outros sujeitos quanto na interação no ambiente do qual se utiliza. Duarte Jr. (1988, p. 18) defende que a educação possui uma educação estética: "levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer [...]".

Essa harmonia emana da preparação prévia, das estratégias utilizadas e do empenho do educador e do educando nesse processo, tornando a avaliação uma etapa significativa.

No processo avaliativo em sala de aula, o aluno precisa ser estimulado a apreciar, significar e conscientizar-se a partir de suas próprias reflexões, etapa que vai além da mera observação e análise. Exige do educando uma capacidade de atenção, busca de significados e compreensão, o que irá subsidiar o desenvolvimento da consciência. Por certo, essa é uma construção que demanda tempo e preparo dos educadores a fim de realizar um trabalho profundo e adequado à realidade escolar. Para isso, podem encontrar nas expressões artísticas um suporte que irá colaborar com o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, já que as artes possuem maior possibilidade de sensibilização, as quais nenhuma outra disciplina alcança.

Nesse contexto, a avaliação requer uma interação dialógica e afetiva entre professor e aluno que ultrapasse o limite dos conteúdos, tendo em vista o redimensionamento de práticas educativas, pautadas na aproximação sensível entre eles. A avaliação, dentro de um processo educacional diferenciado, é essencial para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e conscientes do seu agir em sociedade. Formar para a cidadania vai muito além de abordar conteúdos e decorar informações, é um longo caminho de redimensionamento da práxis educativa, de suscitar questionamentos e instigar o constante exercício de sensibilização, numa sequência de trocas e aquisições mútuas. Duarte Jr. (2001, p. 218) afirma que:

> [...] É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensórias possíveis, mas é necessário prestar atenção ao que se sente, pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no decorrer de nossa vida em sociedade.

Mais importante do que ensinar o aluno a observar e compreender as relações dos seres humanos entre si é instigar a sua consciência como parte do ambiente onde vive, considerando as vivências cotidianas, as sensações, os odores, os gostos, o toque, o pulsar, o ritmo, enfim, criar condições para

que o aluno além de ver, sinta, tateie, questione, se emocione, reflita, viva o momento da aprendizagem.

Nas considerações de Meira (1999, p. 136) não é mais possível pensar numa educação para a cidadania ou para a construção de sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual. "A possibilidade de pensar, agir, interagir e intervir por meio de imagens garante as condições estruturais e estruturadoras para se construir formas de aprendizagem, conhecimento, comunicação que sejam intrínsecas à via figurativa [...]". Gennari (1997, p. 160) afirma que o uso das linguagens estéticas, de suas expressões e de seus conteúdos favorece a formação de uma personalidade multilateral, que encontra no próprio senso estético um posicionamento equilibrado entre a parte e o todo, eu e o outro, objeto e sujeito, realidade e imagem, desenvolvimento e paralização.

As expressões artísticas auxiliam o processo avaliativo em Geografia, pois são dotadas de uma infinidade de recursos que podem ser adaptados e interligados, contribuindo para a significação dos conteúdos e sua compreensão por parte dos educandos, tornando o processo de avaliação mais dinâmico e expressivo. São inúmeras as possibilidades de aliar Geografia e Educação Estética. Nesse processo, o domínio do conteúdo não é suficiente para que se construa uma aula significativa, é imprescindível encontrar formas de ensino-aprendizagem e de avaliação que se adequem a um processo educativo pautado na sensibilidade humana, o que exige tempo para a preparação de aulas, leituras prévias, análise de materiais diversos, enfim, que o educador experimente, sinta e desenvolva, assim, sua própria consciência estética.

Pronunciar-se esteticamente sobre/no mundo é uma tarefa que exige o desenvolvimento de inúmeras capacidades, dentre elas o diálogo, que, segundo Freire (1987, p. 79) é uma exigência existencial, mas que não se efetiva se não houver um "profundo amor ao mundo e aos homens". Tanto o aluno quanto o professor precisam abrir-se para o diálogo, respeitando o outro nessa relação, respeitando também sua cultura e considerando suas individualidades, com o intuito de ampliar e ressignificar as relações que

estabelecem na sala de aula. Maffesoli (1998, p. 21-22) salienta que aquilo que caracteriza a estética do sentimento não são as experiências interiores, ou seja, individuais; pelo contrário, é, na sua essência, na abertura para o outro que a estética do sentimento se desenvolve. Essa abertura conota o espaço, onde se representa o destino comum. É, portanto, o espaço comum que permite estabelecer um laço estreito entre "a matriz ou aura estética e a experiência estética".

Estabelecer laços entre a educação estética e a Geografia, a partir de experiências estéticas é uma forma de ampliar as possibilidades para o processo avaliativo, considerando as aprendizagens numa constante. Para tanto, é importante ir além do livro didático e da linguagem visual. Nossas aulas geralmente são construídas a partir da utilização de mapas, desenhos, imagens, tabelas, charges, é preciso ir além, utilizando recursos que contemplem os demais sentidos humanos: tato, olfato, paladar, audição, além da visão, considerando outras habilidades humanas, além da leitura e interpretação.

Consideramos a utilização da linguagem sonora como um recurso que contribui para que os educandos desenvolvam a atenção e recordem assuntos estudados em aula, além da possibilidade de criar formas de avaliação a partir desses recursos. Também a pesquisa por meio de recursos auditivos, pode compor uma maneira de avaliar a aprendizagem.

Utilizamos como exemplos a apreciação de ruídos urbanos, ruídos de guerras, sons da natureza, movimento dos meios de transporte produzindo um som característico, entre outras formas de apreciação sonora, a fim de explorar diferentes sensações e instigar reflexões sobre diferentes temas a partir da audição humana.

É importante salientar que deve existir uma relação direta entre o conteúdo abordado em sala de aula e os critérios utilizados para a avaliação, levando em conta os avanços obtidos durante todo o processo. Preparar diferentes atividades avaliativas relacionadas ao conteúdo já trabalhado é uma maneira de garantir um resultado satisfatório e de qualidade.

Citamos outras possibilidades de envolver o educando no processo educativo, avaliando-o continuamente. Utilizar experiências táteis no processo de sensibilização pode proporcionar novas sensações e ampliar a aprendizagem. Como possibilidades, destacamos a construção de máscaras para desenvolver uma atividade prática, retratando diferentes povos. Ainda, a confecção de maquetes é uma forma importante de instigar a participação ativa dos educandos, além disso, compreendemos que desenvolver atividades com os olhos vendados pode instigar a curiosidade, tornando-os mais atentos, onde estes precisem relacionar os objetos identificados com o assunto abordado na aula de Geografia.

Desenvolver os sentidos humanos na aprendizagem pode tornar-se uma ação agradável ao se estudar Geografia. Para tanto, a utilização do paladar também pode instigar sensações novas, pois, além de preparar o próprio alimento ou degustar um produto enquanto aprendem, os educandos estarão realizando um exercício de construção coletiva do conhecimento, participando da atividade avaliativa de maneira mais prazerosa.

Ao aprender Geografia podemos também utilizar o olfato, sendo que os cheiros podem facilitar a aprendizagem de muitos conteúdos, ampliando as possibilidades de êxito na avaliação. São algumas possibilidades: visitar usinas de tratamento do lixo ou de esgoto, com o objetivo não só de observar o lixo, mas sentir o odor característico, ou, como recurso, utilizar o lixo produzido no ambiente escolar para realizar essa atividade. Desse modo, elaborar experiências na escola a partir de cheiros, de acordo com o assunto em debate contribui para a aprendizagem. Alguns exemplos são as queimadas e os poluentes do ar e da água, estes que podem ser reproduzidos a partir de experiências em que os educandos precisem apresentar de maneira prática, em sala de aula, um processo que ocorre na natureza a partir da ação humana.

Utilizando recursos visuais existe uma infinidade de possibilidades para auxiliar na avaliação, como a criação de documentários, músicas, charges, ilustrações, poemas, a observação e reflexão a partir de imagens, mapas, tabelas, estes que podem ser utilizados de acordo com o assunto abordado e

com o contexto da avaliação. Desse modo, cabe ao educador dedicar-se continuamente para que a avaliação seja realizada a fim de verificar a aprendizagem de maneira a contemplar as mais variadas contribuições do educando.

A aprendizagem sensível e significativa ocorre a partir do momento em que o educando passa a sentir a aula como um momento prazeroso. Almeida (2004, p. 19) enfatiza que a aprendizagem ocorre:

> [...] Quando aos alunos é dado o direito de simplesmente experimentar, tatear, sentir o prazer de apenas explorar os materiais ou divagar entre ideias incipientes, sem o peso do compromisso de apresentar "para nota" um produto final da atividade; [...] quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constatam que podem criar algo novo por meio de sua ação.

Explorar diferentes recursos na atividade avaliativa dá ao educando a possibilidade de expor outras capacidades que na avaliação tradicional não são abordadas. Assim, geralmente o educando obriga-se a decorar conteúdos, pois não compreendeu ou não conseguiu relacionar com o contexto onde vive. Duarte Jr. (1991, p. 23-24) afirma que "aprender não é decorar. Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. Já, decorar, é algo assim como ocorre com o animal: uma resposta fixa, sem criatividade, a um estímulo fixo".

A Geografia é uma disciplina que se preocupa com o espaço ocupado e transformado pelos seres humanos a partir das relações sociais que constrói. No entanto, é comum ainda se apresentar como uma disciplina conteudista, utilizando-se da quantificação e de atividades em que a "decoreba" é evidente. Desse modo, temos o desafio de transformar o ensino da Geografia e o ato de avaliar nessa disciplina, a partir de novos olhares, voltando-nos para a humanização, para refletir sobre quem é o aluno, quem somos nós e o que estamos fazendo da nossa práxis docente.

Nas considerações de Callai (2011, p.15) "fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia 'passando os conteúdos', e procurar com que os alunos consigam fazer as suas

aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos". Compreendemos que, no momento da avaliação, quando ocorre uma real significação do processo ensino-aprendizagem, o educando consegue transpor para o papel aquele conhecimento que conseguiu internalizar, com suas palavras, suas reflexões, construindo suas próprias reflexões sobre o tema abordado. A partir das experiências sensíveis esse processo torna-se um tanto mais fácil e atrativo ao educando. Assim, as práticas positivas de avaliação na disciplina de Geografia precisam ser utilizadas constantemente para que os educandos sintam-se verdadeiramente estimulados a aprender e a utilizarem-se dos conhecimentos geográficos na sua vida cotidiana.

Avaliar para a construção significativa de valores, esse é um importante caminho que precisa ser considerado ao "educar para o sensível", processo este de fundamental importância para ampliar a capacidade do educando de repensar a sua atuação no espaço geográfico de maneira consciente e transformadora. Assim, ao aproximar a Educação Estética e a Geografia pretende-se contribuir para um novo sentido à aprendizagem e especialmente à relação professor-aluno.

Cada educando é único e, no ambiente educativo, precisa sentir-se acolhido. Nesse sentido, o educador precisa ter clareza do papel da Geografia na atualidade e de como o aluno aprende, assim, poderá optar pelos sistemas de avaliação mais adequados a uma educação onde os seres envolvidos sintam-se sujeitos da sua própria aprendizagem. Para tanto, Cavalcanti (2008, p. 133) considera que:

> Para superar o formalismo didático no ensino de geografia é preciso, entre outras coisas, que seus agentes – professor e alunos – estejam realmente envolvidos no processo de ensino, o que requer do professor a organização de atividades que levem em conta as necessidades individuais e sociais dos alunos.

Saber quem é o aluno, de que realidade ele vem, pode ser uma tarefa complicada, principalmente quando envolve salas de aula lotadas e escasso tempo para as aulas de Geografia, no entanto, ainda assim o educador pode

aproximar-se do educando a fim de entender o que este espera da educação e, consequentemente, o que espera das aulas de Geografia e do educador. Da mesma forma que o educador cria expectativas no processo educativo, o educando também o faz, portanto, é importante compreender o que o aluno mais gosta, quais são os seus anseios e expectativas, mesmo que aparentemente este não demonstre suas necessidades.

Diante dessas considerações, o educador tem o desafio de criar um ambiente agradável, de trocas, de sensibilização, onde os educandos sintam-se acolhidos e parte do processo de construção do conhecimento, desencadeando a avaliação formativa. Filizola (2009, p. 57) salienta que:

> [...] É importante frisar, mais uma vez, que nossas aulas e conteúdos que abordamos devem prestar-se para o sucesso de nossos alunos. Isso não significa soluções imediatistas ou utilitárias, algo como "servir tão somente para passar no vestibular". Tem de ser útil para a sua formação cidadã, para ampliar ou potencializar suas condições para intervir na realidade e nos seus destinos.

Além disso, o professor precisa compreender como se dá a aprendizagem humana, como o conhecimento é assimilado e que fatores interferem para essa aprendizagem. Para Meira (1999, p. 131):

> O desafio da Educação Estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização.

Diante deste desafio, compreendemos que a educação dos sentidos nos dimensiona para uma relação de trocas de energia e sensibilização para a aprendizagem, dando sentido à existência de cada um, como seres humanos interagindo e realizando experiências inovadoras a partir do tato, do olhar, do sentir, do despertar dos sentidos.

Tais experiências podem contribuir para transformar as vivências em grupo, em família e em sociedade e contribuir de maneira significativa ao processo avaliativo na disciplina de Geografia, em que o ato de avaliar deixe de ser uma atividade maçante, transformando-se em um processo mais prazeroso, como parte da formação do ser humano, contribuindo para sua

aprendizagem e crescimento de maneira continuada, para além do espaço escolar.

Essa é uma discussão que se encaminha na atualidade, visto que, o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade tem sido constantemente questionado por não dar conta das necessidades atuais para a formação humana. No ensino da Geografia e no seu processo avaliativo tais discussões tornam-se necessárias, sendo que alguns autores já desenvolvem pesquisas sobre essa temática, vislumbrando ampliar as possibilidades de aliar a emoção ao processo educacional, desencadeando a sensibilização humana, tão necessária à interação do homem em sociedade.

4. Considerações Finais

O processo de sensibilização estética constitui-se de um movimento cada vez mais amplo e, na atualidade, se mostra muito necessário no contexto educacional. A sensibilização dos educandos deve ser parte do processo de avaliação, pois, medir a aprendizagem dos educandos de maneira quantitativa não é o bastante, precisamos desenvolver em nossos educandos inúmeras capacidades que vão além do simples ato de responder questões e decorar respostas.

Nosso intuito, na disciplina de Geografia, é estimular o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir da significação das ações e das relações cotidianas estabelecidas no espaço escolar e comunitário, estas dotadas de sentimentalidade, emoções, percepções. Desse modo, o professor deve preocupar-se continuamente com a práxis educativa, considerando que a qualidade do ensino que ministra passa pela sua adequada preparação para a ação de ensinar.

O domínio do conteúdo é extremamente importante, mas, apenas isso, não é suficiente para o desenvolvimento de uma aula significativa e, consequentemente, para uma avaliação significativa. Faz-se necessário humanizar esse processo, em que os educandos possam expressar suas emoções, levantar questionamentos, realizar reflexões em torno do processo

de aprender. Faz-se necessário desacelerar o ritmo atual e deixar-se guiar pelas inúmeras possibilidades de transformar a aula num processo de despertar de emoções, sentimentos e curiosidades, utilizando os sentidos do ser humano.

Avaliar para uma educação sensível desafia os educadores a sentirem, antes mesmo de propor o exercício de sentir aos educandos. Desafia a refletir através dos sentidos, dos cheiros, dos gostos, da pele, instruindo o educando a sentir a Geografia não apenas na sala de aula, mas também nas ações cotidianas, no andar pela rua, na observação do movimento diário das pessoas, nas conversas, nos sotaques. É observar, aceitar e sentir a vida pulsando nas diferentes culturas, nos protestos de rua, nas decisões políticas, na luta por direitos humanos, nas leis, nos conflitos, nas reivindicações, nos debates sobre as necessidades de cada povo.

Nesse contexto, avaliação na disciplina de Geografia, requer um processo contínuo de olhar para si, olhar para a sociedade da qual somos parte e olhar para o mundo, com olhos críticos, porém, compreensivos. É ver o ser humano como ele é: uma infinidade de possibilidades a serem construídas. A Geografia é movimento, transformação, relações de troca, é o cotidiano acontecendo ali, aqui, lá, em todos os lugares.

Portanto, a avaliação na disciplina de Geografia não pode ser estática, quantificável. Ela requer o exercício de ir além dos conteúdos, aliando seu caráter de ciência social à incessante necessidade humana de reconstruir-se continuamente, de vivenciar emoções, de sensibilizar-se, de ampliar os horizontes de aprendizagem de maneira a contemplar as experiências cotidianas e trazê-las à reflexão no ambiente da sala de aula.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (org). **O ensino das artes construindo caminhos.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 05 de maio de 2013.

CALLAI, Helena C. (Org.). **Educação Geográfica**: Reflexão e Prática. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. **Ensino de Geografia**: práticas e contextualizações no cotidiano (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CATANI, Denice Barbara. GALLEGO, Rita de Cássia. **Avaliação.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DUARTE JR., João-Francisco. **O Sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

DUARTE Jr., João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1987.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar:** convergências, divergências. São Paulo: Annablume, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

GENNARI, Mario. **La educación estética**: arte y literatura. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México, 1997.

GOULART, Lígia Beatriz. Teorias que (re)produzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio C. KAERCHER, Nestor A. REGO, Nelson. (org.) **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUISMAN, Denis. **A Estética**. Edições 70: Lisboa, 1984.

KAERCHER, Nestor A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. [et. al.] **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003, p. 11-21.

KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 1997.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **El instante eterno**: el retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas. Buenos Aires: Paidós, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MEIRA, Marly R. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar**: o que é, como se faz. Rio de Janeiro: Loyola. 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Catia de Azevedo Fronza
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cassiano Ricardo Haag
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Andréia Gulielmin Didó
Escola Especial para Surdos Frei Pacífico

Resumo

Neste artigo, trazemos discussões sobre a avaliação na escola, voltando-nos ao que temos chamado de contexto de diferenças. Inicialmente, compartilhamos reflexões acerca da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, apontamentos sobre concepções de avaliação e algumas de suas consequências. Dando continuidade ao texto, propomos uma discussão sobre a avaliação do indivíduo com suspeita e/ou diagnóstico de deficiência intelectual. Essa discussão traz a avaliação da deficiência intelectual a partir da definição postulada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), problematizando-a no sentido de compreender de que maneira a concepção de linguagem interfere na reflexão sobre a definição de deficiência intelectual. Por meio dessas ponderações, colocamos algumas de nossas inquietações e perspectivas, cientes de que há muito mais a discutir sobre o contexto de diferenças e a avaliação nesse cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Linguagem; Deficiência intelectual.

CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND STUDENT ASSESSMENT WITH A A DIAGNOSIS OF INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract

In this article, we approach issues about the assessment in school, privileging what we have called "context of differences". Firstly, we share thoughts regarding the assessment in the teaching-learning process, notes on conceptions of assessment, and its consequences. In the following part, we bring the discussion about evaluation of the individual suspected and/or diagnosed as having intellectual disability from the definition postulated by American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), problematizing it to comprehend by which manner the conception of language interferes with the definition of intellectual disability. Through these ponderings, we introduce some of our restlessness and perspectives, but we are aware that there is much more to be discussed about the context of differences and the evaluation in the school routine.

Key words: Assessment; Language; Intellectual disability.

Introdução

Podemos afirmar que, atualmente, a realidade escolar não é a idealizada por pais e educadores. Questões como currículo, disciplina, inclusão/exclusão, avaliação e outras tantas estão sempre presentes em reuniões de professores, de pais ou nos corredores das escolas. Concepções e metodologias são discutidas e avaliadas constantemente no meio educacional, a fim de contribuir para a construção e a transmissão de saberes para a sociedade. Essas discussões não devem se limitar à busca de receitas prontas para resolver problemas do cotidiano de alunos e de professores, mas aprofundar e problematizar entendimentos acerca de tais questões.

Em meio a esse cenário, a avaliação é parte do importante processo de ensino-aprendizagem em língua materna. Enfim, discutir acerca da avaliação possibilita, entre outras reflexões, contribuir para a busca de um ensino que atenda às necessidades dos alunos, permitindo que o professor repense suas concepções de ensino e suas práticas. Os métodos avaliativos sustentam a lógica do trabalho escolar, ocupando um espaço importante no processo de aprendizagem e determinante para o avanço ou a retenção do aluno.

Nesse contexto, ao se discutir a avaliação e mesmo a definição de deficiência intelectual, deve-se estabelecer com clareza a concepção de linguagem que está na origem dessas reflexões. Ao tratar da linguagem, é comum encontrar autores que implícita ou explicitamente expressam posicionamentos entusiasmados como este: "Critchley, em 1975, foi muito feliz na conceituação da linguagem ao expor de forma clara e simples que 'linguagem é a expressão e a recepção de ideias e sentimentos'" (PEDROSO & ROTTA, 2006, p. 131). A concepção de que a linguagem é "um instrumento de transmissão de informações" (ALVAREZ *et al.*, 2008, p. 136) é uma constante nas obras que servem de base para os profissionais que avaliam e/ou prestam apoios a pessoas com suspeita ou diagnóstico de

deficiência intelectual[1]. É comum ainda essa concepção se misturar com visões ainda mais mentalistas ou mesmo, num outro extremo, a visões socioculturais ou interacionistas.

A avaliação é uma tarefa complexa e não deve ser vista como uma atividade simplesmente técnica. Avaliar a aprendizagem de um aluno requer olhar além do certo e do errado; envolve respeitar o sujeito, sua cultura, suas experiências. Nesse sentido, temos interpretado a deficiência intelectual como uma *característica de desenvolvimento específica* que atribui um déficit cognitivo ao sujeito em razão de este se manifestar na e pela linguagem de modo divergente ao padrão esperado. Em outras palavras, as manifestações de linguagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual apontam para uma outra intelectualidade, diversa da esperada como ideal pela cultura e, nesse sentido, gera um desajuste entre o sujeito e o meio. Portanto, temos tentado evidenciar que o que é *diverso* tradicionalmente tem sido lido como *limitado*, sendo tratadas características que deveriam estar em paralelo por meio de uma metáfora de escalas verticalizadas.

É necessário que, ao avaliar, o professor tenha uma postura ética e sensata, com critérios claros. E, a partir dos resultados alcançados, será capaz de traçar estratégias que possibilitem rever suas práticas e, se necessário, modificá-las. Assim, se, para um especialista em linguagem, é suficientemente complexo compreender as manifestações dos sujeitos pesquisados, mesmo ele tendo razoável clareza da concepção de linguagem que o orienta, vale dar maior atenção às concepções de linguagem que balizam os trabalhos sobre a avaliação da pessoa com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual, a fim de fornecer elementos coerentes

[1] Neste trabalho, ao utilizarmos a expressão "pessoa com suspeita de deficiência intelectual", referimo-nos a indivíduos que estão em processo de avaliação (ressaltando que esse processo deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar que pode incluir psicólogo, psicopedagogo, neuropediatra, fonoaudiólogo, entre outros profissionais), assim como vamos empregar a expressão "pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual" quando nos remetermos a pessoas com o processo diagnóstico concluído. Com isso, evitaremos o uso da expressão "pessoa com deficiência intelectual".

para compreender esse fenômeno. Uma abordagem que não consegue definir claramente a qual concepção se filia dá margem para os profissionais caírem na malha de preconceitos e do senso comum ao lidar com os problemas de linguagem.

Assumindo tais premissas, nas seções que seguem, trazemos um breve panorama sobre diferentes concepções de avaliação e partilhamos discussões acerca da concepção de linguagem que permeia o cotidiano escolar do qual participam pessoas com diagnóstico ou suspeita de deficiência intelectual.

1. Sobre concepções avaliativas[2]

Avaliar pressupõe clareza e conhecimento por parte do professor acerca das funções da avaliação, das técnicas avaliativas, dos procedimentos e dos critérios. É necessário pensar a avaliação, enfatizando aspectos que, além de refletirem sobre o processo, viabilizem técnicas avaliativas, aperfeiçoem métodos, estratégias e materiais que possibilitem resultados esperados tanto para o professor como para o aluno. Com esse intuito, lançaremos nosso olhar sobre tipos e concepções avaliativas.

Embora haja um consenso entre autores sobre a diversidade de conceitos que permeiam a avaliação na escola, Hoffmann (1996), Vasconcellos (2000) e Luckesi (2005), entre outros, colocam a avaliação como um dispositivo de mediação capaz de orientar o professor no processo de ensino-aprendizagem, assim como suas práticas e intervenções em sala de aula, e o aluno, a compreender seu próprio processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) reitera a avaliação escolar como um processo mais amplo, processual e contínuo. O processo de avaliação, independentemente do método utilizado, acontece em todas as escolas, exercendo controle e vigilância sobre os

[2] Esta seção parte das considerações apresentadas por Didó (2012).

sujeitos escolares, permitindo normalizar e controlar esses sujeitos. Ao conferir valor ou qualidade e medir a aprendizagem do aluno, fazem-se avaliações que imprimem marcas nos sujeitos e os posicionam em lugares de inclusão e exclusão.

Hoffmann (1996) destaca que as práticas avaliativas classificam e sentenciam, mas faz a ressalva de que tais práticas deveriam ser problematizadas, visando ao questionamento e à reflexão sobre a ação, uma avaliação mediadora. Esta tem como significado fundamental conhecer e prestar atenção no aluno, ouvir seus argumentos, deixar que expresse suas ideias, propor novas e desafiadoras questões, desencadear momentos de discussões entre os pares, oferecer oportunidades para que explorem ocasiões de desenvolvimento, buscando uma educação voltada à construção de seu conhecimento.

Podemos ainda fazer menção às funções da avaliação, as quais, segundo Bloom *et al.* (1993), podem ser de três tipos: i) diagnóstica ou analítica, ii) formativa e iii) somativa.

Na avaliação com função diagnóstica ou analítica, o professor verifica o conhecimento prévio dos alunos, a fim de, baseado nos saberes que o aluno já possui, preparar as atividades que proporcionarão novos saberes. Assim, será mais fácil planejar, determinar quais competências trabalhar durante o ano e qual conteúdo. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que deverá estar de acordo com os conteúdos e objetivos de cada série ou ciclo, permitindo eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Na avaliação diagnóstica, portanto, devem-se alcançar três objetivos: identificar o ponto de partida do aluno; verificar se a aprendizagem está ocorrendo; e, ao perceber possíveis problemas, possibilitar ao aluno solucioná-los no curso do ano letivo.

A avaliação formativa, conforme Bloom *et al.* (1993), é entendida como controladora, pois verifica, ao longo do ano letivo, em que medida o aluno atinge os objetivos propostos. É uma avaliação orientadora, na qual o

discente é informado sobre seus erros e acertos; e motivadora, pois evita o estresse causado pelas avaliações, permite que o professor identifique as dificuldades de ensino-aprendizagem, além de contribuir para repensar sua prática, desde que saiba o que quer avaliar e com qual finalidade.

A última função apresentada por Bloom *et al.* (1993) é a avaliação somativa, cujo papel é verificar o domínio do aluno em uma área de aprendizagem e classificá-lo conforme o nível de aproveitamento do semestre ou do ano em uma única prova, de acordo com os objetivos previamente estipulados.

Independentemente do tipo de avaliação realizada, estaremos sempre lidando com uma forma de medida. A forma de constituir a avaliação é diferente; toda avaliação, contudo, parte de uma norma, na tentativa de enquadrar o normal e o anormal. De acordo com o grupo ou com o indivíduo é definido o que é normal ou alvo a ser alcançado e, depois, é verificado seu rendimento. Seja qual for o registro utilizado para indicar como tal rendimento é percebido, no parecer descritivo, por exemplo, ou de modo processual ou numérico, avaliar é sempre uma maneira de medir. Cabe destacar que os critérios de avaliação de desempenho no âmbito escolar vêm sendo questionados por especialistas, como Vasconcellos (1992), Luckesi (2005), entre outros autores.

Outro aspecto que merece discussão volta-se às diferenças entre avaliação e correção. Luckesi (2005), por exemplo, diferencia "examinação" de "avaliação". Para o autor, de maneira geral, as escolas não avaliam seus alunos, realizam exames e não avaliações. Em um primeiro momento, para um leitor desavisado, ambos os instrumentos de avaliação de desempenho são semelhantes, mas possuem diferenças cruciais. Os exames, como destaca Luckesi (2005), focam-se no desempenho final do aluno, desconsiderando seu ponto inicial; as provas são pontuais, pois se preocupam com o conhecimento do aluno somente no ato de seu exame. Além disso, os exames são classificatórios, seletivos e excludentes: classificatórios, por identificarem os alunos em aprovados ou reprovados, e

seletivos ou excludentes, na medida em que os não classificados não avançam no sistema escolar.

Para Luckesi (2005), a avaliação possui características opostas às do exame. A avaliação é não pontual, pois tudo o que acontece ao longo do processo de avaliação, tanto anteriormente como os desdobramentos futuros, é pertinente. A avaliação é diagnóstica, quando não interessa classificar o aluno em aprovado ou reprovado; o importante é que ele efetivamente aprenda. Além disso, o autor sustenta que a avaliação é inclusiva, à medida que busca não excluir os participantes do processo de aprendizagem. Luckesi (2005) esclarece que, no processo de análise do conhecimento nas escolas, o aluno somente "sofre a ação" de ser avaliado, como um expectador ou paciente desse processo avaliativo: não participa efetivamente do seu próprio processo de aprendizagem, aguarda a opinião sobre sua tarefa, sem interferir, partilhar ou questionar. O autor destaca ainda a importância da autoavaliação no processo de construção de conhecimento dos alunos, pois contribui para o desenvolvimento do ser humano em geral, não somente do aluno; uma pessoa com autocrítica é capaz de refletir sobre suas ações e repensá-las, mudar de posição ou certificar-se da escolha ou do caminho a ser percorrido. A avaliação faz parte de um ritual pré-determinado; se não houver apropriação por parte do aluno, pode ser transformada em um processo que mensura, classifica e exclui. O professor que não tem definidos quais objetivos pretende alcançar, conforme Luckesi (2005), utiliza a avaliação como instrumento de poder, que faz o aluno silenciar ou cumprir tarefas, ou, ainda, emprega a avaliação para cobrar conteúdos sem significado. Neste caso, o docente utiliza a avaliação com função classificatória, simplesmente para aprovar, reprovar ou determinar quem é quieto, interessado, inquieto, desinteressado, bom ou ruim. Em consequência, tais atitudes refletem a face da escola que contribui para a exclusão.

Concordamos com Luckesi (2005) quando diz que esse tipo de avaliação em nada contribui para o crescimento do aluno e do professor, pois se trata de um instrumento que emperra o processo educativo. Vasconcelos (2000), por sua vez, destaca que o professor precisa refletir sobre sua prática para conseguir mudar o modo de avaliar. Ressaltamos também que os instrumentos de avaliação devem ser educativos, interligados às concepções de ensino-aprendizagem do educador, exigindo uma postura profissional crítica em avaliação, uma vez que, ao avaliar o aluno, o professor, consequentemente, tem subsídios para avaliar seu trabalho.

O significado da avaliação, conforme Vasconcelos (2000), não deve ter a pretensão de padronizar o comportamento do aluno, mas deve ter como meta criar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo que o aluno se manifeste criticamente, participando das transformações da sociedade. Como recomenda Vasconcelos (2000), a avaliação deve ser vista como um procedimento constante na construção e na produção de conhecimento do aluno e não como um momento único característico da prova.

Sabemos que as práticas pedagógicas contribuem diretamente para o desenvolvimento do aluno. Podemos refletir sobre o olhar do professor que, dependendo da sua concepção, apenas corrige, apenas avalia ou corrige e avalia. O docente precisa ter consciência do que ele quer avaliar e utilizar a ferramenta adequada para isso, uma vez que a avaliação é um imperativo escolar. Apenas corrigindo, leva em conta as respostas dadas e procura o erro, pois seu olhar está voltado para o que o aluno fez de errado. Infelizmente, este pensamento parece dominar na atitude do professor. O docente que avalia atribui uma nota de acordo com o que considera correto, muitas vezes por ter muitas turmas ou por estas serem numerosas, não faz anotações e não discute com os alunos, que, por sua vez, não entendem o porquê dos registros avaliativos e ficam insatisfeitos. O professor que corrige e avalia, por sua vez, dá um diagnóstico, entende seu aluno como sujeito de sua aprendizagem, percebe a aprendizagem como ação e reflexão,

estabelece critérios e objetivos, encontra procedimentos que deixem claro ao aluno o quanto ele contribuiu para o processo de ensino e de aprendizagem. Aluno e professor interagem, portanto, a todo momento.

É urgente a participação mais efetiva de todos os envolvidos nesse processo, a fim de implementar projetos educativos que visem a uma prática de ensino eficaz e enriquecedora, que proporcione a troca de conhecimento entre aluno-professor-aluno, compreendendo e respeitando as diferenças no contexto escolar e fora deste. É importante compreender que avaliar, além de ser um procedimento complexo, requer compromisso de todo o sistema escolar, dos professores, dos alunos, da comunidade escolar; não pode ser unilateral. É necessária uma cumplicidade que vai além de ensinar e aprender.

A avaliação, como já ressaltamos, deve permitir compreender os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram, para, assim, focar práticas que contribuam para preencher as lacunas existentes, na busca de melhores resultados. O papel da escola, como vemos, vai além do processo de formação de alunos e professores. As práticas tradicionais há muito estão aprisionadas a metodologias fragmentadas e descontextualizadas. Cabe ressaltar que verdades absolutas, práticas pedagógicas engessadas nas quais prevalece a simples transmissão de conhecimentos precisam perder espaço. O foco deve estar no educando e não mais no professor.

Precisamos esclarecer, contudo, que refletir sobre as concepções de avaliação não significa condenar ou criticar as práticas pedagógicas ou escolares, mas ressaltar a possibilidade de outras práticas e caminhos para uma avaliação coerente que reflita também sobre as concepções de linguagem presentes na escola e assumidas pelos professores.

Considerando tais ponderações, é possível perceber que, através dos tempos e das concepções, em diversos momentos da história da educação no Brasil, avaliar tem se limitado à realização de uma prova oral ou escrita, enfatizando o poder absoluto do professor que, por meio da nota ou de registros mais detalhados, determina o que o aluno sabe. Atualmente, ainda

verificamos que, na avaliação da aprendizagem escolar, realizada conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino, o conteúdo ensinado nem sempre é levado em consideração. Ao mesmo tempo, observamos que se desenha uma relação de interação entre professor-aluno. Felizmente, abre-se mais espaço para essa parceria, promovendo um estreitamento desta relação. Após essas considerações, reforçamos a necessidade de tais discussões. Estamos cientes de que as formas de avaliar diferem entre si, mas, se combinadas, podem contribuir para o ensino-aprendizagem, pois todas pretendem atingir a eficiência da avaliação, ou seja, possibilitar a formação efetiva do aluno. Conhecendo dúvidas, inquietações e dificuldades do aluno, o professor tem subsídios para repensar sua prática e superar fatores que interferem na aprendizagem, levando o aluno a produzir conhecimento de fato.

Como já foi destacado, a relação aluno-professor não pode ser desconsiderada do processo avaliativo. As práticas avaliativas, muitas vezes intimidam os alunos, são utilizadas para aprovar ou reprovar e, não raramente, como forma de punição resultando no distanciamento entre esses agentes. As consequências da avaliação, portanto, intervêm diretamente no processo educativo e social.

Diante dos avanços sociais, tecnológicos e culturais, a escola precisa repensar sua prática e reafirmar sua existência numa sociedade em transformação. As transformações dessa sociedade proporcionam o surgimento de um novo modelo educacional, envolvido com a formação de um profissional capaz de crescer por meio das relações sociais. Nessa perspectiva, deve prevalecer uma avaliação que se preocupa com a inclusão social, com o sucesso e a permanência dos alunos nas escolas, visando a um desenvolvimento do educador e do educando, para que o aluno possa interagir e transformar a sociedade.

Dando continuidade a nossa discussão, será desenvolvida, na seção seguinte, uma crítica ao modo como é tratada a linguagem na avaliação da

pessoa com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual, norteando-nos por uma concepção de linguagem como forma de interação.

2. A avaliação da pessoa com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual[3]

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) explica a deficiência intelectual com base em três conceitos significativos: o modelo socioecológico de deficiência, o enfoque multidimensional e a definição operativa e constitutiva da condição.

A AAIDD estabelece uma distinção entre uma definição operativa e uma definição constitutiva de deficiência intelectual. A primeira estabelece os limites do termo, separando o que está e o que não está incluído no termo, enquanto a segunda define o constructo em relação a outros constructos, estabelecendo com mais clareza os fundamentos teóricos que o definem (SCHALOCK *et al*., 2007). A definição toma por base três critérios a serem observados: o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das características. Assim, conforme a AAIDD a define, "a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, expresso nas capacidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos" (SCHALOCK *et al*., 2010, p. 1).

Essa definição deve ser observada junto a cinco premissas subjacentes, que lhe esclarecem o contexto no qual é suscitada e cuja consideração é imprescindível para adotar seu uso (SCHALOCK *et al*., 2007; VERDUGO & SCHALOCK, 2010). As cinco premissas a seguir, são, portanto, essenciais para a aplicação da referida definição.

[3] Esta seção apresenta discussões introduzidas por Haag (2011) e desenvolvidas em Haag e Fronza (2012).

> 1. As limitações no funcionamento apresentado devem ser consideradas no contexto de ambientes comunitários típicos dos pares em idade e cultura.
> 2. Uma avaliação válida considera a diversidade linguística e cultural, assim como as diferenças na comunicação e nos aspectos sensoriais, motores e comportamentais.
> 3. Em cada indivíduo, limitações frequentemente coexistem com potencialidades.
> 4. Um propósito importante da descrição das limitações é desenvolver um perfil de apoios necessários.
> 5. Com os apoios personalizados apropriados durante um amplo período, o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhorará (SCHALOCK *et al*., 2010, p. 1).

As duas primeiras premissas atentam para o sujeito sempre ser avaliado a partir de seu contexto cultural, sem levantar conclusões discriminatórias em relação a esse contexto, no que se refere a particularidades étnicas, culturais, linguísticas ou pessoais. Verdugo e Schalock (2010) chamam a atenção para o fato de que especialmente a segunda premissa pretende evitar erros historicamente cometidos na avaliação da deficiência intelectual. Portanto, não há uma relação direta entre os resultados dos testes de nível de inteligência e a deficiência intelectual (VERDUGO & SCHALOCK, 2010). Não é difícil, não obstante essas advertências, encontrar na literatura orientações para estabelecer o diagnóstico centradas apenas na avaliação do indivíduo ou baseadas na correspondência inequívoca entre testes de inteligência e deficiência intelectual. A terceira premissa orienta a valorizar mais as potencialidades do que as dificuldades da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual, pois são as informações sobre as capacidades da pessoa que vão servir de base para elaborar um programa de apoio individual para o sujeito. Centrar-se nas dificuldades do indivíduo, como apontam Veltrone e Mendes (2011), dá origem a preconceitos e estereótipos de que esses sujeitos têm pouco conhecimento e, portanto, não precisam aprender tanto quanto os outros. Por fim, as duas últimas premissas determinam que o diagnóstico só tem razão de ser a fim de eleger e fornecer os apoios individualizados necessários. Conforme Verdugo & Schalock

(2010, p. 13), "todas as pessoas têm direito à atenção e ao apoio individualizado apropriados".

O modelo socioecológico de deficiência intelectual aborda a pessoa com base na expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social, ou seja, parece não ver a deficiência como um problema centrado na pessoa, mas como um desajuste entre as capacidades da pessoa e as demandas de seu ambiente. Por essa perspectiva, a origem da deficiência intelectual pode estar em fatores orgânicos e/ou sociais, e esses fatores "causam limitações funcionais que refletem uma falta de habilidade ou restringem tanto o funcionamento pessoal como o desempenho de papéis e de tarefas esperadas para uma pessoa em um ambiente social" [4] (VERDUGO & SCHALOCK, 2010, p. 10). Segundo Schalock *et al*. (2007, p. 117), essa concepção lança o foco na interação pessoa-ambiente e reconhece que "a aplicação sistemática de apoios individualizados pode melhorar o funcionamento humano".

O enfoque da AAIDD é multidimensional, porque considera o funcionamento humano por meio de cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. As habilidades intelectuais se referem às capacidades mentais gerais, que incluem raciocínio lógico, pensamento abstrato, ideias complexas, entre outras capacidades, e devem ser medidas, segundo a AAIDD, por testes padronizados. O comportamento adaptativo considera o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que o sujeito utiliza nas atividades de vida diária, e a participação consiste no desempenho da pessoa em atividades reais nos diversos âmbitos da vida social, como no trabalho, no lazer, na vida espiritual e nas atividades culturais. Ambos devem ser medidos por meio de escalas. A saúde deve ser avaliada pelo histórico de saúde do sujeito, considerando o bem-estar físico, mental e social. Sobre o contexto, por sua vez, devem ser feitas avaliações ambientais (físico, social,

[4] Todas as traduções do original são de inteira responsabilidade dos autores.

atitudinal) e pessoais (p. ex., motivação, estilos de aprendizagem, estilos de vida).

Em síntese, para se compreender a concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD, que influencia os outros principais sistemas de classificação, é preciso ter em conta que ela se alicerça sobre três bases. A concepção de deficiência intelectual (i) fundamenta-se epistemologicamente no modelo socioecológico; (ii) exige uma avaliação multidimensional do sujeito; e (iii) implica uma definição com base em três critérios complementares que observam o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações vistas como deficitárias, sendo indispensável a atenção às cinco premissas subjacentes que orientam para o fornecimento de apoios individualizados.

Em outras palavras, a avaliação multidimensional se origina de um modelo socioecológico do funcionamento humano, o qual apenas é compatível com uma concepção de linguagem como forma de interação. Assim, por razões de espaço, neste trabalho, vamos verificar a adequação da avaliação de uma dessas dimensões, as habilidades intelectuais, com a concepção de linguagem que o modelo socioecológico suporta.

Pode-se dizer que a avaliação das habilidades intelectuais não apenas é a que recebe maior importância na avaliação da pessoa com suspeita de deficiência intelectual, mas também, basicamente, se constitui por meio de uma atividade de linguagem que depende da interação entre avaliador (por exemplo, um psicólogo ou um psicopedagogo) e uma pessoa com suspeita de deficiência intelectual. Nessa situação, de um lado, há um profissional com expectativa de aplicar um teste de nível de inteligência a fim de mensurar, entre outras capacidades, as de raciocínio, resolução de problemas, pensamento abstrato e compreensão de ideias complexas; de outro, há, geralmente, uma criança ou um adolescente com histórico de fracassos escolares, problemas socioambientais e baixa autoestima. Independentemente das características da pessoa em avaliação, o teste depende da atividade linguística de ambos os interlocutores, seja de

compreensão, seja de expressão. A presença da linguagem na avaliação das habilidades intelectuais é, portanto, fundamental e inquestionável.

Refletir sobre tal avaliação numa perspectiva interacionista, todavia, traz alguns problemas a serem discutidos. (1) Embora padrões numéricos ofereçam segurança para quem os manipula, a abordagem quantitativa tende a produzir um embotamento dos aspectos qualitativos que se põem em jogo. A compreensão sobre a interação, evento complexo de difícil quantificação, fica, portanto, bastante prejudicada. (2) Crer que um teste eminentemente baseado na atividade linguística possa aferir o *status* intelectual, por um lado, é uma hipótese ainda baseada em uma relação transparente entre pensamento e linguagem[5] e, por outro, considera que a língua seja um código que transmite informações inequívocas. (3) A rigidez de um teste padronizado impede, ou pelo menos dificulta, a observação da interação no interior do teste. O profissional até poderá utilizar informações sobre a interação ocorrida durante o teste em outro instrumento, mas a influência desse episódio já terá se realizado no valor final do teste. (4) Para avaliar uma atividade de linguagem é imprescindível considerar o trabalho conjunto de construção de sentidos entre os interlocutores. Um teste de inteligência, em razão da padronização, retira da avaliação a intervenção do avaliador ao empregar o *pressuposto da impessoalidade*[6], deixando o foco apenas no sujeito avaliado.

Assim, é perceptível certo desajuste no que concerne à concepção de linguagem que compactua com o modelo de onde se erige a explicação da deficiência intelectual segundo a AAIDD, bem como a concepção que transparece em seu modelo de avaliação e as concepções que são aceitas e empregadas nos instrumentos recomendados como adequados para aferir o *status* do desenvolvimento de dado indivíduo. Enquanto o modelo

[5] É importante aqui indicar os diferentes posicionamentos sobre o *status* da avaliação. A referida posição é totalmente diferente de considerar que o desenvolvimento se dá mediante a linguagem e, portanto, uma avaliação adequada das habilidades intelectuais deve compreender o funcionamento específico de linguagem do sujeito a fim de planejar um sistema de apoio individualizado.

[6] Por *pressuposto da impessoalidade*, referimo-nos à crença de que o teste revelaria resultado semelhante se aplicado por outro avaliador.

socioecológico do funcionamento humano apresenta uma relação estreita com uma concepção de linguagem como interação, e o modelo multidimensional de avaliação considera o funcionamento como a interação do indivíduo com seu meio, os instrumentos prestigiados embotam a presença da linguagem considerada desde um ponto de vista interacionista. Ao abrir mão de observar a forma da linguagem nos diversos âmbitos do funcionamento do indivíduo, esses instrumentos são cegos às marcas de intersubjetividade que inserem esse indivíduo na linguagem, que, por sua vez, o insere no mundo.

Na sequência, é preciso discutir de que maneira a concepção de linguagem como forma de interação interfere na reflexão sobre a definição de deficiência intelectual da AAIDD, considerando, no âmbito deste texto, as habilidades intelectuais, como já destacamos.

3. Habilidades intelectuais e avaliação mediada pela linguagem

Para falar sobre avaliação das habilidades intelectuais, é imprescindível, antes de tudo, posicionarmo-nos a respeito de mais alguns pontos sobre avaliação. Em primeiro lugar, vale destacar que, quando, neste trabalho, nos referimos à avaliação, o fazemos numa perspectiva diametralmente distinta da AAIDD, cujo olhar se dá no âmbito da área da Saúde. Apesar disso, a proposta aqui não é opor-se ao Manual da AAIDD, muito menos, nos limites de um artigo, propor um modelo de avaliação que o substitua. Pelo contrário, aceitando o modelo socioecológico, nossa intenção é demonstrar que uma avaliação que mantenha a coerência em relação à concepção de linguagem interacionista pode revelar aspectos do desenvolvimento da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual que têm sido desconsiderados pelos instrumentos validados. Esses aspectos, por sua vez, podem ser de grande importância, sobretudo para os mediadores que têm contato com crianças com esse diagnóstico. Isso significa reconhecer que a avaliação proposta pela AAIDD participa de um contexto diverso, que visa

estabelecer um diagnóstico, no sentido de definir quem apresenta e quem não apresenta deficiência intelectual.

Em segundo lugar, é necessário tornar explícitas as características que compõem esta proposta de avaliação. Assim, a finalidade desta avaliação não está em se produzir um diagnóstico como produto, que define quem apresenta ou não deficiência intelectual. Está em conhecer as características de desenvolvimento que compõem o quadro das habilidades intelectuais a fim de construir o plano de apoios adequado. Como método, esta avaliação opta pela análise qualitativa, em detrimento das prestigiadas escalas quantitativas. Uma vez que a finalidade da avaliação não passa pela rotulação de níveis, escalas ou outro sistema de classificação, não há razões para quantificar dados para análise. Quanto à metodologia, esta avaliação deve ser não padronizada, pois o foco deve estar na interação, de caráter irrepetível, e não no instrumento ou no conteúdo que produz à parte da relação entre os interlocutores. A padronização pressupõe certa universalidade na aplicação da avaliação, a qual se insensibiliza para aspectos ligados aos interlocutores e à interação propriamente dita.

A metodologia proposta aqui, entretanto, quer priorizar as práticas de linguagem desde um ponto de vista interacional a fim de compreender o desenvolvimento das habilidades intelectuais por meio da atividade de linguagem. Essa, portanto, é a última característica desta proposta. A avaliação se dirige às habilidades intelectuais manifestadas pela prática de linguagem, considerando aquelas de uma perspectiva interacionista. Tal avaliação, assim como o plano de apoios, sustenta-se na tese de Bronckart (2006, p. 10), segundo a qual "as *práticas linguageiras situadas* (ou os textos-discursos) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas".

Conforme a AAIDD, a inteligência é uma habilidade mental geral, que inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e

aprendizagem a partir da experiência (SCHALOCK *et al.*, 2010, p. 31). A avaliação dessa habilidade é feita como sendo um traço individual do sujeito, desconsiderando, portanto, os aspectos que concernem à interação. Dito de outro modo, esse tipo de avaliação tem interesse no desenvolvimento já conquistado pelo sujeito, o qual pode ser demonstrado com independência. A interação, nessa perspectiva, é vista meramente como uma espécie de "mal necessário" que tem o papel de *solicitar* a comprovação ou não de tais habilidades. Após essa solicitação, preferencialmente, seus vestígios são apagados, restando apenas "a resposta" do sujeito em avaliação.

É exatamente a partir da crítica a essa perspectiva que Vigotski (2010[1926]) formulou seu conceito de *zona blijaichego razvitia* (zona de desenvolvimento *iminente*[7]). O psicólogo bielo-russo observou que as avaliações de QI demonstravam apenas o desenvolvimento individual das crianças, porém, se testadas com auxílio de alguém mais experiente, essas mesmas crianças eram capazes de apresentar níveis diferentes de desenvolvimento. Vigotski (2010[1926], p. 502), então, propôs chamar de zona de desenvolvimento iminente (ZDI)

> a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.

Com esse conceito, Vigotski lançou o interesse pelo desenvolvimento em maturação em detrimento da exclusividade da atenção ao desenvolvimento já maturado. Demonstrou, assim, que a interação entre os sujeitos é a força

[7] Na cuidadosa tradução de Prestes (2010) para o conceito geralmente referido como *zona de desenvolvimento proximal*, a autora faz um interessante estudo sobre as traduções da obra de Vigotski no Brasil e mostra que o termo *proximal* se proliferou a partir da tradução norte-americana, que teria mutilado o pensamento do pensador soviético. Paulo Bezerra, tradutor das obras de Vigotski diretamente do russo, empregou o termo *zona de desenvolvimento imediato*. Neste trabalho, aceitamos a argumentação de Prestes (2010), uma vez que o conceito busca definir um desenvolvimento que está na iminência de ocorrer plenamente.

que impulsiona o desenvolvimento, uma vez que é na ZDI que ocorrem as novas aprendizagens. Para o autor soviético, o estudo da ZDI é um dos instrumentos mais poderosos de investigação do desenvolvimento infantil, cujo motivo pode ser explicado de forma simples: o mais importante "não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender" (VIGOTSKI, 2010[1926], p. 505), entendendo que *o que ela é capaz de aprender* deve ser compreendido como algo dinâmico, ou seja, mesmo um conhecimento cujo domínio esteja fora da ZDI, em dado momento, pode ser alcançável mais tarde.

Nesse sentido, uma avaliação das habilidades intelectuais que apresenta uma visão interacionista de linguagem deve olhar para a atividade colaborativa de linguagem que ocorre entre os interlocutores. Para estar em harmonia com o modelo socioecológico de deficiência, a avaliação deve considerar a relação entre as capacidades do sujeito e as demandas do meio em que este está inserido e não apenas as características individuais do sujeito, considerado isolado do mundo. Para estar em harmonia com o modelo socioecológico de deficiência, portanto, a avaliação deve investir em um ponto de vista positivo, apostando no estudo da ZDI, a fim de identificar o que a criança pode aprender, além do que ela já sabe, bem como tomar a linguagem numa perspectiva interacionista, pressupondo que é ela a principal responsável pelo desenvolvimento humano.

De acordo com os preceitos da educação cognitiva apresentada em Büchel (2007), acrescentamos também que tal avaliação precisa deslocar a atenção da *solução* encontrada para as *estratégias* de raciocínio, fazendo com que o sujeito (por meio da atividade de linguagem, destacamos), tome consciência do caminho que lhe serviu para resolver determinado problema intelectual.

No âmbito da educação cognitiva, Büchel (2007, pp. 6-7) afirma que seu principal objetivo "é o estudo e o desenvolvimento de programas de intervenção para pessoas com dificuldades de aprendizagem e de raciocínio". Para isso, conforme o autor, enquanto numa abordagem clássica, a avaliação do sujeito se dá por meio de testes estáticos, na

abordagem da educação cognitiva, esses testes são substituídos ou pelo menos completados por testes dinâmicos. Esse é um ponto crucial para se pensar a avaliação numa perspectiva interacionista. Dito de outra forma, interessa considerar, no processo de avaliação, não apenas o produto estático das respostas dadas pela criança, mas sobretudo a dinâmica que ocorre na interação entre a criança, o mediador e a tarefa, a fim de fazer a primeira tomar consciência dos processos cognitivos que a levaram para dada resposta.

A educação cognitiva está fortemente ligada à teoria da metacognição, que, por um lado, tenta explicar os conhecimentos do indivíduo sobre seu próprio funcionamento cognitivo, sobre as especificidades de tarefas e sobre suas estratégias (metaconhecimentos) e, por outro, postula um modelo sobre o controle das atividades cognitivas (funções executivas). Büchel (2007, pp. 11-12) explica que "a reflexão metacognitiva se justifica pela possibilidade de adquirir estratégias que serão aplicáveis a um grande número de situações novas". O autor ainda defende que apenas programas de aprendizagem que se realizam por meio da reflexão metacognitiva são eficazes para o ensino de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, uma vez que somente esses produzem a transferência de estratégias de resolução de problemas.

Portanto, o foco da educação cognitiva não está na solução dos problemas apresentados ao sujeito em avaliação, mas na tomada de consciência das estratégias cognitivas empregadas para encontrar tal solução, assim como na aprendizagem de novas estratégias. É fundamental destacar, nesse sentido, que tais tomadas de consciência ocorrem pela mediação realizada pelas práticas de linguagem. Eis porque assumimos com Bronckart (2006) que a linguagem é responsável pelo desenvolvimento humano.

Para Büchel (2007), a aquisição de uma estratégia cognitiva passa por três fases. Primeiramente, o aluno deve se dar conta de sua maneira de aprender e de resolver problemas. Trata-se de desautomatizar as estratégias que já emprega a fim de tomar conhecimento de seu funcionamento. Nessa fase, o

aluno deve ser confrontado com sua própria forma de pensar. Em seguida, vem a fase de aprendizagem, que pode ser demonstrada em três momentos. O aluno deve: (i) dar-se conta da utilidade de algumas estratégias que conhece, mas que não utiliza com regularidade; (ii) corrigir as estratégias antigas para torná-las mais eficazes; e (iii) aprender estratégias novas. Por fim, deve haver uma fase de exercícios para que as estratégias que foram corrigidas, assim como as recentemente aprendidas, sejam automatizadas, pois apenas dessa forma a aprendizagem se torna mais rápida e mais eficaz.

Um programa de aprendizagem nessa perspectiva deve, ainda, respeitar três princípios didáticos, segundo Büchel (2007). O *princípio da descoberta* se sustenta no fato de que toda criança, ao longo da vida, adquire uma série de estratégias. Basta, então, em vez de ensiná-la, ajudá-la a tornar essas estratégias mais eficazes e, sobretudo, a dar-se conta da riqueza das estratégias que utiliza. O *princípio da significação* orienta que o mediador deve combinar previamente os objetivos da atividade a fim de que os alunos compartilhem suas metas e mantenham a atenção nelas. O *princípio da alternância entre ensino frontal, trabalho em grupo e discussão em plenárias* define que o ensino frontal, em que o mediador precisa explicar diretamente o conteúdo do ensino, ocupa um espaço reduzido no trabalho didático, uma vez que desfavorece a motivação. Conforme Büchel (2007, p. 22), "o mediador cria uma situação que permite aos alunos descobrirem as estratégias por eles mesmos, individualmente ou em grupo". Na discussão em plenária, o mediador dirige as atenções dos alunos principalmente para as estratégias e não para as soluções. Büchel (2007) ainda destaca a necessidade de motivar a participação de todos, no caso de as tarefas serem feitas em grupo, determinar um tempo não muito extenso para as discussões, bem como limitar o tamanho dos grupos. Para concluir, lembra que é importante apresentar por escrito uma ou duas questões bem definidas para que os alunos não percam tempo decidindo o que é para discutir.

Resta, todavia, assinalar os mecanismos linguageiros que devem constituir as interações com o aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. Não se trata de perder de vista o foco de avaliar as habilidades intelectuais do aluno mediante suas práticas de linguagem. Trata-se antes de prever adequadamente os mecanismos interacionais de linguagem que devem estar presentes nas atividades para que haja condições adequadas para o aluno engajar-se plenamente nas tarefas e realizar as atividades com autonomia, mas de forma colaborativa. *Com autonomia*, haja vista a convicção de que somente o aprendizado que é autorregulado tem efeito positivo sobre o sujeito. *De forma colaborativa*, à medida que, conforme já amplamente referido, a interação é sempre ação entre sujeitos, e, independentemente do grau de autonomia, a colaboração constitui as práticas situadas de linguagem.

Como já evidenciamos em diversos momentos desse texto, não é possível encerrar aqui a discussão que envolve a avaliação, amparada por uma concepção de linguagem que se sustenta pela interação, de aluno com diagnóstico ou suspeita de deficiência intelectual. Cabe-nos, contudo, ressaltar que defendemos, neste trabalho, desde um ponto de vista teórico da linguagem como forma de interação, que a deficiência intelectual é uma condição que apresenta uma relação estreita com a linguagem. Propomos que a avaliação se dê considerando os aspectos ligados à interação a fim de dar suficiente visibilidade às marcas pelas quais o sujeito se inscreve na língua e, por essa via, se inscreve também no mundo. Sugerimos, ainda, que os apoios devem se dirigir não apenas ao indivíduo, mas, sobretudo, às pessoas com quem ele interage, a fim de construir uma esfera discursiva positiva no sentido de potencializar seu desenvolvimento.

Considerações finais

É evidente a necessidade de não apenas se esclarecer a concepção de linguagem que sustenta o modelo de deficiência intelectual que se postula, mas também manter a coerência com a

concepção adotada a fim de evitar que o senso comum e os preconceitos sobre a linguagem acabem servindo de baliza para a atuação dos profissionais. A AAIDD, nesse ponto, situa epistemologicamente seu modelo de explicação da deficiência intelectual desde uma visão socioecológica, definindo que a deficiência está no desajuste entre as capacidades do sujeito e as demandas do ambiente social em que este se insere. Assim, para a AAIDD, a deficiência intelectual não está no indivíduo, mas na relação deste com o meio. A concepção de linguagem que está na base deste modelo, portanto, deve ser interacionista, para que se possa, ao falar de linguagem, considerá-la na relação entre o sujeito e o seu contexto sociocultural. Não obstante, a avaliação multidimensional do funcionamento humano proposta pela AAIDD sustenta-se em testes e avaliações concebidos no âmbito de visões não interacionistas da linguagem.

Tomar a linguagem numa visão interacionista desde o modelo epistemológico até a proposta de avaliação e a definição pode significar, no contexto da deficiência intelectual, considerar essa característica de desenvolvimento não mais como um problema de saúde, mas como, simplesmente, uma característica de desenvolvimento. É evidente que as pessoas que apresentam essas características precisam de um apoio especializado, sobretudo no campo da linguagem e das interações. Todavia, vale ressaltar que a noção ainda utilizada de "limitações significativas no funcionamento intelectual" (SCHALOCK *et al.*, 2010, p. 35) é sustentada pelo apagamento da interação e restringe a linguagem a mero instrumento de comunicação. Ou seja, ao se atribuir uma limitação ao indivíduo, de um lado, reduzem-se as expectativas pelo seu desenvolvimento futuro,

desconsiderando ou menosprezando o poder do fornecimento de apoios, de outro, imputa apenas ao indivíduo a característica de déficit, contrariando a visão socioecológica de deficiência.

Portanto, partir de uma visão interacionista da linguagem para pensar o modelo de explicação e avaliação da deficiência intelectual significa tornar a investigação sobre as práticas de linguagem o aspecto central do desenvolvimento desses indivíduos. Entretanto, essa investigação, ao se basear nas manifestações de linguagem, deve considerar a dinâmica da interação, a fim de compreender a forma específica como esses sujeitos atualizam o sistema linguístico em seus usos. Além disso, vale sublinhar que as conclusões dessa avaliação jamais podem ser imputadas ao sujeito isolado, pois nenhum sujeito emprega a linguagem no vácuo. Se a deficiência é um desajuste entre as capacidades do sujeito e as demandas de seu meio, a deficiência intelectual testemunha um desajuste entre as manifestações de linguagem de um indivíduo e o que se espera culturalmente de suas práticas de linguagem.

Nesse sentido, as reflexões sobre avaliação que aqui se fazem presentes têm o intuito também de apresentar uma alternativa para ressignificar as representações sobre a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Conforme observa Büchel (2007, p. 37), "quando os pais estão convencidos de que a desvantagem de seu filho é imutável, eles renunciam não apenas às intervenções suplementares […], mas diminuem também as interações que teriam com uma criança sem desvantagens". Desde Haag (2011) e Haag & Fronza (2012), estamos chamando a essa esfera sociodiscursiva que enreda as interações do sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual de zona de despotencialização do desenvolvimento. A partir das representações alicerçadas na ideia de "limitação cognitiva", tanto pais, quanto profissionais da saúde e da educação, assim como pares em idade ou outras pessoas, nas práticas de linguagem, restringem suas interações, despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Com isso, uma vez que o desenvolvimento humano se dá

eminentemente por meio das práticas de linguagem, na pessoa com esse diagnóstico, o desenvolvimento tende a desacelerar não apenas pelas características individuais do sujeito, mas, sobretudo, pelo abandono dos principais mediadores.

Vale destacar ainda que avaliar é um ato de reflexão profunda e constante, requer profissionais atentos às especificidades de seus alunos, que se valham de critérios coerentes e compatíveis a esses educandos, respeitando e valorizando os conhecimentos adquiridos nos diferentes níveis. É importante que a avaliação não se detenha aos aspectos comportamentais, mas evidencie o nível de conhecimento no qual o aluno se encontra, suas aprendizagens. Conviver com alunos que se distinguem do que é compreendido como um desenvolvimento esperado, permite perceber que há muito o que aprender com eles, especialmente no que diz respeito às implicações de ser diferente em uma sociedade que prima pelo normal.

Referências

ALVAREZ, A. M. M. A.; SANCHEZ, M. L.; CARVALHO, I. A. M. de. Neuroaudiologia e linguagem. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P..; COSENZA, R. M.. **Neuropsicologia**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 136-150.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1993.

BRASIL. Senado Federal. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BÜCHEL, F.. **L'intervention cognitive en Éducation Spéciale**: deux programmes métacognitifs. Carnet des Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Genebra: UNIGE, 2007.

DIDÓ, A. G. . Pareceres Descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2012.

HAAG, C. R.. A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

HAAG, C. R.; FRONZA, C. de A.. Da zona de desenvolvimento iminente à zona de despotencialização do desenvolvimento: representações, construção enunciativa de referentes e o diagnóstico de deficiência intelectual. **Anais do I Encontro Sul Letras**. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 19. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador/BA: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T.. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S.. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 131-150.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigostski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em em Educação). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2010.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth A.; SHOGREN, Karrie A. The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabitities**, vol. 45, n. 2, 2007. pp. 116-124.

SCHALOCK, R. L.; BORTHWICK-DUFFY, S. A.; BRADLEY, V.; BUNTINX, Wil H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; GOMEZ, S. C.; LACHAPELLE, Y.; LUCKASSON, R.; REEVE, A.; SHOGREN, K. A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; THOMPSON, J. R.; VERDUGO, M. A.; W., M. L.; YEAGER, M. H. **Intellectual disability**. Definition, classification, and systems of supports. 11th Edition. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**. 2.ed. São Paulo: Libertad-Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1992, v. 3.
VASCONCELLOS, R. Fala e escrita nas produções de uma criança com paralisia cerebral. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 36. n.3. p. 601-606. 2000.
VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, vol. 21, n. 50. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2011. pp. 413-421.
VERDUGO, Miguel Ángel; SCHALOCK, Robert L. Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. **Siglocero**: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, vol. 41(4), n. 236, 2010. p. 7-21.
VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010[1926].

No presente dossiê, a Revista Olh@res entrevista a Profa. Dra. Maria Teresa Esteban do Valle, da Universidade Federal Fluminense.

Pesquisadora de grande expressão, no campo da Avaliação, a professora reflete sobre os múltiplos desafios que se apresentam à área, em uma narrativa autoral e propositiva. Ao fazê-lo, convida o leitor ao debate sobre temas candentes, nos estudos e pesquisas sobre avaliação. Dentre eles destacam-se a relação entre avaliação e fracasso escolar; a potência das práticas cotidianas, para que relações mais ampliadas e consistentes se configurem no interior da escola; a percepção da Educação como campo de disputa; os desdobramentos negativos da produção da avaliação da aprendizagem a partir da meritocracia; o fortalecimento da perspectiva classificatória, pelas políticas públicas de educação; a nova configuração do fracasso escolar, em face da avaliação classificatória e das classes populares terem conquistado o acesso à escolarização, mas ainda não ao conhecimento socialmente legitimado. A pesquisadora reflete, ainda, sobre duas importantes questões: a contribuição das dimensões dialógica e reflexiva para a avaliação que favoreça a aprendizagem; o delicado imbricar entre o individual e o coletivo, na complexidade do processo educacional. Em suas pertinentes considerações, Esteban do Valle assevera o potencial das pesquisas com o cotidiano para o desenho de novas possibilidades de compreensão dos sujeitos, no processo educacional, e, por conseguinte, de alterações significativas na avaliação. Ao discorrer sobre as implicações da avaliação em larga escala no cotidiano escolar e no trabalho docente e ao dissertar a respeito da relação entre as práticas de avaliação nas licenciaturas e na educação básica, a pesquisadora sinaliza a centralidade do campo da avaliação, para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pública.

Estes e outros temas são primorosamente abordados, na presente entrevista que a Profa. Maria Teresa Esteban do Valle concede à Revista Olh@res.

Para começarmos o diálogo, gostaríamos que nos dissesse de que modo a avaliação da aprendizagem tornou-se seu objeto de investigação e se você estabelece alguma relação entre sua trajetória profissional e a escolha deste objeto de pesquisa.

A avaliação da aprendizagem começou a me preocupar quando eu era professora alfabetizadora na escola pública. Recebíamos muitas orientações, já naquele momento, no sentido de desenvolver práticas mais adequadas ao processo de cada criança, utilizando diversos recursos, incorporando múltiplas linguagens, porém, se mantinham parâmetros uniformes para avaliação da aprendizagem. Isso causava muitas dificuldades, porque no cotidiano eu ia percebendo um processo dos estudantes que não era compatível com o resultados alcançados, quando considerados exclusivamente os critérios previamente determinados para mensurar o desempenho de todos, mesmo quando usávamos conceitos.

Porém, minha preocupação era (e continua sendo) o fracasso escolar das crianças das classes populares. Por que tantas crianças não conseguem aprender a ler e escrever? O que, como professoras, no cotidiano escolar, podemos fazer para transformar essa injusta situação? Com essas perguntas, que ainda sustentam meu trabalho, fui fazer o mestrado e ao desenvolver minha pesquisa um menino me disse algo sobre seu processo de aprendizagem que mudou meu trabalho. Ele me disse: - Escreve para mim, porque isso tudo eu **ainda** não sei fazer sozinho.

Ele era capaz de ver seus limites e suas possibilidades e solicitava a parceria para continuar sua aprendizagem. Esse momento me mostrou que a avaliação que se remete aos resultados a partir da comparação com um padrão predefinido não é produtiva para as relações de *aprendizagemensino* que cotidianamente se dão na sala de aula.

A partir daí ficou claro para mim que eu precisava tratar a avaliação da aprendizagem como um objeto específico do meu estudo. Essa opção sem dúvida delineou meu percurso profissional.

Qual o papel auferido à Educação, nas práticas sociais contemporâneas? Que contradições podem ser desveladas?

Esta é uma pergunta complexa, que pode ter múltiplas abordagens e envolve muitas relações. A Educação, com destaque para a escolarização, tem sido fortemente relacionada à formação do cidadão, ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento integral do sujeito e à preparação para o trabalho. A estes se somam, quando tratamos dos anos iniciais de escolarização, o cuidado com as crianças, a formação de hábitos e até mesmo o desenvolvimento moral. Apresenta-se o conhecimento (aqui não vou entrar na discussão sobre a redução inclusive do que se reconhece como conhecimento) como o aspecto central da Educação, por ser capaz de oferecer as ferramentas – materiais, simbólicas e cognitivas – necessárias à produção de uma vida digna.

Assim pensada, a Educação é um processo complexo que requer tempo, pois a dinâmica *aprendizagemensino*, necessária à socialização e à produção do conhecimento, não se realiza sem encontro, diálogo, proximidade. É preciso olhar no olho, ouvir o outro, falar com o outro, ser ouvido, colaborar. Também é preciso silêncio, estar só, "falar com os próprios botões", ouvir a si mesmo, refletir. Ao mesmo tempo, não se pode abrir mão do movimento, do experimento, da troca de ideias, da conversa, das tentativas, do fazer sozinho, do fazer com o outro, da ajuda, da pergunta, da resposta, da dúvida, do erro, da partilha.

A Educação precisa de tempos e espaços amplos e adequados. Mais do que tudo, para que a Educação aconteça, são indispensáveis o acolhimento e a solidariedade, para que seja atravessada por experiências férteis. Não há conhecimento fora das relações humanas.

No entanto, em uma sociedade altamente excludente como a atual, em que a competição é cada vez mais valorizada, esse processo perde vigor. Estabelece-se uma relação superficial com o conhecimento, porque superficial se torna a própria relação com o outro e consigo mesmo. A Educação vai se reduzindo a uma "preparação para", cada vez mais esvaziada de sentido. A escolarização passa a ser um mero processo de transmissão e acumulação de fragmentos do conhecimento, desvitalizados ao se tornarem "conteúdos escolares", e de treinamento

de habilidades e competências necessárias ao bom desempenho nos diferentes exames e/ou processos seletivos que o sujeito enfrentará ao longo da vida. Porém, a escola, em suas práticas cotidianas, não se conforma completamente a essa moldura, nos encontros e desencontros cotidianos muitas outras relações se configuram, mesmo que de modo breve e pouco consistente.

É preciso não esquecer que a educação escolar é historicamente vinculada a promessas de emancipação individual e de igualdade de oportunidades, em muitos casos acenando com a ascensão social. O projeto hegemônico traz a ideia de emancipação, mesmo que numa perspectiva que individualiza o processo e cria uma estrutura que possibilita a subalternização como um de seus efeitos. Embora esse projeto não atenda as demandas dos diferentes grupos sociais, em especial as classes populares, a possibilidade que o acesso à escola abre para a apropriação do conhecimento é sim de interesse de todos, o que a torna um espaço de disputa. A escola simultaneamente permite e nega. Frequentemente esse projeto de escola oculta a negação da diferença – social, cultural, econômica, de habilidades, de competências, de desenvolvimento, de aprendizagem, de conhecimentos, de resultados, de projetos e visões de mundo – que o compõe, mas a democratização da sociedade lhe imprime novos contornos e faz com que a diferença precise ser incorporada ao discurso pedagógico. Ainda que nem toda incorporação seja positiva, instaura um processo bastante potente, que ganha vínculos com a dinâmica social de libertação e de negação da subalternidade. A Educação é parte das disputas que se estabelecem na sociedade em torno do projeto que a conduz.

A avaliação da aprendizagem é um tema a um só tempo mobilizador e controverso. Em sua opinião, que confrontos e avanços podem ser percebidos, em relação à avaliação da aprendizagem, no âmbito da educação básica brasileira?

Penso que um dos problemas centrais é a produção da avaliação da aprendizagem a partir da meritocracia, pois ela se torna fundamentalmente uma prática vinculada à classificação, que guarda estreitas relações com a seleção e com as sanções. Predominantemente, a avaliação da aprendizagem se pauta por procedimentos de quantificação dos resultados alcançados e de coerção, uma

vez que seus resultados quase sempre se desdobram em prêmios ou castigos – reais ou simbólicos. Há uma falsa associação entre o estabelecimento de sanções e o empenho dos estudantes para aprender e dos professores para ensinar. Porém, temos avançado no sentido de questionar o predomínio das dimensões classificatória e seletiva da avaliação e de ressaltar suas características dialógica e reflexiva.

Quando se trata da avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula, observa-se um discurso que a relaciona à ampliação do conhecimento sobre o sujeito que aprende, sobre sua aprendizagem e sobre o processo de ensino. Contudo, a sua efetivação ainda se dá, predominantemente, por meio de procedimentos que não podem ir além da quantificação de resultados e não geram uma reflexão sobre os desdobramentos do processo para que os resultados alcançados sejam pontos de partida para novas aprendizagens.

Simultaneamente, as políticas públicas para a educação fortalecem a perspectiva classificatória quando consolidam um processo de avaliação baseado em provas estandardizadas e estabelecem sanções a partir dos resultados. Nota-se um movimento crescente nas escolas para "treinar" os estudantes para que obtenham sucesso nesses exames. O que é um equívoco por diversos motivos, inclusive porque, em muitos casos, melhores resultados não expressam mais aprendizagem. Além de que, a aprendizagem não pode ser mensurada e um mesmo resultado pode ter diferentes significados, dependendo do sujeito que o obteve, do contexto em que se produziu, de quem o interpreta e para que serve.

No tocante ao processo de democratização da escola pública brasileira, quais os aspectos mais contundentes, na relação entre avaliação de aprendizagem e fracasso escolar?

Há avanços significativos no processo de democratização da escola pública brasileira. Não podemos diminuir a importância da ampliação do acesso à escola, com um efetivo crescimento do número de estudantes matriculados no ensino fundamental, acompanhado de um incremento, ainda insuficiente, nas matrículas dos demais níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Outro dado relevante é o aumento gradual do tempo médio de escolarização, como efeito, em grande parte, da redução da evasão e da repetência. Esses aspectos

incidem diretamente sobre a possibilidade das classes populares acederem e permanecerem na escola, o que é condição necessária, embora não suficiente, para a apropriação dos conhecimentos socialmente valorizados.

Aqui encontramos uma forte relação entre a redução da reprovação, um dos mecanismos tradicionais da avaliação, e a redução da evasão. O que explicita os vínculos existentes entre avaliação e realização do percurso escolar.

Tampouco podemos desconsiderar que o fracasso escolar reaparece com uma nova configuração. As classes populares conquistaram o acesso à escola, não, ainda, ao conhecimento. Vemos no cotidiano escolar um número enorme de estudantes que apresentam um conhecimento bastante inferior ao que seria esperado, considerando seu tempo de escolarização. Passam pela escola, mas nela não vivem a experiência de uma ampliação efetiva do conhecimento que já trazem.

A avaliação, de acordo com o modelo hegemônico, fragmenta ensino e aprendizagem. Como na ação escolar se direciona fundamentalmente à aprendizagem, não conduz à reflexão sobre a prática pedagógica, mas a uma de suas partes. Se amplia o descompasso entre os processos de aprendizagem e a organização do ensino e se consolida a percepção de que o fracasso escolar é resultado da aprendizagem insuficiente, deslocando para o indivíduo o que expressa dimensões da prática social – o fracasso de um projeto de escola.

Simultaneamente, o fortalecimento dos padrões uniformes de aprendizagem e únicos de desempenho, desconsideram os saberes populares e terminam por desqualificar os sujeitos que não se enquadram no modelo escolar. Essa avaliação ancorada na quantificação e na padronização, sob o discurso de ampliação da qualidade da escola, termina por criar novos obstáculos entre os sujeitos das classes populares e o conhecimento. Portanto, essa avaliação que responde ao modelo hegemônico, redesenha o fracasso escolar e contribui para a manutenção da subalternização, mesmo ampliando o tempo de escolarização e promovendo uma elevação do nível de formação dos estudantes.

Assumo a vertente que defende a avaliação para favorecer a aprendizagem (não se limitar a verificar a apreensão de conteúdos) por entendê-la como uma proposta capaz de interferir positivamente na produção do

êxito escolar. Essa perspectiva coloca as suas dimensões dialógica e reflexiva em primeiro plano e privilegia a compreensão das dinâmicas instauradas e dos conhecimentos presentes na relação, se dirige ao processo educacional, às práticas pedagógicas e aos sujeitos que delas participam. Não para compará-los a um parâmetro externo e previamente determinado, mas para conhecer o processo singular de cada sujeito e buscar propostas pedagógicas que sejam compatíveis com as demandas e possibilidades de cada um, incluindo os docentes. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser parte do processo social de democratização do acesso ao conhecimento.

Em suas publicações sobre pesquisas com o cotidiano escolar, você, ao comentar sobre dilemas de uma pesquisadora, afirma que "na avaliação, em especial, a tensão entre o individual e o coletivo percorre todo o processo"[1]. Em sua opinião, como podemos compreender tais tensões sem simplificar o dinamismo do processo?

A avaliação se constitui a partir de valores, parâmetros, expectativas e sanções socialmente estruturados. A avaliação é uma prática social, que se realiza em diferentes contextos, inclusive na escola, e aborda vários âmbitos, dentre eles, a Educação. Quando focalizamos especificamente o processo pedagógico, encontramos sujeitos que trazem para escola o contexto em que vivem, de modo que a singularidade de cada percurso de aprendizagem se tece com as diferentes experiências socioculturais do sujeito e com as relações dialógicas que estabelecem.

A aprendizagem, o ensino, e a avaliação, bem como a produção do conhecimento, são processos em que o individual e o coletivo se entrelaçam permanentemente e precisam ser considerados em sua complexidade, guardando suas especificidades. A diferença aparece como uma característica central da sala de aula e precisa ser considerada como um de seus aspectos mais positivos, neste sentido, conhecer (inclusive por meio da avaliação) é parte do cuidado com o outro e do cuidado de si. Essa tensão individual/coletivo se explicita também nos diferentes processos e resultados,

[1] ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 200.

que não podem ser assumidos como justificativa para a desigualdade.

Como as pesquisas com o cotidiano escolar contribuem para construção de um excedente de visão (na concepção de Bakhtin) sobre os processos de avaliação que ocorrem no interior das escolas públicas?

As pesquisas com o cotidiano se preocupam com o detalhe, com aspectos considerados irrelevantes, se atêm a indícios, buscam elementos inexpressivos, olham para as margens, conversam com os sujeitos desqualificados, interrogam os erros e desvios, se propõem a ouvir os silenciados e a incorporar os invisibilizados. Considerando que cada sujeito pode ver mais de outro sujeito do que pode ver de si mesmo, essas pesquisas ampliam essa visibilidade na medida em que podem constituir novas possibilidades de compreensão dos sujeitos.

A avaliação pode se valer desses estudos para uma releitura de aspectos dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, no interior das escolas públicas, que, por serem desconhecidos ou diferentes do que se espera, sustentam a reprovação dos estudantes ou de seus saberes e modos de pensar e de agir. Assumindo novas perspectivas sobre os estudantes, a avaliação pode se utilizar desse conhecimento para compreender processos de aprendizagem e resultados vistos como fracasso e, contrariando as evidências, identificar sua potência e o quanto estão atravessados por aprendizagens.

Essa dinâmica é especialmente relevante para a escola pública, pois a ela acedem os estudantes das classes populares, cujos resultados são frequentemente insuficientes. Um novo modo de olhar para o cotidiano e de compreender os sujeitos pode introduzir modificações significativas na avaliação desses estudantes, substituindo a classificação pela compreensão e reconstrução da relação pedagógica.

Qual sua perspectiva sobre as avaliações em larga escala (Provinha Brasil, SAEB, SARESP, ANA, entre outras) e suas implicações no cotidiano escolar e no trabalho docente?

Entendo que as avaliações em larga escala baseadas em testes estandardizados simplificam um processo complexo e produzem uma compreensão reduzida, insuficiente e

frequentemente distorcida do que ocorre na escola, na sala de aula, com cada estudante, com cada docente e em cada relação pedagógica. Esse sistema produz um padrão que normatiza percursos e resultados e funciona, de certa forma, como uma imposição, pois submete a todos. Sua finalidade é aferir o desempenho dos estudantes nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais, focalizando o padrão e não o estudante, alimenta a invisibilidade sobre o processo de aprendizagem, sobre a dinâmica de ensino e sobre a relação entre esses dois processos, o que dificulta, inclusive, a compreensão do que significam os resultados obtidos pelos estudantes para além das conclusões predeterminadas.

A padronização estimula a uniformização dos processos, a centralização nas definições sobre a atividade pedagógica, enfim, uma redução curricular de acordo com os processos de normalização e de controle, traduzidos em estabelecimento de conteúdos mínimos, padronização metodológica, nivelamento de desempenhos e avaliação classificatória. Os resultados obtidos levam à atribuição de valores distintos aos estudantes, produzindo uma classificação dentro de uma hierarquia, função assumida pela avaliação de matriz classificatória.

Esse enquadramento desvitaliza e descontextualiza os estudantes, desconsidera sua experiência sociocultural e as características da dinâmica *aprendizagemensino* na qual se inserem. As aprendizagens e os conhecimentos se traduzem em competências, indicadores, gráficos e dados, ou seja, fragmentos quantificáveis, expressão reduzida e redutora do processo e de cada sujeito. Porém, essa configuração retorna à sala de aula como a apresentação precisa do que cada estudante é, como consequência do que cada um sabe, a partir do que se verificou em uma prova, proposta como neutra, objetiva e fiável. Ela traz consigo orientações para a continuidade do processo pedagógico.

Como nem todas as posições nessa classificação são acolhidas e legitimadas, os resultados inferiores aos valorizados são interpretados ao menos como anúncio de (ou justificativa para) um percurso de escolarização pouco exitoso, pois os resultados afetam o modo como o/a estudante é visto/a no presente e as expectativas que se criam

sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Considerando que nos diferentes programas de avaliação externa o fraco desempenho se concentra nos estudantes das classes populares, devemos observar a relação entre diferença e desigualdade, tanto no processo de escolarização quanto em seus resultados. Entretanto, as análises e orientações produzidas no âmbito dessas avaliações indicam a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais presentes na vida escolar.

A aprendizagem, nesse contexto, se apresenta como movimento linear e progressivo, realizado em trajetória fixa e previsível, e conduzida por um ensino baseado em prescrições que definem pontos de partida, trajetórias e pontos de chegada para os/as estudantes. O processo de avaliação no cotidiano da sala de aula é especialmente atingido por essa dinâmica, já que se relaciona diretamente com o exame que produz uma análise redutora dos resultados a partir de instrumentos e procedimentos que não se relacionam à complexidade do processo, apenas verificam e valoram erros e acertos. Os múltiplos aspectos envolvidos no que se traduz como erro ou acerto, bem como as respostas às perguntas, não se tornam objeto de reflexão, portanto não abrem novas possibilidades de aprendizagem e de ensino.

Também é preciso lembrar que os resultados alcançados possuem desdobramentos que afetam de diversas maneiras os sujeitos envolvidos no processo, incluindo algumas modalidades de premiação. Sendo assim, não se pode descartar (até porque pode ser verificado de muitos modos no cotidiano escolar) a segregação de crianças que se distanciam dos níveis de desempenho almejados. O que nos distancia de uma educação de qualidade, porque democrática. Outro efeito de todo esse processo é a redução das margens de autonomia docente, pelo incremento de mecanismos de controle sobre seu trabalho, inclusive no que se refere ao planejamento cotidiano da prática pedagógica, que em diversos casos passa a ser formulado em outras instâncias, externas à escola. Esse modelo induz as práticas escolares à reprodução e à simplificação, para se adaptarem ao padrão proposto/imposto.

Como resultado, se mantém a diferença

como justificativa para a desigualdade e não se discute a qualidade da escola a partir de sua capacidade de proporcionar a todos a apropriação dos conhecimentos relevantes a partir da ampliação e do aprofundamento de seus próprios conhecimentos, de modo que a aprendizagem escolar alimente as possibilidades de cada um de fazer uma leitura crítica do mundo e interferir significativa e coletivamente nos processos de sua transformação no sentido de torná-lo mais justo, menos desigual e espaço de liberdade. Pelo contrário, a ênfase na elevação de desempenho potencializa a competição, a reprodução, o conformismo e a permanência dos processos de subalternização.

Qual o papel que a Provinha Brasil tem exercido sobre os discursos normativos acerca da infância e qual o seu impacto sobre o desempenho escolar?

A Provinha Brasil estimula a uniformização dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao produzir níveis de desempenho que classificam e hierarquizam os resultados obtidos pelas crianças nas provas objetivas, atua fortemente no sentido de definir a configuração das práticas pedagógicas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Há um lugar para cada criança, de acordo com seu desempenho, mas nem todos os lugares são legitimados.

As crianças que não se enquadram no modelo idealizado, traduzido pelos níveis de desempenho valorizados, frequentemente têm seus processos de aprendizagem e conhecimentos desqualificados. O resultado evidencia a diferença que, nessa perspectiva, deve ser negada por meio de procedimentos de ordenação e controle. A diferença não é assumida como expressão positiva da singularidade e da pluralidade; a diferença torna-se, em alguma medida, justificativa para a desigualdade. Cria-se em torno a essas crianças um discurso que esvazia a potência da infância, para moldá-las.

O diagnóstico que a Provinha Brasil proporciona é parte de um projeto de normalização, ao qual se subordina o trabalho pedagógico. A normalização torna intercambiáveis saberes e os sujeitos que os detêm, instaurando práticas ancoradas em ações sistemáticas que desqualificam e eliminam saberes. Normalização, classificação hierárquica e centralização dos conhecimentos são procedimentos

do poder disciplinar, no qual o exame se inscreve (Foucault, 2006).

Neste sentido, a elevação dos níveis de desempenho, associada à qualidade da escola, não representa, necessariamente, alteração na condição subalterna dos sujeitos. Pelo contrário, muitas vezes legitima desigualdades decorrentes das diferenças e naturaliza a subalternidade. O movimento gerado pela uniformização pretendida, pode ser mais um obstáculo na frágil relação entre os estudantes das classes populares e o conhecimento veiculado pela escola na medida em que fragmenta relações, isola sujeitos e os distancia de seus próprios processos, que perdem seu vigor, com a ênfase dada ao resultado.

O objetivo passa a ser o resultado, não a aprendizagem, portanto, criam-se dificuldade à produção de práticas pedagógicas dialógicas, comprometidas com a ampliação de conhecimentos por todos. A aprendizagem escolar se desvincula das múltiplas experiências que as crianças trazem para a escola, como se a aprendizagem não estivesse fortemente relacionada a elas, o que reduz o ensino, tanto quanto reduz os movimentos de aprendizagem.

Atravessando todo o processo há uma perspectiva redutora da infância e concepções mecanicistas de aprendizagem e de avaliação, que ressaltam sua dimensão técnica e ofuscam as vertentes histórica e sociocultural que as constituem. A criança é vista e pensada a partir de um modelo idealizado de infância e a prática pedagógica assume como função fazer com que a criança corresponda ao padrão que sustenta a avaliação. Há paralelamente um movimento que torna patológica a diferença e faz com que as crianças que não correspondem a esse modelo sejam vistas como potencialmente portadoras de alguma deficiência, anormalidade ou incapacidade.

A avaliação se fortalece como procedimento de mensuração e de classificação, pois não se reflete sobre o processo ensino-aprendizagem, apenas mede-se o que pode a ser verificado através de um teste de múltipla escolha. O desempenho frequentemente oculta a aprendizagem, o que é um grave problema, pois, para o desenvolvimento da relação pedagógica é indispensável observar e compreender a aprendizagem.

Como você compreende a relação entre as práticas de avaliação dos cursos de formação de professores e as práticas de avaliação escolar na escola pública de educação básica - campo de trabalho da maioria dos professores brasileiros?

É difícil falar dos cursos de formação de professores, sem fazer distinções, quando temos contextos tão diferentes em que esses cursos se realizam. Porém, considerando minha experiência como professora do curso de Pedagogia, como pesquisadora que atua no cotidiano escolar e como professora alfabetizadora, que já fui, parece-me que os cursos de formação de professores, de um modo geral, ainda estão alinhados, na prática, à avaliação classificatória, atualmente hegemônica. Portanto, a mesma que predomina nas escolas públicas de educação básica.

Ainda que algumas, ou muitas, disciplinas discutam questões que levem a uma compreensão da avaliação como um processo voltado à qualidade e parte do processo pedagógico, fugindo da simplificação que representa uma avaliação que se presta apenas a verificar para mensurar rendimento e classificar os sujeitos segundo seus resultados, na prática a avaliação ainda é percebida como um procedimento de medida e um mecanismo de coerção. Reconheço contradições entre o discurso sobre avaliação muitas vezes apresentado nas salas de aula dos cursos de formação de professores e as práticas realizadas. Estas contradições se tornam ainda mais difíceis de serem superadas na medida em que não encontramos com frequência nas escolas de educação básica práticas menos vinculadas à avaliação classificatória. Parecemos estar em um círculo vicioso, especialmente em um momento em que as políticas públicas para a educação fortalecem o modelo que pretendemos combater.

A dinâmica dos cursos de formação de professores nem sempre favorece o desenvolvimento de processos mais reflexivos, menos coercitivos, voltados à aprendizagem, e não à verificação do domínio de determinados conteúdos, e dialógicos, capazes de colocar em discussão as hierarquias. Não é fácil instaurar práticas que se direcionem pela busca da permanente ampliação do conhecimento e não pelo alcance de determinadas médias ou conceitos. Tampouco, estabelecer uma correlação entre o que se vive no curso de formação e o cotidiano escolar da escola pública de educação básica.

Ainda assim, não estamos de pés e mãos atados. Quando o curso de formação de professores se estrutura a partir de uma concepção crítica da sociedade, da educação, da dinâmica curricular e da relação *aprendizagemensino*, permite aos estudantes experiências que os aproximam dos conhecimentos – práticos e teóricos – necessários à realização de um processo pedagógico de qualidade, no qual a avaliação se inclui. Nesses casos, o curso de formação de professores oferece condições para que as ações na escola básica incorporem uma avaliação voltada para a aprendizagem e não para a classificação.

A formação inicial não resolve todos os problemas, mas pode dar elementos que conduzam a práticas mais democráticas. Considerando que a universidade desenvolve além da formação inicial cursos de especialização, atividades de extensão, que permite um diálogo constante com o processo de formação continuada, e pesquisa, que também envolve os cursos de mestrado e de doutorado, vejo grandes oportunidades de relações críticas e criativas em que se produzem múltiplas possibilidades de ação.

Que perspectivas você vislumbra para o campo da avaliação da aprendizagem, como objeto de pesquisa e no contexto da escola pública brasileira?

A avaliação da aprendizagem, ou a avaliação para a aprendizagem, é um campo fértil para um intenso diálogo entre a escola pública de educação básica e a universidade. Ainda precisamos encontrar processos que sejam efetivamente favoráveis à aprendizagem das classes populares, questão que afeta diferentes esferas da educação. O fracasso escolar, mesmo com ampliação do tempo médio de escolarização e/ou elevação de níveis de desempenho nas provas estandardizadas de larga escala ainda é um grave problema e um desafio para a sociedade brasileira. Sem dúvida, a escola tem um papel destacado na sua solução, embora não possa resolver sozinha o que se constitui como um fenômeno complexo.

O aprofundamento dos estudos no campo da avaliação e a socialização dos conhecimentos já produzidos ganham cada dia mais relevância. A escola pública precisa se apropriar desses conhecimentos e, simultaneamente, a universidade precisa articular seu trabalho – na pesquisa, no ensino e na

extensão – às demandas que se evidenciam no cotidiano escolar. A avaliação, especialmente por suas características que potencializam atos reflexivos e dialógicos, que se voltam à qualidade da relação pedagógica, sem desprezar os dados quantitativos que possam aportar informações relevantes, é um processo fundamental para a compreensão dos diferentes aspectos e relações que tecem a complexa relação *aprendizagemensino*.

Os estudos no campo da avaliação da aprendizagem já vêm dando significativa contribuição para a transformação desse quadro. Precisamos recuperar o vigor dos estudos realizados numa perspectiva crítica, vinculados à compreensão e à ação e capazes de dar suporte às práticas escolares cotidianas, pautados por valores como colaboração, compreensão, participação e autonomia. Acredito que nossa colaboração possa ser ainda mais efetiva, sobretudo quando articulamos nossas pesquisas aos históricos laços entre a escola pública, reivindicada pelas classes populares como seu direito, o conhecimento e as lutas pela liberdade.

Fevereiro/2014

NENHUM A MENOS:
É POSSIVEL NÃO DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS?

Ana Lúca Tarouquella Schilke

Universidade Federal Fluminense

Resumo

O presente texto tem por objetivo pensar as questões que subjazem ao tema da avaliação, a partir da experiência pedagógica desenvolvida com um aluno da Rede pública de Educação. O trabalho justifica-se, pois diversos alunos *escapam* cotidianamente aos olhos dos docentes, e estes, em sua maioria, não problematizam a sua responsabilidade e real possibilidade de ação frente a este problema. Subjugados a políticas educacionais centradas em exames externos de larga escala, os professores acabam por alimentar a lógica neoliberal, contribuindo para o apagamento das diferenças sociais e culturais. Mesmo com tal cenário identificado, as práticas normatizantes e as emancipadoras, que convivem e disputam o território pedagógico, abrem portas às experiências vividas no cotidiano escolar que têm potencial de transformar relações, indicando caminhos, brechas, desvios que corroboram para a escola, verdadeiramente, para todos.

Palavras-chave: Avaliação; Experiência pedagógica; Política educacional.

NO ONE BEHIND
IS IT POSSIBLE NOT TO LEAVE ANYONE BEHIND?

Abstract

This text aims to think the issues that underlie the subject of assessment, from the educational experience developed with a student of the public education system. The work is justified because every day many students escape the eyes of teachers who mostly do not question the responsibility and real possibility of action against this problem. Subjugated to educational policies focusing on large scale external exams, teachers end up fueling the neoliberal logic that contributes to erasing the social and cultural differences. Even with such identified scenario, the standard and emancipatory practices, that coexist and dispute the educational territory, open doors to experiences in everyday school-life that have the potential to transform relationships, indicating paths, gaps and deviations that support for a truly everyone school.

Keywords: Assessment; Teaching experience; Educational policy .

O presente texto tem por objetivo pensar as questões que subjazem ao tema da avaliação em relação ao sucesso/fracasso escolar. Parto da possibilidade da aprendizagem ser compreendida como direito de todos, garantida não só pelo acesso e permanência na escola, mas, fundamentalmente, pelo compromisso com o sucesso escolar dos seus alunos. Terei como desafio estabelecer relações entre os aspectos micro e macro das políticas educacionais, tomando como ponto de referência a experiência pedagógica desenvolvida com um aluno da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Trago, como título do artigo, o nome de um filme em que se materializam os desafios enfrentados por uma "professora" no interior da China. Apesar da distância territorial, é possível identificar algumas aproximações entre o vivido pela protagonista do filme e as docentes no Brasil. Não deixar nenhum aluno *escapar* da escola, o que foi o grande dilema vivenciado pela personagem, e consequentemente, garantir o sucesso escolar dos alunos, nem sempre tem sido tomado por nós[1], professoras, como uma opção política de atuação.

Deixamos, cotidianamente, diversos alunos *escaparem* sem problematizar a nossa responsabilidade e real possibilidade de ação frente a este problema. Parece que tal situação não é desafio a ser enfrentado pelos professores, sendo apenas generalização numérica. Podemos observar o impacto da realidade educacional brasileira a partir dos índices de analfabetismo no Brasil. Segundo dados do IBGE[2], divulgados em 2012, 13,2 milhões de pessoas entre 15 anos ou mais são consideradas analfabetas[3]. Considerando o debate que se

[1] Apesar de ser um texto que fala da minha ação, adoto por vezes o plural por compreender que o meu leitor é também um co-autor.

[2] Informações coletadas em 23/11/2013 no site http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html

[3] Pessoa que não sabe escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Informações coletadas em 23/11/2013 no site http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm

pode travar entre o conceito de alfabetização e o que significa, em termos reais, demonstrar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, os dados revelam defasagem entre o que a escola tem como função e o que realiza de fato.

Se esse número assusta, por ser aproximadamente 26 vezes o número total de habitantes da cidade de Niterói[4], já sua expressão cotidiana, dentro de uma escola neste mesmo município, parece não causar a mesma indignação. Na escola investigada, a partir dos documentos estudados, encontramos 343 alunos regularmente matriculados no ano 2012. Também foi possível identificar que 89 alunos foram retidos no período 2011-2012 em todos os anos de escolaridade e que 19 estudantes foram considerados evadidos. Isso significa, em dados relativos, que ¼ dos alunos, regularmente matriculados, *escapam* a olhos vistos das ações pedagógicas desenvolvidas naquele cenário educacional. Diferentemente da protagonista do filme, não estamos assumindo o sucesso de todos os nossos alunos como opção político-pedagógica. Seria possível não deixar nenhum aluno para trás? Quais as implicações desta opção pedagógica?

1.Fracasso escolar: marcas de uma concepção de mundo.

A entrada das classes populares na escola, mais intensamente a partir da década de 90, significou um marco nas políticas de universalização da educação em nosso país. Se for verdade que temos que comemorar o número expressivo de alunos que já estão na escola e que antes estavam à margem da sociedade com o seu direito à educação negligenciado, nossa comemoração se finda exatamente neste ponto, pois a democratização escolar restringe-se ao acesso aos bancos escolares, não ao sucesso pedagógico dos alunos, Para Esteban,

[4] 487.562 habitantes dados do censo de 2010

> A indiscutível democratização do acesso à escola, com a ampliação de vagas em todos os níveis de ensino, não encontra equivalência no acesso ao conhecimento, especialmente para as classes populares. Para estas a escola continua uma promessa por ser efetivamente cumprida" (ESTEBAN, 2012, p.129)

Evidenciamos a igualdade de oportunidade, traduzida como acesso à educação, porém não observamos, na mesma medida, igualdade de resultados. Isso ocorre porque na lógica neoliberal diferenças culturais e sociais são transformadas em desigualdades a serem superadas. Nesta lógica, ter acesso à educação é um direito, mas o sucesso escolar seria uma conquista individual relacionada com o investimento pessoal e familiar, associada exclusivamente ao esforço pedagógico do aluno, ao mérito de cada um. Para Freitas, 2012, p 383 "Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidade e não de resultados (...) nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho". Comungando com tais princípios, democratização do acesso e não sucesso escolar em que a aprendizagem é secundarizada e o desempenho ganha a centralidade, as avaliações preconizadas pelos organismos públicos de educação centram suas políticas na avaliação do mérito e a aprendizagem não é um elemento a ser considerado. O dito bom aluno é aquele que apresenta um boa performance e a qualidade da educação é compreendida como a qualidade de desempenho. Assim, as políticas educacionais focam seus investimentos, prioritariamente, em políticas de avaliação de resultados, materializadas em exames externos de larga escala, padronizadas, aplicadas em determinados momentos com o objetivo de monitorar o desempenho dos alunos, para assim corrigir possíveis insuficiências.

De acordo Esteban, observa-se que não há relação entre o exame e o que ocorre cotidianamente na sala de aula. Os processos pedagógicos vividos pelos alunos nas relações com seus pares (professores, alunos e demais funcionários) são invisibilizados, e esses são avaliados

apenas por questões objetivas padronizadas com percursos e pontos de chegada rigidamente estabelecidos. (ESTEBAN, 2009). As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas, com maior ou menor intensidade, são fundadas neste princípio em que se naturaliza o fracasso escolar e a avaliação é um elemento-chave que solidifica e sustenta a lógica perversa neoliberal. A avaliação, portanto, não é um conceito estéril, pelo contrário, marca intenções políticas que concorrem para construção de determinado modelo de sociedade.

Mais do que concepção teórica da educação, a avaliação, como prática social, permeia nossas vidas apresentando diversas funções. Avaliamos desde a roupa que vamos usar, até a comida que comemos, identificando se está saborosa ou não. Avaliamos se uma pessoa está bem vestida a partir das nossas referências, sinalizando o convívio diário com tal conceito. Observamos vários aspectos, realizando diversos julgamentos de valor sobre as coisas que nos rodeiam. Assim, avaliamos o tempo todo.

No caso da escola, a avaliação assume caráter sistemático e intencional diretamente relacionada com as práticas escolares. Sua função está dirigida para realizar os ajustes dos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de garantir o aprendizado de todos os alunos.

O que se coloca como central é reconhecer com quais concepções de avaliação, e consequentemente, de aprendizagens estamos trabalhando. Segundo Fernandes (2009), a avaliação, desde a sua origem até os dias atuais, foi se tornando mais complexa e mais sofisticada. Evoluiu da concepção de sinônimo de medida, passando por descrições de padrões previamente estabelecidos, juízos de valor, até ser concebida baseada em processos negociados e interativos com aqueles que estão diretamente relacionados com a avaliação. Sua evolução de significado está diretamente relacionada aos contextos

históricos e sociais em que surgia, além de materializar propósitos aos quais está ligada.

Apesar da separação esquemática apresentada acima, as diversas concepções sobre a avaliação aparecem no cotidiano escolar materializada por vezes, simultaneamente, podendo conviver com todas as perspectivas citadas, no interior da escola, o que sinaliza parte da complexidade a ser enfrentada quando se pensa em investigar/estudar a avaliação para além dos livros teóricos, buscando a sua materialização na prática cotidiana.

Dada a sua amplitude, faz-se necessário pensar em que referencial teórico-epistemológico será alicerçado o trabalho quando saímos do mero estudo. Conhecer o processo histórico da avaliação, localizando suas implicações sócio-históricas é de suma importância para identificar a qual modelo avaliativo nossas ações cotidianas estão interligadas. Precisamos na mesma medida, ser conhecedores deste cenário, fazer uma escolha política para direcionar nossas ações pedagógicas o mais conscientemente possível no sentido de trabalhar (ou não) "para conseguir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que lhes permita sua plena integração na sociedade em que vivem". (FERNANDES, 2009 p.19).

Se o sucesso escolar, em termos teóricos, é algo recorrentemente desenhado em diversos documentos e discursos pedagógicos, sua efetivação no chão da escola não ocorre de forma linear e automática. Este fato pode ser facilmente percebido quando identificamos um número de crianças, mesmo escolarizadas, que ainda não dominam sequer o código escrito. Não basta apenas conhecer os diferentes trajetos percorridos pela concepção de avaliação. É imperativo colocá-la a favor do sucesso pedagógico do aluno, contribuindo para a sua emancipação, rompendo com a lógica neoliberal em que se sustenta o fracasso escolar. Temos, como nos propõe Esteban e Sampaio (2012), que

> Clamar por uma ação pedagógica emancipadora, praticada cotidianamente, que reconheça crianças e jovens, de classes populares como sujeitos de conhecimento, com seus modos singularidades e próprios de aprendizagem, legitimando-os como sujeitos capazes que são de dizer, pensar, decidir, fazer escolhas, (re)elaborar as informações ás quais têm acesso, dentro e/ou fora da escola, criar produzir conhecimentos.

Tomada por tal desafio, assumo a tarefa de colaborar com o processo de aquisição da língua escrita do Zhang[5], aluno da escola investigada que depois de 3 anos de escolarização, ainda não domina o código escrito, o que denuncia a negligência do seu direito à escolarização.

Zhang é um aluno assíduo, matriculado no 3º ano do 1º ciclo, filho de jovem–adulta[6], que escreve o seu nome de maneira bastante rudimentar. Em sua certidão de nascimento não consta a filiação paterna, apesar de fazer referência ao seu pai em uma de nossas atividades. É importante salientar que o adulto referido como pai renovou a matricula do aluno no ano de 2012. Seu responsável também apresenta escrita rudimentar. Zhang também é contemplado com o Programa Bolsa Família, além de ter passado por avaliação nutricional realizada pela FME na escola e estar tanto abaixo do peso quanto da estatura.

Falamos então de uma criança marcada por diversas exclusões sociais, sendo a escolar apenas mais uma delas, pois apesar de estar cotidianamente na escola ainda não domina o código escrito. Suas diferenças são transformadas em desigualdades, legitimando sua suposta dificuldade de aprendizagem. Ele é o aluno "desnutrido", com pais com baixa escolarização que não frequentam as reuniões da escola, além de ser categorizado como aluno NEE[7].

[5] Denomino o meu aluno parceiro de produção de texto e aprendizado de Zhang, primeiro em uma homenagem, pois este é nome do aluno protagonista do filme que desafia a professora tal qual o meu aluno faz comigo, além de desta forma guardar o seu anonimato, garantindo o caráter ético da pesquisa.

[6] Pela sua certidão é evidenciado que sua mãe a época do parto tinha 18 anos.

[7] NEE – aluno declarado com necessidades educacionais especiais atendidos pela equipe de educação especial, sala de recursos e professor de apoio.

Zhang é apenas um dos vários alunos presentes na escola oriundos das classes populares e que a escola pública tem o dever político-pedagógico de atender. Ocorre que este aluno concreto, "que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, senão impossível de ensinar" (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p.26). Os professores explicitam que os alunos como ele não aprendem porque têm dificuldades pedagógicas e sociais. Assim a diferença cultural e social dos alunos é invisibilizada e transformada em problemas de naturezas diversas, tais como socioeconômicos e/ou de saúde que justificam o seu fracasso escolar e com Zhang não é diferente, ou seja,

> Não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural, são preguiçosas, não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam a seus filhos (COLLARES e MOYSÉS, 1996 p.26)

Ocorre assim, o apagamento das diferenças sociais e culturais, pois só há uma única forma de ser, uma única cultura, um único conhecimento válido, o conhecimento científico. Culturas que não estão alicerçadas na racionalidade científica não são legitimadas e suas crenças, valores, formas de ser e estar no mundo, são consideradas menores, ou até inexistentes, sendo necessário que as classes populares sejam *educadas*, em outras palavras, *aculturadas* ou ainda *civilizadas*.

Nesta distribuição social do conhecimento, o pobre e o negro, para não falar em outras diferenças socioculturais, são colocados à margem e a escola e suas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação, irão sorrateiramente contribuindo para este cenário social.

Havendo apenas uma cultura, só temos um conhecimento válido, logo um currículo único que deve ser uniformizado, homogeneizado e transmitido a todos os alunos, independentemente de sua origem social. Zhang vai internalizando seu fracasso, pois, conforme citado

anteriormente, encontra-se apartado deste universo cultural e social preconizado.

A aprendizagem, neste cenário é traduzida em desempenho, que deve ser quantificado, classificado e hierarquizado, mantendo eternamente o aluno oriundo das classes populares no lugar de pobre e que não consegue aprender, apesar de lhe ser facultado o direito à educação, autorizando assim o seu acesso e não o seu sucesso escolar.

Para romper com este circulo vicioso, além da análise da conjuntura em que tal fenômeno ocorre, faz-se premente a adoção de estratégias pedagógicas que estejam comprometidas com o aprendizado dos alunos estabelecidas em relações horizontalizadas de diálogo. Assim começo a minha busca por Zhang.

2.A busca por Zhang: é possível não deixar ninguém para trás?

Para colaborar com o processo de ensinoaprendizagem[8] de Zhang, é necessário romper com a ideia de igualdade compreendida como neutralidade das diferenças, sendo necessário buscar outras referências de avaliação e de aprendizagem. A avaliação relacionada estritamente a premiar e punir deve ser abolida, mas a alternativa a tal modelo avaliativo não pode ser entendida como a salvação dos problemas pedagógicos, e sim, com um dos aspectos da educação que pode (ou não) favorecer a transformação.

Compreender a avaliação com a finalidade de fazer o aluno crescer em seus processos de aprendizagem, então, é um possível caminho a ser seguido em que a aprendizagem não se restringe ao desempenho, para Fernandes,

> As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a "gravar" informação, mas antes

[8] Assumidos como elementos indissociáveis, conforme estudos de Alves e Garcia, 1999

> como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter se interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos." (Fernandes, p.33 2009.)

Assim, a aprendizagem, e consequentemente, a avaliação são partes constitutivas e indissociáveis que favorecem o conhecimento. Não são compreendidos como elementos coercitivos e prescritivos que homogeneízam as relações. Ao contrário, partem do reconhecimento da aprendizagem ativa e reguladora promovida pelos alunos em que estes são sujeitos ativos em seus processos educativos, apresentando caráter participativo, subjetivo e relacional. Nesses termos, para o mesmo autor, a avaliação da aprendizagem,

> pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações." (FERNANDES, 2009, p. 20)

A avaliação e a aprendizagem devem ser pautadas no diálogo em que o outro tem o que dizer, ou seja, o outro, o aluno, é alguém com legitimidade para dizer. Dizer sobre a sua cultura, sua condição social, sua forma de estar no mundo, entendidos como elementos de sua história que não devem ser marginalizados. Podem e devem ser problematizados, sinalizando a dimensão reflexiva presente, tanto nos aspectos macro de sua existência, como micro dos seus fazeres pedagógicos, ou seja, o processo educativo pode favorecer a compreensão das questões sociais em que o aluno e o professor encontram-se mergulhados e dos processos de ensinoaprendizagem vividos na relação pedagógica. A base do trabalho pedagógico é a reflexão compreendida com caráter investigativo.

Alicerçada nas premissas assinaladas acima, inicio um trabalho com Zhang na tentativa de transformar as práticas pedagógicas vividas em aprendizagens mais significativas, a partir das redes de saberes construídos por ele. Assim, o diálogo será o alicerce do trabalho com Zhang, estimulando-o e desafiando-o a realizar novas aprendizagens

certezas sobre o não aprendizado do aluno, se não evidencio para o grupo de professores, e para o aluno, o seu potencial de aprendizagem? Tomada pelos questionamentos da referida pesquisa e pelo suposto insucesso do aluno, busco estratégias que possibilitem compreender o caminho percorrido por ele.

Em termos teórico-práticos, tal estratégia se coloca como desafio, não só para o aluno, mas para mim, professora-pedagoga, que deverei assumir olhar investigativo sobre o cotidiano do Zhang quando busco observar como ele opera nas resoluções dos esquemas pedagógicos apresentados, indicando o caminho a ser trilhado. Então investigo o Zhang ao mesmo tempo em que me investigo, colocando determinadas certezas pedagógicas em xeque.

Para materializar parte do nosso percurso de ensinoaprendizagem, apresento breve relato do trabalho pedagógico desenvolvido, resultado de nossas interações em que questiono a ideia de dificuldade de aprendizagem de Zhang, estabelecendo outras relações de aprendizagem em que a falta não é a referência.

Em um de nossos encontros, falo para Zhang que para ensinar, é necessário conhecer... Conhecer com quem estamos trabalhando. Proponho então que desenhe a sua família. Nesta hora também solicito que escreva os seus nomes. Ele escreve o seu nome e diz que não sabe escrever o nome de mais ninguém. Identifico que ele tem um irmão com o nome em que a grafia é semelhante à sua. Problematizo com ele tais semelhanças entre os nomes. Zhang percebe que sabe escrever o nome do seu irmão também. Finalizo o trabalho pedindo que ele pinte o desenho. Ele faz uma pipa e eu novamente o desafio a escrever; reluta, mas coloca as letras I e A para escrever a palavra solicitada. Percebo que Zhang começa a evidenciar o que já sabe da escrita.

Pego os nomes que trabalhamos: os da sua família e o meu e os divido na sua frente. Corto as palavras em sílabas. Temos então, a palavra escrita corretamente e por inteiro e a palavra dividida. Faço um jogo de quebra-cabeça e Zhang consegue remontar todas as palavras trabalhadas. Ele, durante estas atividades, evidencia que:

- faz hipótese silábica para escrever Pipa;

- Reconhece a diferença entre o seu nome e o do irmão e consegue escrevê-los;

- Consegue encontrar as palavras trabalhadas e remontá-las a partir de suas partes.

Neste pequeno relato de encontro e de diálogo, é possível desconstruir certezas cristalizadas sobre o aluno, aquele que nada sabia; a quem seria impossível ensinar; apresenta pistas de seu aprendizado, de suas inferências. Afastando-se do olhar da falta, do que nada sabe, assumindo que esse aluno tem saberes que a escola por vezes ignora, conhecemos um aluno com diversas potencialidades. O discurso dos seus professores em que apresentam o Zhang como aluno que não faz relação sonora, não reconhece as letras do alfabeto e não faz hipótese sobre a leitura e a escrita, é desconstruído em apenas um encontro-diálogo. Por que ninguém via a sua produção? Por que o que ele sabe não foi reconhecido como conhecimento legítimo?

Ocorre que suas respostas não se encaixam no que é esperado na medida em que o aprendizado é restrito ao desempenho único e universal, suas inferências são identificadas como insatisfatórias para o seu ano de escolaridade. Fora do padrão, Zhang é reduzido apenas ao aluno que não aprende, pois é pobre, desnutrido e com uma família desestruturada, legitimando o seu fracasso sem outros caminhos possíveis de serem trilhados.

Não observamos, nos discursos dos professores, e por vezes até do aluno, o reconhecimento de seu aprendizado. Não são levados em

necessita de propostas diversificadas e que a professora em sala de aula não pôde realizar. Legitima-se assim, que o pobre, o desnutrido, com pais com baixa escolarização devem ser direcionados para projetos pedagógicos específicos, Para Freitas, alunos como Zhang,

> ...desacreditados nas salas de aula, ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva" (FREITAS, 2007, p. 968)

Observa-se assim o potencial dual presente na ação pedagógica desenvolvida, a proposta que corrobora o seu aprendizado, também pode segregá-lo e apenas adiar o fracasso escolar, pois ao retirá-lo de sala materializo o seu fracasso, sustentando que só é possível resolver suas "dificuldades" em um espaço diferenciado, e que a professora de sala regular não tem como trabalhar com aquele aluno, juntos com os demais; assim sua condição social serve de justificativa para sua exclusão. Não deixar nenhum aluno para trás como opção política significa garantir o aprendizado de todos os alunos independentemente de sua condição socioeconômica. Ocorre que a simples adoção do discurso não garante o sucesso do aluno, se as bases teórico-epistemógicas estiverem a favor da lógica liberal. No USA, por exemplo, no ano de 2002 foi aprovada a Lei denominada *No Child Left Behing*, que dá consequência ao sistema de prestação de contas baseado em resultados. É um sistema regulatório que concorre para a manutenção das desigualdades sociais, pois os resultados esperados, fruto do mérito dos alunos e das escolas, são estrategicamente divulgados, institucionalizando a escola para ricos e a escola para pobres. (FREITAS, 2007). Apesar do discurso de garantia do aprendizado para todos, não deixando ninguém para trás, a partir da ideologia meritocrática, tal estratégia limita-se à medição do mérito por meio do desempenho e ocultação das diferenças sociais, não havendo, portanto, o real propósito de garantir o aprendizado de todos os alunos, apenas alguns são eleitos e merecedores deste legado social, o conhecimento socialmente construído e válido.

Apesar do cenário das políticas educacionais, tecidas em um contexto em que as concepções neoliberais se apresentam como hegemônicas, o território escolar ainda é, sem dúvida, um importante espaço-tempo de disputas. Mesmo com pouca possibilidade, no cotidiano escolar, para a articulação entre o conhecimento das classes populares e as práticas avaliativas (comprometidas com aprendizado dos alunos e não com o desempenho), é possível desenhar caminhos que favoreçam a construção de saberes para todos os alunos. As práticas normatizantes e as emancipadoras, que convivem e disputam o território pedagógico, reveladas nos discursos e nas ações pedagógicas dos docentes, abrem brechas e desvios que têm potencial para transformar as relações desenvolvidas no âmbito da instituição escolar, e assim podem favorecer a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Ao trabalhar com a avaliação comprometida com a aprendizagem, e não com o desempenho, podemos estabelecer relações dialógicas que propiciem processos pedagógicos mais democráticos que horizontalizem sujeitos, contextos sociais e conhecimento. Neste sentido, avalio para redefinir práticas, compreender caminhos cognitivos e não para classificar e hierarquizar saberes, que consequentemente, segregam e excluem sumariamente as classes populares de seu direito subjetivo à educação e ao conhecimento socialmente construído.

Referência

ALVES, N. e GARCIA, R. L. (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp. 1ª edição. 2009.

ESTEBAN, M T: Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012, v. 1, p. 119-141.

_____ Provinha Brasil**:** desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 47-56, 2009.

ESTEBAN e SAMPAIO: Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente. **XVI ENDIPE**- Unicamp; Campinas: Junqueira e Marin editores, 2012.

FREITAS, Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc., Campinas** 33.119 (2012): 379-404. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 03/01/2014.

FREITAS, L. C. de. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA AVALIAÇÃO

Adriana Varani
Universidade Estadual de Campinas

Ana Paula Souza Brito
Rede Municipal de Sorocaba e Universidade Estadual de Campinas

Frediana Vezzaro Medeiros
Universidade Federal de São Carlos

Adriana Aparecida Alves da Silva
Universidade de Sorocaba

Resumo

O presente artigo relata uma experiência na formação inicial de professores que se pretendeu integradora entre diferentes áreas e disciplinas, mediadas pela discussão do campo da avaliação educacional. Para tanto foi construído e implementado um projeto de pesquisa com os estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal no ano de 2012 cuja pretensão foi investigar os usos, abusos e discursos dos processos avaliativos vividos no campo escolar por diferentes sujeitos. A avaliação educacional foi tomada em dois níveis: o da aprendizagem e o das políticas de avaliação em larga escala. O artigo tem como objetivo refletir sobre os significados atribuídos ao conceito de avaliação pelos estudantes, através de suas produções resultantes da experiência. Dos significados produzidos, ressaltamos: as contradições vividas pelos sujeitos no que se refere ao campo da avaliação escolar; os processos de responsabilização dos sujeitos pelo desempenho obtido. Tal experiência também nos proporcionou o repensar de nossa prática avaliativa na formação inicial.

Palavras-chave: Avaliação de ensino; Formação de professores; Pesquisa-ensino.

EXPERIENCE IN TEACHER EDUCATION: CONSTRUCTING MEANINGS FOR EVALUATION

Abstract

This paper reports an experience in teacher education that was intended integrator between different areas and disciplines, mediated by the discussion of the educational evaluation. For both built and implemented a research project with students of Pedagogy from a Federal University in 2012 whose intention was to investigate the uses, abuses and speeches evaluative processes experienced in the field of education by different subjects. The educational evaluation was reflected on two levels: the learning and the policies of large-scale evaluation. The article aims to reflect on the meanings attributed to the concept of evaluation by students through their productions resulting from experience. The meanings produced, we emphasize: the contradictions experienced by subjects in relation to the field of educational evaluation; accountability processes of the subject by the performance obtained. This experience also gave us rethinking our evaluation practice in initial formation.

Keywords: Educational evaluation; Teacher education; Educational research.

Introdução

Muitas experiências no campo da formação de professores em diferentes modalidades demonstram as potencialidades e os limites dos processos para a melhoria do quadro atual da atuação pedagógica. Dar a ver tais experiências implicam um passo a mais neste movimento que é o de promover as necessárias reflexões para a sua retomada. E o "dar a ver" pode ser materializado pelo seu registro e seu diálogo com outros e, desta forma, nos fazermos também outro em nosso trabalho. É esta a pretensão deste artigo: dar a ver uma experiência no campo da formação de professores que se pretendeu, de certa forma, integradora entre diferentes áreas da educação, mediados pela discussão do campo da avaliação educacional, num trabalho de pesquisa.

O movimento descrito e refletido a seguir ocorreu no segundo semestre letivo de 2012, no curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. Tal curso é noturno, teve início em 2009, e faz parte do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Em sua grade curricular, encontram-se as disciplinas denominadas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPP's) que compõem os seis primeiros semestres do curso. O objetivo geral das PPP's é reunir reflexões acerca da teoria e da prática educativa de maneira interdisciplinar, buscando a articulação entre as outras disciplinas do semestre em curso. Vale destacar que entre as atividades propostas nas disciplinas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas o trabalho de investigação e pesquisa em educação é um eixo significativo para a formação do educador-pesquisador.

A possibilidade de tomar o eixo integrador no quarto perfil do curso, através da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV, se materializou pela presença de disciplinas que tomariam a avaliação como discussão. Dessa forma, a PPP IV esteve em constante diálogo com a disciplina de Didática III, cujo objetivo era discussão de avaliação educacional. A disciplina de Política Educacional também subsidiou o trabalho, à medida que tomou como um de seus temas de estudo as políticas de avaliação em larga escala.

Para materialização do princípio do trabalho de reflexão interdisciplinar e consequentemente deste diálogo, foi constituído uma proposta de pesquisa, realizada pelos estudantes desta turma da Pedagogia, sobre os discursos, usos e abusos das práticas avaliativas na vida de sujeitos escolarizados. E dois eixos da avaliação "saltavam aos olhos" dos estudantes: as marcas dos instrumentos de avaliação nas pessoas e as políticas de avaliação em larga escala. Tais eixos, consequentemente, se tornaram objeto de reflexão e de olhar no processo de levantamento de dados que será descrito ao longo do artigo.

Muito embora integre uma matriz curricular que, como tal, sustenta-se na concepção do processo de formação de docentes fragmentado em disciplinas, o componente curricular PPP foi formulado a partir do ponto de vista da interdisciplinaridade. É, de fato, uma experiência que quer tornar-se retroalimentadora da dinâmica do processo de formação de Pedagogos desenvolvido na UFSCar-Sorocaba. Propor-se como interdisciplinar requer um reconhecimento da complexidade que tal tarefa carrega e assumir uma compreensão do termo a despeito da diversidade de olhares produzidos sobre o tema. Alguns autores nos orientam na tomada de posicionamento sobre interdisciplinaridade, dentre eles Gallo (2000), Morin (2000) e Pombo (s/d). Trazemos a ideia de que a organização da escola e, consequentemente, a organização do conhecimento em seu interior acompanhou a lógica da construção do conhecimento disciplinar (GALLO, 2000) e da hiperespecialização. No campo da educação vários problemas e temas diversos demandam resolução que vão além de uma única disciplina. A interdisciplinaridade se propõe a colocar as disciplinas em inter-relação, estabelecendo entre si uma relação recíproca.

> Deverá então entender-se (interdisciplinaridade) qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista a compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. (POMBO, s/d, p. 13)

No campo da prática que está sendo construída, a discussão se complexifica um pouco mais, pois ocorre dentro dos limites tanto institucionais (criação de disciplinas) quanto da razão científica pela qual fomos formados. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSCar – Sorocaba construiu um pequeno passo na articulação e possível transposição disciplinar futura, o que requereria um movimento mais amplo como de superação da disciplina (GALLO, 2000). Na experiência em questão, a avaliação educacional foi temática a ser compreendida em diferentes perspectivas por diferentes áreas de conhecimento, a saber: política, da didática, da psicologia, metodologia, currículo. A despeito do desenvolvimento de algumas disciplinas, conhecimentos perpassados em outros momentos de seu curso foram mobilizados pelos estudantes.

1.Sobre o desenvolvimento do trabalho

O desenvolvimento do trabalho com os alunos se constituiu, de início, na retomada do trabalho já realizado nas disciplinas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas I, II e III, com vistas a visualizar e rememorar o caminho construído, destacando a continuidade do trabalho realizado na ênfase dos elementos da pesquisa que transversalizaram este caminho. Posteriormente, conduzimos o trabalho de maneira que os estudantes resgatassem as memórias referentes aos processos avaliativos presentes na trajetória escolar e produzissem uma linha do tempo individual com suas narrativas. Todos puderam ler e perpassar pelas histórias e experiências de avaliação uns dos outros. Ao longo das conversas sobre estas experiências, notou-se a preocupação com as marcas deixadas pelos processos avaliativos na vida dos sujeitos, especialmente do quanto ela foi negativa. Este peso negativo pode indicar as razões pelas quais escolheram as leituras evidenciadas nas produções finais, objetos de descrição e reflexão posterior.

Esse encaminhamento foi construído em parceria com os estudantes que, encontro a encontro, repensavam e refletiam sobre as práticas avaliativas vividas e relatadas entre todos do grupo. A ideia da relação entre a ação e a

reflexão – proposta por Paulo Freire – foi um movimento contínuo no decorrer da disciplina e um dos objetivos alcançados na PPP IV.

Os alunos escolheram um sistema de avaliação em larga escala bem como um nível de ensino em que realizariam o levantamento de dados. Os estudos sobre os sistemas de avaliação em larga escala ocorreram na disciplina de Didática III, mas, especialmente, em Política Educacional. Os estudos mais sistemáticos sobre conceito de avaliação da aprendizagem ocorreram em Didática III. Nossa opção, dos estudantes do curso de Pedagogia e dos professores das disciplinas envolvidas, foi ouvir dos professores e alunos da educação básica de redes públicas de ensino suas experiências com avaliação da aprendizagem, bem como suas experiências referentes às avaliações em larga escala, dentre elas o ENEM, a Prova Brasil e o SARESP. Também houve o estudo de documentos oficiais sobre os sistemas de avaliação.

Para elaboração dos roteiros de entrevistas, nos valemos do livro "Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas" de Ludke e André (1986). Neste espaço de construção dos roteiros, criamos um momento para discussão do papel da pesquisa em nossa formação, neste processo de constituição de nosso olhar investigador e questionador.

Com os dados em mãos, os grupos iniciaram a reflexão com vistas a elaborar um produto final para apresentação no Circo das PPP's[1]. Estes momentos de reflexão sobre o que os dados diziam juntamente com os estudos realizados, ocorreram durante os encontros semanais, sob a orientação das professoras de PPP IV.

A construção do produto final foi proposta de maneira que cada grupo pudesse escolher a forma de socialização da análise dos dados coletados. Foi assim que todos os grupos nos surpreenderam com suas produções criativas! De peça teatral a telejornal, e de aula a aula, no Laboratório de

[1] O Circo das PPPs é um evento realizado ao final de cada semestre para compartilhar, com todos os estudantes do curso, as produções realizadas nas PPP's ocorridas naquele semestre. Vale ressaltar que tal denominação tem um cunho político no contexto da realidade em que o curso de Pedagogia se insere dentro do Campus e dentro do Panorama geral do ensino superior. Há posicionamentos depreciativos em relação ao curso e no caso específico a disciplina de PPP, como denominação de que a aquele espaço se caracteriza como uma palhaçada no mundo acadêmico.

Práticas Pedagógicas (LaPed), o produto final foi se consolidando numa construção minuciosa, o que será descrito no item subsequente. O que nos interessa é que, ao tomar para si o movimento de decisão sobre o encaminhamento do trabalho em aula, os alunos se sentiram imersos num contexto de quebra com as amarras tradicionais da avaliação. Eles puderam definir quais seriam os instrumentos de avaliação que poderiam extrapolar aqueles usualmente conhecidos e poderiam colocar em ação seus conhecimentos em outras áreas de conhecimento e mobilizar suas potencialidades criativas.

2.Reflexões sobre avaliação que permearam nossa caminhada

Como já anunciado, o trabalho realizado ao longo do segundo semestre de 2012, teve como pressuposto realizar a integração de áreas de conhecimento que circulam, pelas disciplinas no perfil em questão, no curso de Pedagogia. Neste caso específico, o diálogo foi entre a possibilidade de pesquisa em avaliação educacional. E a avaliação educacional foi tomada em dois níveis: o da aprendizagem e o das políticas de avaliação pela larga escala.

É relevante iniciar esta discussão com um conceito de avaliação que extrapola o contexto educacional e que dá a dinâmica da superação do que se vive no contexto escolar, tomado de Luckesi

> O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento 'definitivo' sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso, mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. (1995, p. 180)

Ao longo do semestre a condução foi no sentido de extrapolar o olhar reducionista a que o processo de escolarização nos levou a constituir que é o da avaliar enquanto instrumento de controle, classificação, verificação e, consequentemente, punição.

Sabemos que essas considerações relacionadas à avaliação estão circunscritas nas práticas pedagógicas institucionalizadas historicamente, marcadas pela avaliação como finalização de um processo. Freitas (2009) nos aponta que essa visão está presente nos manuais escolares numa perspectiva linear: primeiro o desenvolvimento da aprendizagem e, posteriormente, a verificação. O autor, ainda, enfatiza que esta posição de avaliação caracteriza-se pela classificação e seleção, uma vez que centraliza o processo somente na verificação do que o aluno aprendeu ou não.

Vale retomar, aqui, que a avaliação da aprendizagem está direcionada a reflexão sobre o processo de aprendizagem e, também (porque não), da "ensinagem" em que aluno e professor estão envolvidos. A avaliação da aprendizagem está preocupada com o processo que ocorre em aula no trato com o conhecimento. Ela pode, segundo Luckesi (1995), se manifestar por duas práticas diferentes. O que nos interessa neste momento é que, ao trabalharmos com o conceito de avaliação da aprendizagem, nosso princípio foi o da reflexão da prática de avaliação preocupada com a transformação e não com a reprodução do que está dado. E, nesta perspectiva,

> Ela deverá estar atenta aos modos de superação do autoristarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando (...) e deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora do aluno. (LUCKESI, 1995, p. 32)

E o avanço se refere ao processo também de aquisição de conhecimento.

Essa forma de realizar e conceber a avaliação pressupõe um novo olhar para a organização da escola e do próprio sistema escolar. Isso porque não é possível pensar em processo, aprendizagem, desenvolvimento, autonomia e reflexão numa lógica de seriação, na qual há uma divisão dos alunos por ano e verificações de aprendizagem para averiguar domínio de conhecimentos para aprová-los ou retê-los.[2]

As considerações já apresentadas nos possibilitam refletir sobre a importância da avaliação no contexto escolar, principalmente no que se refere às avaliações externas, em evidência no sistema educacional

[2] Não é nossa intenção neste momento discorrer sobre esta temática, o que valeria um artigo a parte. Para maior compreensão ver Freitas (2003).

brasileiro. Com o argumento relacionado à falta de dados referentes ao rendimento escolar, o MEC assume um papel avaliador e orientador das políticas da educação básica a partir da década de 1980. Muitos sistemas de avaliação em larga escala são implantados: o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em seguida a Prova Brasil, depois a construção de um novo indicador, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para o Ensino Médio, é criado o ENEM.[3]

Questões referentes ao *ranqueamento* das escolas, ênfase no produto, premiações e punições, reforçam a visão classificatória e controladora da avaliação destes sistemas imersas em contextos políticos específicos, uma vez que desconsideram as condições efetivas de realização do trabalho pedagógico desenvolvido em cada contexto escolar.

O que se pretende, aqui, é refletir sobre um processo avaliativo que destaque os conhecimentos produzidos coletivamente, possibilitando novas formas de compreensão da realidade e amplie as possibilidades de superação das atuais condições. E foi esta a pretensão ao longo do trabalho com os alunos no curso de Pedagogia neste projeto específico.

3.O processo vivido ao longo do trabalho: entre desejos e ações

A partir desta perspectiva, no campo da avaliação educacional e da aprendizagem, nos dirigimos ao trabalho em sala de aula. Como a disciplina iria ser avaliada? Esta era a questão central, uma vez que nosso objeto de estudo e de pesquisa era justamente este processo de avaliação. Teríamos que definir instrumentos e fazer uma média final e romper com o que acreditávamos sobre o princípio dialógico da avaliação, sobre o princípio de revisão de caminhos e não de verificação e classificação?

Os alunos se manifestaram dizendo que não seria interessante criar instrumentos, mas pensar numa forma em que todo o processo fosse avaliado. Fizemos ainda um desafio, os próprios alunos avaliariam o processo. O "como" ainda seria objeto de reflexão.

[3] Para compreensão do processo de criação destes sistemas algumas leituras são recomendadas, dentre elas Gatti (2009) e Freitas (2009).

Essa ação pode ser analisada a partir da perspectiva de Freitas (2009) que destaca a importância de se considerar a avaliação justaposta aos objetivos, orientando todo o processo pedagógico. Isso demanda refletir sobre os processos de avaliação mais utilizados nas escolas (testes, provas, questões orais, tarefas) que não representam as únicas possibilidades de avaliar.

> É importante, então, ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrucional de verificação de conteúdos. Há mais que isso nos processos de avaliação. (FREITAS, 2009, p. 26)

Nesse sentido, podemos dizer que a avaliação envolve um processo dialógico, no qual professor e aluno se relacionam na apropriação do saber. A avaliação passa a exigir do professor, segundo Hoffman (2000, p. 56), "uma reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento". E esta reflexão estava se materializando, naquele momento, pelas intervenções dos alunos no trabalho das professoras.

4.Reflexão sobre as produções finais

O trabalho de reconhecer a discussão da avaliação no campo da prática pedagógica (realizado pelas disciplinas de Didática III e PPP IV) e tomar os dois níveis de avaliação – larga escala e aprendizagem – demonstrou o quão complexa é tal relação. E, para dar a dimensão desta complexidade, tomamos os trabalhos apresentados pelos estudantes, destacando o como eles significaram os conceitos circulados. Após a vivência de construção do trabalho ao longo do semestre e das diferentes produções pertinentes ao trabalho na finalização do processo, os alunos elaboraram suas reflexões finais a partir de distintas formas. Antes de refletir sobre esta significação, vamos descrever, brevemente, como se caracterizou cada uma das produções finais.

A primeira produção, que aqui chamaremos de Grupo 1, refere-se a um trabalho de pesquisa realizado junto aos internos de uma penitenciária. Os estudantes tinham como objetivo investigar quais as marcas da escola e, em

especial, dos processos avaliativos, eles carregavam, bem como compreender que significados produziam a partir da possibilidade de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A apresentação da leitura produzida sobre este processo consistiu na construção de um *performance* em que um cenário foi montado. Nos corredores do auditório da Universidade, o grupo montou grades de papel, indicando o encarceramento. No altar, eles montaram totens em que colaram imagens diversas e escritas com os depoimentos dos internos. Em pontos estratégicos da plateia, sentaram-se componentes do grupo que, em diferentes momentos levantaram-se e leram depoimentos dos internos. Em seguida, um dos estudantes declama um poema Cântico Negro, de José Regio. Ao final alguns estudantes arrancam com força os papéis que representavam as grades.

A segunda produção, Grupo 2, teve como resultado uma fotonovela sobre o Sr. Saresp. O grupo produziu a fotonovela a partir da reflexão pautada sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Os alunos representaram diferentes personagens do cotidiano escolar e criaram o que denominaram de Sr. Saresp. Este chega à escola para conversar com a diretora. A Professora fica surpresa com tal visita que se dirige aos alunos para falar dos benefícios do sistema de avaliação, entre eles os prêmios como notebooks, pen drive, etc. Para a professora ele se recorda do décimo quarto salário proveniente do bom desempenho dos alunos. Também há uma referência aos pais que acabam tendo acesso aos dados da escola. Ao final, há a referência à frustração pelos prêmios não recebidos.

O Grupo 3 produziu um telejornal em que os jornalistas entrevistam alunos do Ensino Médio sobre o que viveram no ENEM. Ao representarem as alunas construíram um perfil de aluno totalmente alienado em relação ao processo e outro estudante do ensino médio produziu um discurso menos alienado. A âncora fazia referências ao que era o processo de avaliação do ENEM. No telejornal também havia um quadro sobre o clima em que a estudante que representou a "Jornalista do tempo" construiu um discurso sobre o clima que se referia à situação do Sistema de Avaliação do Ensino Médio.

O Grupo 4 produziu um vídeo que constava de duas partes: a primeira era a propaganda do governo sobre a Prova Brasil. Bem humorado, um dos estudantes do grupo representou a apresentadora de dados oficiais sobre a Prova Brasil. O outro vídeo foi um documentário de como dois jovens de classes sociais distintas chegam até a escola. Ele mostra as intempéries vividas pelos estudantes de classe menos favorecida, como acordar cedo, pegar ônibus, ser vítima de assalto, enquanto o outro estudante representado era de classe média, tomava um belo café da manhã e seu pai o levava para a escola de carro. A partir desta diferenciação, os dois enfrentam situações distintas na escola, em seus processos de aprendizagem. Os dois vídeos são apresentados ao público num formato de debate entre um especialista no campo educacional e um representante do governo Federal. O primeiro vídeo foi postado no youtube, com o título PPP 2013 - Ufscar Sorocaba: Vídeo IDEB e o comentário de quem o postou é o seguinte: Uma releitura cômica do comercial do MEC, para esclarecer e promover a política de metas para a educação.

O Grupo 5 apresentou as entrevistas realizadas com alunos do ensino Médio sobre a experiência de realização do ENEM. Ao longo da transmissão das entrevistas, as estudantes recortaram reflexões de autores do campo da avaliação estudados e que se aproximavam dos recortes das entrevistas produzidos.

O Grupo 6 produziu um documentário, tomando o estilo do curta-metragem "Ilha das Flores"[4] como referência, em que há uma breve retomada histórica do processo de formação da educação escolar até chegar aos processos de avaliação no interior da escola. Ao longo da produção há inserções em diferentes perspectivas históricas também no campo econômico, como o nascimento do capitalismo e sua relação com a educação escolar, dentre outras questões. Ao finalizar com a inserção da Prova Brasil no documentário, os estudantes optaram por trazer frases das crianças entrevistas, ao som de (?). Este documentário também foi postado no YouTube com o título Quantidade não é Qualidade e quem o postou assim o

[4] Curta metragem produzido por Jorge Furtado (1986).

definiu: *Documentário Quantidade não é qualidade, faz uma reflexão sobre o uso que é feito do espaço escolar desde a Grécia antiga até hoje e como as políticas econômicas, como o neoliberalismo, influência o ambiente escolar. O Documentário foi feito para a disciplina de Pesquisa e Praticas Pedagógicas IV.*

O Grupo 7 apresentou os discursos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto as vozes das crianças foram reproduzidas em tom alto enquanto o auditório estava num ambiente escuro. Depois de apresentarem estas falas, acenderam as luzes e conversaram com a plateia sobre o trabalho de coleta de dados realizado.

Após esta breve descrição de cada um das produções, gostaríamos de fazer algumas leituras das produções, com o objetivo central de indiciar como entendemos que os alunos definiram avaliação em suas apresentações. Não temos com isto a intenção de esgotar, nem tampouco rotular suas formas de ver e pensar a avaliação educacional. O que pretendemos, aqui, é pontuar o que nos chamou a atenção neste processo e refletir a respeito das representações dos alunos sobre os processos de avaliação após a finalização do trabalho. Para tanto vale retomar dois grupos que nos chamaram a atenção.

O primeiro deles foi o grupo 1. Ao relatarem, pela forma de performance teatral, o que foi o processo do ENEM para os internos de um presídio, demonstraram, em seus discursos, o quanto ele pode ser um mecanismo de construção de estímulo à sua autoestima. Em um dos depoimentos de interno reproduzido na apresentação ele diz o seguinte "já me senti parte da sociedade por fazer a prova do ENEM". Um homem que se encontra no limite de sua desumanidade (estar privado do seu direito de liberdade), ao realizar a prova que milhares de pessoas em liberdade também a elaboram, se sente igual aos outros, pelo menos naquele momento.

O ENEM está sendo compreendido, nesta situação, como um mecanismo de se pautar socialmente, de se inserir socialmente. É por seu meio que conseguem ascender em seus estudos. Os estudantes de Pedagogia, ao trazerem este discurso, nos fazem refletir sobre as diferentes nuances que tomam os processos de avaliação por diferentes sujeitos. São sentidos

diversos oriundos da participação neste exame. Ao fazerem a escolha de trazer tal discurso para a apresentação, demonstram que, apesar das críticas aos sistemas de avaliação, a sua realização precisa ser tomada também pela leitura das subjetividades dos sujeitos envolvidos. Não estamos com isto defendendo a continuidade ou descontinuidade dos processos de avaliação em larga escala, mas a necessidade de compreensão de seus sentidos e suas potencialidades para diferentes sujeitos.

Vale retomar outro dado apresentado pelo grupo que é o de que, com a participação na prova do ENEM, o interno tem a possibilidade de redução de pena. O sistema de avaliação que, em muitos casos, tem a função de classificação, aqui serve como um mecanismo de possibilidade de sair de uma situação de risco ainda maior a que eles já estão expostos. Desta forma, este grupo nos aponta as contradições dos processos de avaliação.

Diferentes do grupo 1, se apresentam o grupo 2 e 4. O grupo 2 demonstra como o sistema de avaliação incentiva a meritocracia no interior da escola quando problematiza o bônus, os prêmios para alunos e os altos índices da escola como propaganda de governo. Demonstra, assim, como a meritocracia percorre os diferentes níveis pelos quais as avaliações perpassam. Os alunos ganham prêmios, o professor ganha bônus, a escola sobe no índice e o governo ganha status. Demonstra também a continuidade da não aprendizagem.

Afonso (1999) discute a presença do Estado avaliador no ensino, subsidiando uma política de competição e de pressão sobre as escolas e professores, através da realização dos exames e testes estandardizados, que agem como dispositivos de regulação dos sistemas de ensino.

A prática da avaliação em larga escala tem se consolidado na perspectiva do *accountability*, o que oportuniza diferentes críticas e debates. Os alunos, a direção e os professores se encontram circunscritos num processo de "prestação de contas" a partir de uma matriz de referência, buscando o aperfeiçoamento para o alcance de metas e objetivos. Muitas escolas reorganizaram o currículo desenvolvido em prol das exigências dessas matrizes, inclusive trabalhando apenas as disciplinas que são avaliadas (língua portuguesa e matemática). Entretanto, no que diz respeito às

políticas públicas, poucas são as iniciativas que auxiliem o trabalho pedagógico, no que tange à formação, apoio, recursos materiais e financeiros.

Não basta avaliar os aspectos cognitivos dos alunos, sucumbindo outras dimensões que fazem parte do processo educativo. Nesta perspectiva, o grupo 4 fez uma leitura em que demonstram o quanto as condições da família influenciam o processo de aprendizagem e seu impacto sobre as avaliações. A leitura deste grupo nos leva a refletir sobre como os processos de avaliação desconsideram as realidades vividas pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem no interior da escola. O que, de certa forma, nos conduz a pensar então que: há a necessidade também de olhar para as necessidades pessoais, entretanto superar a teoria da carência cultural que afeta o desempenho; há a necessidade de redimensionar a estrutura escolar e as formas de ser temporal e espacialmente. A teoria da carência cultural pode nos levar a compreender o fenômeno do mau desempenho como dependente apenas das condições socioeconômica da escola, desconsiderando o fazer escolar e as potencialidades da escola no desenvolvimento de sua função última, a de trabalhar com a transformação dos sujeitos.

5.Algumas palavras finais

O tema avaliação, ainda suscita muitas polêmicas e reflexões, principalmente, no contexto atual marcado pelas atividades avaliativas em larga escala. Por se tratar de algo muito abrangente, a avaliação envolve diferentes áreas e concepções e torna-se arena de contradição e conflito ideológico.

Buscando desenvolver um trabalho na contramão da lógica da exclusão e classificação (características marcantes da avaliação nos contextos escolares), a proposta de trabalho planejada aos alunos de Pedagogia - UFSCAR (Sorocaba) elencou como objetivos a compreensão da relação entre o contexto social e as dimensões educacionais; reflexão sobre diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação escolar; e, a

identificação das iniciativas de avaliação em larga escala, relacionando-as ao desenvolvimento do trabalho escolar. O trabalho nos permitiu abordar nossa implicação nesse processo como formadores de professores, formadores e perpetuadores ou não da lógica da exclusão.

As leituras, as discussões e as narrativas trabalhadas nos diferentes encontros das disciplinas, oportunizaram reflexões sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, circunscrito por inúmeras dimensões. Destacamos a avaliação como tema central, vislumbrando possibilidades de planejar e desenvolver uma proposta pedagógica menos excludente, considerando as condições sociais, históricas e econômicas.

Essa proposta de avaliação vê alunos e professores numa perspectiva de desenvolvimento, de devir. Ou seja, percebe a escola como possibilidade de construção coletiva, de um trabalho que compreenda os limites, as contradições, mas que articule as ações numa dimensão de intervenção com vistas à superação. Isso não exime o poder público de suas obrigações, no que se refere às condições de trabalho e educação.

A ideia de articular a pesquisa de campo às discussões realizadas no contexto da universidade nos permitiu pensar nos múltiplos significados e sentidos da avaliação, extrapolando, também, o âmbito escolar. Os impactos negativos, pejorativos, discriminatórios foram abordados e percebidos nos diferentes discursos. E, atualmente, verificamos outros sentidos para essa ação: punição, seleção, classificação não só para alunos, mas para escolas que se encontram marcadas pelas avaliações externas.

Responsabilizar-se e "prestar contas" do seu trabalho! É dessa maneira que a escola atual se percebe nesse novo contexto.

Sabemos das responsabilidades e dos compromissos políticos das escolas e dos professores. Não queremos escamotear essas questões! Porém, nessa lógica de avaliação em larga escala, parece que não há responsabilidade referente às políticas públicas e ao Estado (FREITAS, 2007). Essa responsabilização é bilateral! Não há como culpabilizar apenas um dos polos (a escola).

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREITAS et. alii. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. São Paulo: Editora Vozes, 2009. (Coleção Fronteira Educacionais)

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003

GATTI, B.A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, n. 9, mai/ago 2009, p. 7-18.

GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. IN ALVES, N. **Sentido da Escola**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOFFMAN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento, 2000. Disponível em< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf > Acesso em 22/09/2012.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. *Articular Saberes.* IN ALVES, N. **Sentido da Escola**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, E. Articular Saberes. IN ALVES, N. **Sentido da Escola**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas, s/d. Disponível em http://cfcul.fc.ul.pt/textos/textosdisponiveis.htm. Acessado em junho/2011

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS

Evaldo Luis Pauly
Centro Universitário La Salle
(UNILASALLE)

Cardoso Leffa Romi
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro Universitário La Salle

Dirléia Fanfa Sarmento
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro Universitário La Salle

Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão pedagógica sobre uma experiência de formação continuada de professores. Essa reflexão inicia com uma polêmica acerca do valor econômico da boa educação, propondo tal valor como um dos critérios capazes de fundamentar a avaliação sobre a formação continuada de professores. A terceira e última parte, apresenta e avalia a experiência do programa de formação continuada de professores "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena". O programa desenvolveu-se no contexto do projeto de pesquisa "Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas" desenvolvido pelo Observatório da Educação do Centro Universitário La Salle, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Canoas/RS, Observatório da Educação.

ACCOUNT FOR PUBLIC POLICIES IN THE AREA OF CONTINUING TEACHERS EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE CITY OF CANOAS/RS

Abstract

This article develops a pedagogical account for an experience of continuing teachers education. This reflection begins with a polemic on the economic value of good education, proposing that value as one criterion able to support the assessment of the continuing teachers education. The third and last section presents and evaluates the experience of the Continuing Teachers Education Program "School on the Move: Knowledge and Doings on Stage". The program was developed in the context of the research project "Alphabetization in the early years of elementary school and teacher education in public schools in Canoas: collaborative action research as part of qualifying educational practices" developed by the Education Observatory's La Salle University Center, with support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (Inep).

Keywords: continuous training of teachers; Canoas / RS; Education Observatory.

1. A formação continuada de professores

A UNESCO produziu um perfil do Magistério brasileiro com base nos "questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação" (UNESCO, 2004, p. 17). Na interpretação da UNESCO, embora os discursos aparentem o contrário, "grande parte dos docentes reflete, de modo geral, o imaginário da sociedade brasileira, contemporizando e minimizando situações de exclusão e desigualdades e reproduzindo nas suas práticas situações de violência simbólica", portanto, a maioria do professorado não estaria em condições de "ultrapassar o senso comum" (UNESCO, 2004, p. 171). Ou seja, a maioria dos professores parece reproduzir o pensamento hegemônico entre a população. Vitor Henrique Paro, por sua vez, também sugere haver uma identificação entre o senso comum da maioria do Magistério com o pensamento comum do povo. Assim, os programas de formação continuada de professores necessitam propor uma mudança radical na compreensão da própria Educação, pois parcela do Magistério precisa superar o senso comum de que professor é um "simples provedor dos conhecimentos e informações" (2008, p. 21) pela concepção científica de que "a educação consiste na apropriação da cultura" (2008, p. 23), como patrimônio cultural da humanidade por todas as pessoas.

O senso comum popular exige que cientistas tenham muito conhecimento. No entanto, essa mesma concepção popular de ciência, exclui do rol dos cientistas os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais. Desse modo, o senso comum do povo contribui para a perpetuação da pobreza ao disseminar a ilusão ideológica de que crianças e adolescentes matriculados nas escolas mantidas pela iniciativa estatal não carecem de sólida formação científica. Ao senso comum, basta que estes docentes cuidem das crianças oriundas das classes trabalhadoras. Para superar o senso comum do povo e, inclusive, de parcela do Magistério, parece conveniente reler os artigos 61 a 67 da LDB[1], alterados pela Lei nº 12.014/2009. Educação é assunto científico, responsabilidade técnica de pessoas habilitadas como cientistas da educação que são os docentes da Educação Básica, os do ensino superior e os pesquisadores da Área da Educação (LDB, art. 61, § único,

[1] Veja a Lei nº 9.394/1996 e a legislação correlata em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

I). Por outro lado, a educação universal e obrigatória é "direito público subjetivo" (art. 5), portanto, assunto de responsabilidade moral de qualquer um.

Numa avaliação político-eleitoral, o senso comum popular nutre a falsa crença de muitos eleitores de que qualquer pessoa pode educar, basta que goste e cuide da criança. Esse senso comum de parcela significativa do eleitorado contagia os legisladores que não sofrem constrangimentos eleitorais por votarem leis e matérias na área científica da educação sem nenhum controle técnico das organizações científicas da educação. Um exemplo deste fenômeno é a lenta tramitação, no Congresso Nacional, do Projeto de Lei 8035[2] com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 proposto pelo MEC, após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A proposta do PNE faz referências à formação de professores. Uma delas vinculada à meta 1 que universaliza até 2016, a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos, para até 2020, metade da população com até três anos de idade. Para atingir esta meta, a estratégia 1.6, ao mesmo tempo, representa um avanço pedagógico ao exigir que o ensino na Pré-Escola tenha base científica.

Durante a tramitação do novo PNE, imprensa, partidos e parlamentares centralizaram o debate nos 7 ou 10% do PIB que a meta 20 destinaria à educação. A meta 15 prevê que o corpo docente da educação básica tenha formação específica de nível superior na sua área. Os cursos de licenciatura, no entanto, estão à míngua e sendo fechados nas IES públicas e privadas por falta de alunos. As estratégias desta meta serão capazes de aumentar a matrícula nas licenciaturas? O aumento de alunos para as licenciaturas depende de condições objetivas capazes de transformar

> a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho (...). Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento. (SAVIANI, 2009, p. 154)

[2] http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116

A meta 16 prevê que metade dos professores da educação básica titule-se como especialista ou mestre na sua área de atuação. Quais as condições objetivas pelas quais poderão obter esta titulação? Haverá bolsas? Haverá liberação de carga horária? No Rio Grande do Sul, conforme o IBGE, em 2009, atuavam 128.429 professores na Educação Básica. Neste estado existem diversos programas de pós-graduação em áreas do conhecimento vinculadas à Educação Básica. Os PPG's gaúchos na área da Educação, conforme a Planilha Comparativa da Avaliação Trienal da CAPES triênio 2007-2009, titulavam em torno de 300 mestres em educação por ano. Quantas vagas serão destinadas aos docentes da Educação Básica nos processos de seleção dos Mestrados? Consulta do Banco de Dados Geocapes indicava que, em 2011, os 283 Programas de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul titularam 3.738 mestres, 1.130 doutores e 241 mestres profissionais. Deste conjunto de cursos e titulados, agrupamos 19 Programas de Pós-Graduação[3] que atenderiam à demanda por formação de professores da Educação Básica no estado, teríamos 102 Mestres e 26 doutores! É, portanto, impossível que o RS alcance a meta 16, mantida a atual realidade.

Outro desafio para a qualificação da Educação Básica é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB está transformando o senso comum sobre educação. Cada nova divulgação do IDEB pauta a imprensa. Os meios de comunicação criam e divulgam *rankings* das escolas, destacando o sucesso das privadas e o fracasso das públicas. A TV promove debates. Algumas matérias jornalísticas investigam porque determinadas escolas públicas estão entre as melhores do país. A divulgação irresponsável do IDEB, sem análise técnico-pedagógica, serve mais para propaganda no mercado educacional do que para solidificar uma opinião pública favorável à resolução dos problemas educacionais. O IDEB é um dos indicadores necessários ao diagnóstico científico do desempenho de alunos, docentes, escolas, políticas educacionais e sistemas de ensino. O Programa para Avaliação Internacional de Alunos (PISA) produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) permite comparações internacionais que identificam boas práticas de ensino, de

[3] Consultando a GEOCAPES em: http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/# para o número de mestres e doutores egressos dos PPG's de Artes Cênicas e Visuais; Ciências do Movimento Humano; Ciências Sociais; Comunicação; Educação; Educação Ambiental; Educação em Ciências; Ensino de Física; Filosofia; Geografia; História; Inclusão Social e Acessibilidade; Informática na Educação; Letras; Lingüística Aplicada; Matemática; Música; Psicologia e Química.

aprendizagem e dificuldades a serem superadas a partir da análise das boas práticas. O IDEB está mais para *benchmarking* do que para *ranking*, usando uma linguagem estranha à educação. É um índice de larga escala para medir a distância entre a educação que o povo brasileiro, de fato, recebe e aquela que, de direito, merece receber. O risco da divulgação irresponsável do IDEB reforça a crença do senso comum de que educação pública estatal é ruim e a educação pública privada é boa.

2. O valor econômico da boa educação

O valor econômico da boa educação parece ser um critério objetivo capaz de fundamentar a viabilidade e a necessidade de o poder público oferecer e avaliar programas de formação continuada de professores, razão pela qual esse ponto antecede a apresentação do programa de formação continuada "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena". Os economistas calculam que o aumento de anos de estudos corresponda aumentos salariais. É o efeito, por exemplo, produzido pela condicionante da frequência escolar das crianças e adolescentes das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

> O efeito de longo prazo do Bolsa parece ser o de aumentar a matrícula dos participantes em cerca de 18%. Assumindo que isso leva a um aumento de 18% nos anos de escolaridade implica um ganho de cerca de 1,5 anos para a população-alvo. Utilizando os dados da PNAD 2004, estima-se que um ano adicional de escolaridade aumenta os salários em 11%, o que implica um aumento de 16-17% dos salários entre o terço mais pobre da população, o que equivale a um aumento de cerca de 1,5% dos salários de toda a população (...), ou, talvez, cerca de 0,8% do PIB. (GLEWWE; KASSOUF, 2012, p. 509)

O senso comum do Magistério reconhece o valor da educação para o desenvolvimento. No caso do aumento na escolaridade induzida pelo Programa Bolsa Família, representa um aumento no PIB de 0,8%. Este é um indicador do que representa o valor econômico da educação. Amplos setores empresariais vinculados aos setores econômicos mais modernos da economia capitalista reconhecem esse valor e, nesse sentido, são aliados do Magistério na luta política pela superação do senso comum sobre educação. Em 20/09/2012 a Confederação Nacional da Indústria (CNI) concluiu que a indústria precisará de 7,2 milhões de técnicos até 2015 conforme a pesquisa "Mapa do Trabalho Industrial 2012" do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). "Apenas 6,6% dos brasileiros entre 15 e 19 anos estão em cursos de educação profissional. Na Alemanha, esse índice é de 53%. Nossos jovens precisam ver a formação

profissional como uma excelente oportunidade para o mercado de trabalho", afirma o diretor de Educação e Tecnologia da CNI, Rafael Lucchesi. Os dados disponibilizados para o Rio Grande do Sul indicavam a demanda

> por 554,3 mil profissionais capacitados, o que corresponde a 7,7% de todo o país.
>
> *Ocupações com maior demanda (nível técnico):* técnicos de controle da produção; operadores de máquinas de usinagem Controle Numérico Computadorizado; técnicos em eletrônica; técnicos em eletricidade e eletrotécnica; operadores de equipamentos de acabamento de chapas e metais.
>
> *Ocupações com maior demanda (> 200 horas):* trabalhadores da indústria de alimentos (cozinheiros industriais); preparadores e operadores de máquinas-ferramenta convencionais; padeiros, confeiteiros e afins; mecânicos de manutenção de máquinas industriais; operadores de instalações e máquinas de produtos plásticos, de borracha e parafinas. (SENAI, 2012, p. 12)

O SENAI só consegue formar um excelente cozinheiro industrial em 200 horas, se antes ele concluiu, no mínimo, uma boa Educação Básica: 7.200 horas de escola! A formação técnica pressupõe uma Educação Básica de qualidade que não é barata porque exige investimentos públicos e privados compatíveis com a escola da sociedade do conhecimento. É o que se depreende dos números revelados pelo IBGE com a PNAD de 2011, divulgada em setembro de 2012. Esses dados justificam a conveniência de o município articular seu desenvolvimento econômico a partir do sistema municipal de ensino. Entre a população trabalhadora, a PNAD indica a queda, em 2011, do percentual de "trabalhadores com o ensino fundamental incompleto de 31,8% para 25,5%", no sentido contrário, o "percentual de trabalhadores com pelo menos o ensino superior completo aumentou de 11,3% em 2009, para 12,5% em 2011" (PNAD, 2012, p. 60). Das 6,7 milhões de pessoas desempregadas, mais da metade - 53,6% - "não tinham completado o ensino médio" (PNAD, 2012, p. 66). Melhorar a educação não é uma demanda humanista ou uma utopia socialista das esquerdas. Alguns setores empresariais brasileiros precisam assalariar mão de obra qualificada a partir de uma boa Educação Básica. É irracional pensar a educação pública como uma política pública destinada aos pobres. É uma demanda política também de setores empresariais.

A empregabilidade gerada por boa educação garantiu em 2011, um "rendimento médio mensal real dos domicílios (...) estimado em R$ 2.419,00" (PNAD, 2012, p. 73). O Brasil dos trabalhadores não é um país de pobres. Outro indicador nessa direção é o acesso à Internet:

> Em 2011, 77,7 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade declararam ter utilizado a Internet (...). Houve um crescimento de 14,7% desta população em relação a 2009, o que significou um acréscimo de 9,9 milhões de pessoas. Os usuários da Internet correspondiam a 46,5% da população de 10 anos ou mais de idade. (PNAD, 2012, p. 79)

Se 10 milhões de pessoas aprenderam a usar a Internet em um ano, como é possível que não aprendam bem a matemática e o português em nove anos de Ensino Fundamental? Em especial "o grupo de 15 a 17 anos alcançado 74,1%, e o de 18 ou 19 anos, 71,8%" (PNAD, 2012, p. 81). Se mais de 70% dos jovens utilizam a Internet, por que as bibliotecas escolares estão vazias? Será falta de inteligência dos usuários ou pobreza do acervo? Em 2011, 36,5% das residências brasileiras estavam equipadas com computador ligado a Internet. Um pouco maior era o índice de domicílios com carro: 40,9%. O Brasil não é mais um país de pobres, nada – a não ser a pobreza do preconceito – justifica a pobreza de nossa política educacional.

A tese é polêmica, por isso precisa ser pensada cientificamente. A Ciência Política já pesquisa essa mudança no perfil do eleitorado brasileiro e, portanto, na composição dos governos eleitos. O debate é se o Brasil tornou-se um país de classe média ou se permanece um país rico com um povo pobre. Nas palavras de Moreira Franco, Ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE - da Presidência da República, na última década:

> 35 milhões de pessoas entraram na classe média – que passou de 38% da população, em 2002, para 53%, em 2012, somando hoje mais de 100 milhões de brasileiros. Nesse período, o país desenvolveu e implementou um conjunto de programas sociais reconhecidamente eficazes para reduzir a pobreza e promover a inclusão produtiva. A questão que se coloca neste momento é se esse mesmo leque de programas permanecerá sendo a melhor opção, agora que a extrema pobreza foi reduzida a menos da metade e a classe média passou a representar mais da metade da população brasileira. (SAE, 2012, p. 7)

Há uma disputa teórica sobre a definição de classe média, conceito típico da sociologia de Max Weber. Para a SAE a nova classe média é formada por pessoas que atendem a duas condições sociais: a) vivem em "famílias com renda per capita entre R$291 e R$1.019 por mês" e b) há pouca possibilidade de empobrecerem no futuro. Por óbvio, a SAE define como "classe alta" as "famílias com nível de renda per capita acima de R$1.019 por mês" (SAE, 2012, p. 12).

Pelos dados da SAE e da CNI, a metade do povo é de classe média, os pobres são 30% e os ricos formariam os demais 20% do povo brasileiro. Se verdadeira esta estratificação social, então, a maioria dos alunos das escolas públicas é de classe média. Alunos pobres seriam minoritários, embora quase todos os pobres nelas estejam matriculados. Essa mudança no perfil econômico, na opinião da SAE, se deve a "quatro determinantes imediatos" que são a mudança demográfica na composição das famílias, que permite aumentar o valor da renda per capita sem aumento real dos salários. Uma segunda variável determinante seriam as políticas de "transferências públicas às famílias" (Programa Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada e Previdência Rural). A terceira é o "maior acesso ao trabalho" e a quarta seriam os "ganhos de produtividade" dos trabalhadores. O ganho em produtividade teria sido o "determinante imediato mais importante para o aumento da renda da classe média brasileira" (SAE, 2012, p. 27-28). No chão de fábrica, ganho em produtividade significa que o trabalhador aprendeu a trabalhar melhor porque está mais educado, aprendeu a aprender na escola. Por pior diagnóstico que se faça da escola pública, ela foi capaz de melhorar a educação dos trabalhadores na última década, pois os "grupos que têm até a educação média representam mais de 90% da classe média" (SAE, 2012, p. 24).

A consciência política da nova classe média ainda não percebe que sua ascensão social foi, em boa medida, produto de sua melhor educação. Ela não percebe com a mesma clareza da classe alta, o valor da educação como promotora legítima e democrática das condições cognitivas necessárias para o indivíduo apropriar-se privadamente da riqueza econômica dela advinda. Para a SAE, essa é uma contradição ideológica da nova classe média:

> Ao perceber ganhos privados associados à educação mais limitados que os percebidos pela classe alta, a classe média pode estar informando que conexões sociais na sociedade brasileira ainda permanecem necessárias para que os ganhos dos investimentos em educação se integralizem. Estudar medicina ou advocacia pode continuar tendo mais valor para filhos de médicos ou advogados do que para filhos de pais com baixa escolaridade. (SAE, 2012, p. 42)

IBOPE, CNI e SAE seguem a análise weberiana: o problema da classe média está na sua vacilação ideológica entre identificar-se com os regimes aristocráticos baseados nas relações pessoais ou com a meritocracia impessoal dos regimes democráticos. A classe média titubeia entre empenhar-se para obter reconhecimento social através da amizade e compadrio, ou por empenhar-se para

obter excelente desempenho escolar. Se quisermos interpretar essa contradição ideológica pela concepção marxista, a burguesia tem interesse em apropriar-se do ganho em produtividade - a mais valia - decorrente da melhor escolarização do proletariado, mesmo que implique em aumento salarial dos indivíduos. O embate ideológico entre o modelo de vida aristocrático e o democrático parece constituir o núcleo ideológico duro que o projeto político-pedagógico da escola pública estatal precisa derrotar política e pedagogicamente.

Os eleitores da nova classe média ainda não se percebem capazes e muito menos se sentem no legítimo direito democrático de se apropriarem privadamente do ganho econômico provocado pela boa escola mantida pelo poder público. Essa autodesvalia da nova classe média parece contagiar a escola e o magistério públicos. O valor econômico da educação do qual a nova classe média precisa apropriar-se privadamente foi calculado por técnicos do IPEA com "base na análise de multiplicadores de uma Matriz de Contabilidade Social - (...) - uma matriz quadrada que congrega todos os fluxos de renda e gasto da economia em um determinado ano de referência" (IPEA, 2011, p. 7). Sua conclusão: se o governo

> gastar R$1,00 em educação pública, o PIB aumentará em R$1,85, pelo simples processo de multiplicação da renda que esta atividade propicia. Enquanto isso, R$1,00 de produtos agropecuários ou oriundos da indústria extrativa de minérios que são exportados gera R$1,4 de PIB para o país (IPEA, 2011, p. 10).

O investimento na educação pública é mais rentável que o investimento público na iniciativa privada do agronegócio ou da mineração. Por essas e outras, Samuel de Abreu Pessoa, da Escola de Pós-Graduação em Economia da FGV, conta esta anedota

> Desde os anos 1950, temos essa coisa engraçada: economista de direita defende a educação, economista de esquerda defende a indústria. É como na frase de Joãosinho Trinta: quem gosta de indústria e chão de fábrica é intelectual. O salário médio no setor de serviços é igual ao da indústria. O trabalho no setor de serviços é muito mais agradável, leve, urbano, com horário flexível. (PESSOA, 2012, s. p.)

Contradições ideológicas similares foram constatadas na pesquisa da OEI que envolveu uma amostra de 20.204 pessoas entrevistadas entre julho e agosto de 2011 em 18 países ibero-americanos (OEI, 2012, p. 30). Essa pesquisa concluiu que há uma "expectativa positiva sobre o futuro da educação pública em comparação com a avaliação do que aconteceu nos últimos dez anos. Mais da metade dos cidadãos acreditam que a educação será melhor no futuro" (OEI,

2012, p. 8). Essa esperança na educação parece fundamentar-se na avaliação positiva que os latino-americanos têm a respeito do:

> conhecimento que os professores têm sobre as disciplinas que ensinam, (...). Em 10 países, mais de 80% dos entrevistados disseram que os professores têm um bom conhecimento dos assuntos que ensinam e até mesmo em países com percentagens mais modestas quase dois terços dos cidadãos fez uma avaliação positiva. Essa avaliação é consistente com a elevada importância que os cidadãos concedem à formação de professores. (OEI, 2012, p. 66)

No entanto, apesar de considerarem excelente o trabalho e a formação dos professores, 41% dos entrevistados consideram que uma melhor formação de professores seria "um fator chave" para melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e apenas "29% incluem a melhoria do salário" para isso. Ora, se os docentes são bons como os cidadãos imaginam, por óbvio, mereceriam receber antes melhores salários que melhor formação. No caso brasileiro, conforme a concepção do FUNDEB, o salário dos educadores representa, no mínimo, 60% do custo aluno qualidade. O Quadro abaixo serve para provocar o debate:

Resultados do Relatório do PISA em Ciências – 2006
Gasto Anual por Estudante - 2004

País	**Desempenho Médio em Ciências PISA 2006**	**Gastos Anuais Médios por aluno (US$)**
Finlândia	563	7.441
Japão	531	7.615
Coréia do Sul	522	6.761
Alemanha	516	7.576
EUA	489	9.938
Irlanda	508	7.110
Espanha	488	6.701
Portugal	474	6.168
Chile	438	2.077
México	410	1.922
Brasil	**390**	**1.033**

Fonte: Parecer CNE/CEB Nº 8/2010, aprovado em 5/5/2010. Aguarda homologação pelo MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br, acesso em 15/10/2012.

A provocação é mecanicista, sem consideração pedagógica ou dialética, apenas pressupõe relação direta entre custo e desempenho. A nota dos alunos filandeses é 1,4 vezes maior que a dos brasileiros, mas a um custo 7,2 vezes maior. Nossos alunos atingem 70% da nota média em ciências dos melhores alunos do mundo, gastando 86% menos. Por absurdo, se o aprendizado é produto direto do custo, o que não é, os brasileiros seriam os alunos mais inteligentes do mundo: a um custo de US$1.033, tiram a nota 390, se gastassem US$7.441, triplicariam a nota dos filandeses. A pedagogia, no entanto, sabe que desempenho escolar é construído

por uma complexa teia socioeducativa, com alto investimento social, econômico, cultural e científico. Também é consequência da decisão política do eleitorado caso seja capaz de garantir seu direito à apropriação privada do ganho econômico produzido pela boa escolarização na sociedade do conhecimento.

Toda essa extensa discussão sobre o valor econômico da educação parece ajudar na disputa ideológica contra o senso comum que entende a educação de crianças como algo trivial e barato. O investimento público na oferta consistente e bem estruturada de programas de formação cotinuada para os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental representa um forte estímulo de longo prazo para o desenvolvimento econômico.

3. O programa de formação continuada "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena"

Entre os municípios do Rio Grande do Sul, Canoas ocupa o segundo lugar tanto pelo seu Produto Interno Bruto (PIB) quanto pelo tamanho de sua rede de ensino. Alguns dos dados do Censo Escolar do INEP 2012 ilustram a situação da Educação Básica da cidade:

Escola	**Matrícula inicial**								
	Ensino Regular								
	Educação Infantil				**Ensino Fundamental**				**Ensino Médio**
	Creche		**Pré- escola**		**Anos Iniciais**		**Anos Finais**		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial
Estadual	0	0	9.657	0	4.636	1.095	7.094	651	9.657
Municipal	0	1.359	0	1.199	14.171	2.383	9.232	871	0
SOMA	**0**	**1.359**	**9.657**	**1.199**	**18.807**	**3.478**	**16.326**	**1.522**	**9.657**

Fonte: Censo Escolar, disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula

O total da matrícula na cidade atingia 22% das crianças em idade de frequentar creches e 47% das crianças entre 4 e 5 anos em escolas infantis, pelos dados do Censo 2010 do IBGE. O *Ensino Fundamental* matriculava 95,9% das pessoas entre 6 e 14 anos. A universalização do *Ensino Médio,* prevista pela Lei nº 11.738/2008, atendia apenas 68,2% dos jovens de 15 e 19 anos.[4]

[4] Não foram consideradas as pessoas acima de 19 anos que não concluíram sua escolarização obrigatória.

Pensar em educação, indicadores de qualidade, diretrizes e metas, ensino e aprendizagens, formação continuada do Magistério, implica no redimensionamento do paradigma da docência como articulação inteligente entre diversos saberes sejam eles científicos, pedagógicos, pessoais, culturais, sociais, políticos, práticos e técnicos na perspectiva de garantir a melhor educação possível para crianças, adolescentes e adultos diante do novo cenário da Educação Básica, que atenda às demandas de uma nação cada vez mais democrática, justa, livre, equânime e solidária.

Alguns debates acerca de uma Plataforma estruturada na reflexão filosófica e científica delinearam o programa de formação continuada numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Canoas e o UNILASALLE[5], denominado "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena" que integra o Núcleo do Observatório da Educação do Mestrado em Educação, a partir do projeto de pesquisa "Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas" aprovado pelo Edital Nº 038/2010/CAPES/INEP, coordenado por Dirléia Fanfa Sarmento, iniciado em 2010 e concluído em 2013.

O início da pesquisa consistiu no levantamento de dados qualitativos a partir de entrevistas e relatos de professores, diretores e gestores municipais, no curso de 2009, produzindo sínteses a partir dos indicadores expressos através do sistema de avaliação, do quadro de recursos humanos e das recorrências da não aprendizagem. Sendo assim, de forma objetiva, o problema de pesquisa do Observatório da Educação é: como determinar e influir em fatores que levem à melhoria da qualidade da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta dados históricos, estatísticos e qualitativos, tendo como referência os indicadores de desempenho dos alunos das escolas municipais fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do INEP, em especial pelo Provinha Brasil; cotejando-os com os resultados produzidos pelo

[5] Em 2014, o Centro Universitário La Salle – UNILASALLE - reúne mais de 8 mil alunos em 40 cursos de graduação e 5 Programas de Pós-graduação. Localiza-se em Canoas, município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Os Irmãos lassalistas instalam-se na cidade em 1908. Em 1942, criaram a Escola Normal La Salle, a primeira escola privada do Rio Grande do Sul destinada à formação do magistério primário.

Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) - Canoas Avalia[6]? De posse, portanto, de tais registros, um cenário nebuloso se avistava pela incidência de reprovações principalmente nos anos iniciais. A Secretaria de Educação empunhou a bandeira político-pedagógica do enfrentamento de tais indicadores compondo a parceria cujo campo investigativo, portanto, são dezessete escolas de Ensino Fundamental pertencentes à Rede Municipal de Ensino da Cidade de Canoas vislumbrando a superação de tais resultados a partir de uma proposta formativa na perspectiva metodológica que contempla a investigação, a ação, a intervenção e a reflexão crítica.

Uma visão sistêmica de educação, segundo a qual a reprovação não é problema exclusivo da escola ou do professor, tampouco do aluno, mas se caracteriza por um complexo conjunto de elementos inibidores dos processos de ensino e aprendizagem, o papel da universidade se torna essencial na busca de soluções desencadeadoras da qualidade social da educação. Nesta perspectiva, foram constituídos os ciclos formativos compreendendo desde a formação continuada – das dezessete escolas com baixo rendimento nos anos iniciais, curso de extensão nas áreas da matemática, linguagem e ciências, curso de extensão para gestores e coordenadores pedagógicos – até os de especialização (na pós-graduação lato sensu) e de mestrado e posteriormente Doutorado (no stricto sensu). Pretende-se que essa dinâmica se constitua como ato contínuo de uma relação com a pesquisa acadêmica inserida no cotidiano das escolas e, respectivamente, da inserção das escolas no cotidiano dos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação.

Tal proposta visa a um modelo de formação onde os professores reflitam sobre suas práticas, articulando-as às teorias de forma dialogal. O diálogo entre as teorias e as práticas propõe a busca de soluções para os desafios impostos pela atualidade, construindo hipóteses e afirmando conceitos, testando-os, a partir da concepção do ensino reflexivo, que, conforme propõe Nóvoa, seria a forma de olhar para as nossas próprias ações, identificando-as e reinventando-as porque valoriza

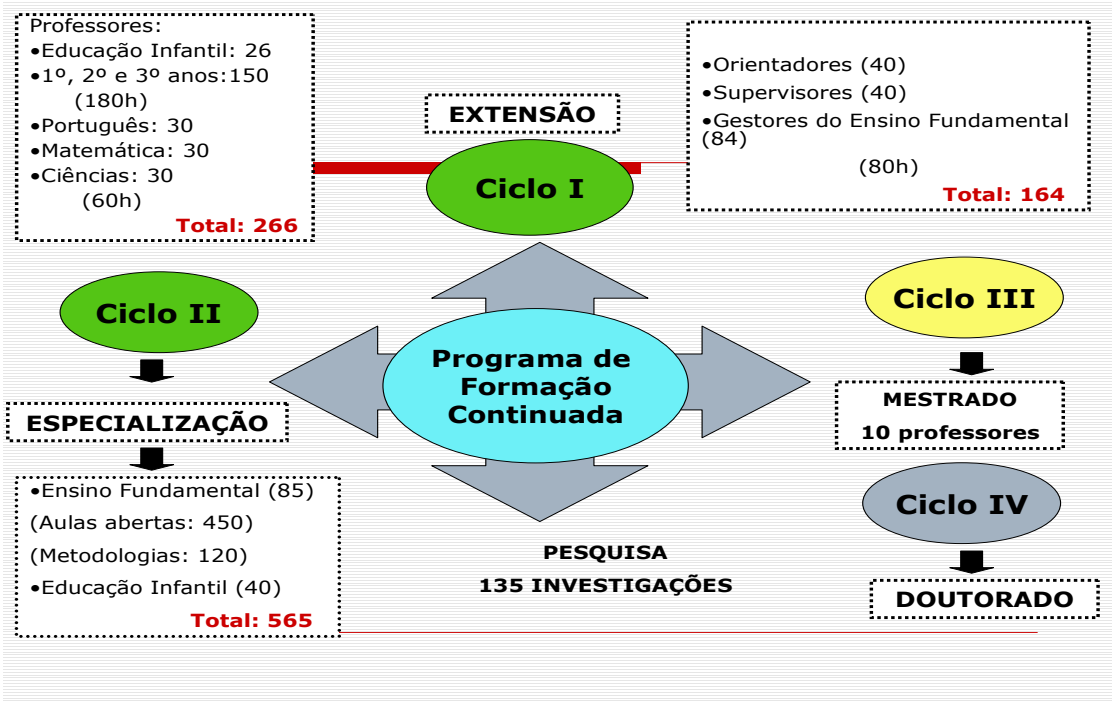
[6] *Canoas Avalia* é instrumento diagnóstico-avaliativo que compõe o SAEM – Sistema de Avaliação Municipal – instituído pelo Decreto 832 de 11/08/2009 da Prefeitura de Canoas/RS. Disponível em: http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-canoas/797274/decreto-832-2009-canoas-rs.html, acesso em 15/10/2012.

> paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (1992, p. 27)

Ao refletir sobre sua prática, o professor desenvolve uma ação investigativa que irá formá-lo como promotor de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, superando a concepção de que seria apenas um sujeito limitado a reproduzir conhecimentos produzidos pelos pensadores da educação. Ao propor uma formação estruturada em torno da reflexão sobre suas práticas, cabe considerar a atuação do professor no contexto particular no qual o trabalho educativo se desenvolve numa perspectiva emancipatória de formação humana. Tal plataforma instituiu-se como uma política pública totalmente custeada pelo poder público municipal, contemplada no já referido novo Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Canoas, a partir de 2011:

> Considera-se, para efeitos de aplicação deste artigo, como indução, a indicação de área, de curso ou de linha de pesquisa, pela SME, com base em diagnóstico de demanda, para desenvolvimento de capacitação e de pesquisa, tanto em grau de especialização, como de mestrado e de doutorado (Lei 5.580/11, Art. 31, Parágrafo Único).

Assim, para ilustrar o ciclo formativo pertencente à "Plataforma de Formação Escola em Movimento, Saberes e Fazeres em Cena" foi elaborado esse esquema dos ciclos formativos:



O Ciclo I responde às necessidades de superação de indicadores expressos no IDEB e no Canoas Avalia, como anteriormente abordado, abrangendo, além das dezessete escolas, o grupo no entorno destas, desde as equipes diretivas, como também as turmas de crianças da educação infantil como futuros ingressantes no ensino fundamental - 23 professores - cujas instituições de educação infantil situam-se territorialmente no entorno das escolas envolvidas na pesquisa.

O Ciclo II amplia os temas para um processo de formulação de pesquisas no âmbito das necessidades observadas, sob o olhar cirúrgico da intervenção social apoiada cientificamente, a partir dos "problemas" que se pretende solucionar. A investigação, portanto, assume a caracterização dos tais "problemas" que foram chamados, inicialmente, pela atual gestão, de demandas. Estas serão pormenorizadas na busca de novas descobertas para os velhos problemas que circulam a vida na e da escola. Assim, um processo seletivo público foi aberto para que todos os professores do ensino fundamental interessados concorressem com as mesmas oportunidades para as oitenta e cinco vagas, escolhendo, no ato da inscrição, seu tema de interesse, e de acordo com as linhas de pesquisa do UNILASALLE, a partir de oito eixos temáticos:

1. Políticas Públicas Municipais na área da Educação;
2. Gestão Educacional no contexto escolar;
3. Educação e processos inclusivos no ensino fundamental;
4. Formação de professores e práticas educativas no Ensino Fundamental;
5. Organização da ação pedagógica no ensino fundamental: proposta pedagógica, planos de estudos, currículo, planejamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem;
6. Metodologias de ensino: alfabetização e letramento, língua portuguesa, matemática e ciências;
7. Integração das tecnologias no contexto escolar;
8. Relação entre família e escola.

Na mesma concepção, à educação infantil foi possível oferecer semelhante processo de ingresso, respeitados, contudo, os temas atinentes àquela realidade, e num percentual relativo ao contingente de profissionais da área, somando quarenta professores nestes eixos:

1. Fundamentos do trabalho pedagógico na Educação Infantil: rotinas pedagógicas e planejamento docente;
2. A Educação e o cuidado na infância;
3. Educação Infantil e Ensino Fundamental: interfaces necessárias;
4. Direitos Humanos Infantis: a educação e o cuidado na infância;
5. O sujeito infantil na contemporaneidade;
6. Qualidade na Educação Infantil: a gestão pedagógica, profissionais qualificados, ambiente escolarizado, infraestrutura;

O brincar e suas implicações no cotidiano escolar associado às práticas educativas;

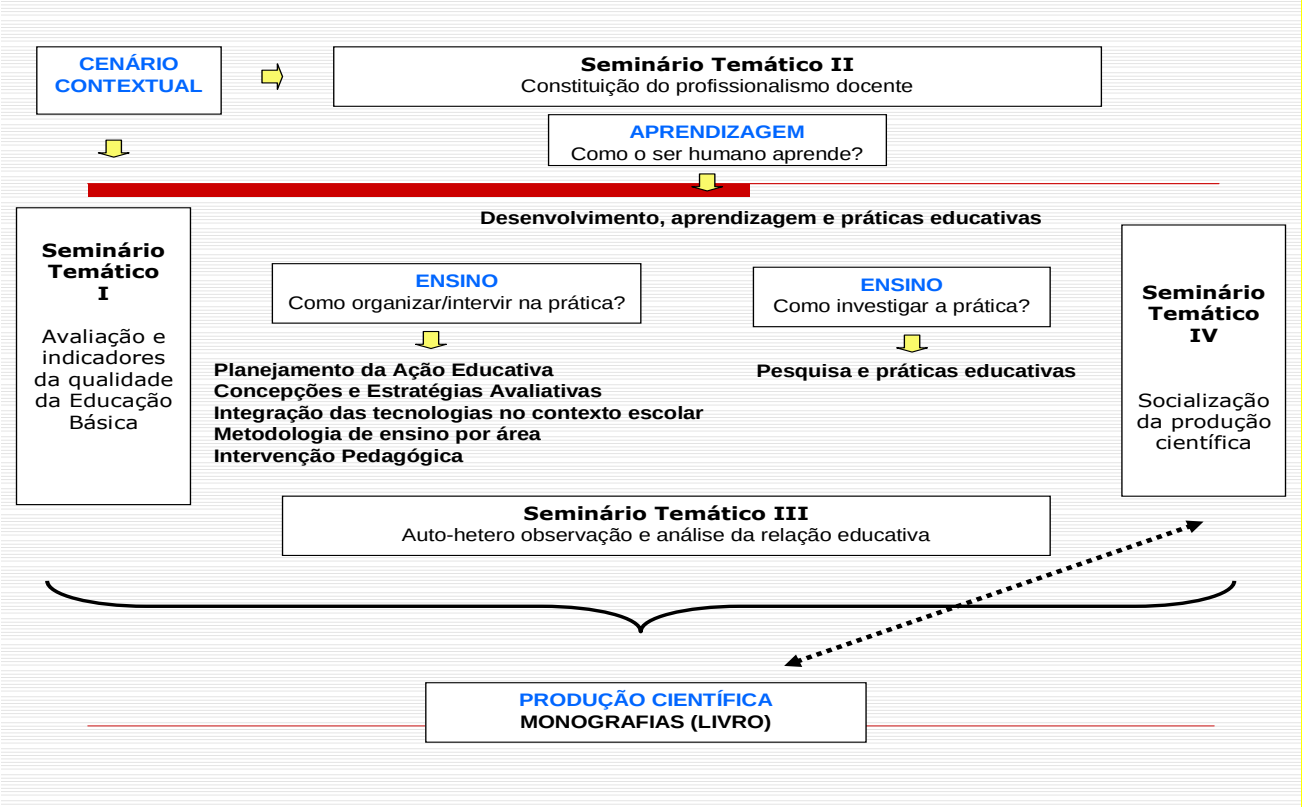
7. A relação familiar e escola: relações necessárias para adaptações das crianças na educação infantil.

O Ciclo III foi planejado para aprofundar os temas abordados no ponto anterior, com proposta mais minuciosa, foi viabilizada a participação de dez docentes da rede como bolsistas para a realização de suas dissertações nas linhas de pesquisa acadêmica do Mestrado com foco na interface dialógica com a gestão do sistema municipal de ensino, com a avaliação nacional e local do rendimento dos alunos na alfabetização e com as práticas de ensino-aprendizado nas salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais e os processos de autoformação em serviço dos docentes. Também, num processo de seleção pública, os integrantes, professores da rede municipal, assumem a tarefa de produzir as investigações e as sínteses em torno das temáticas recorrentes de suas realidades escolares, sujeitos pesquisadores e reflexivos de seus próprios fazeres docentes.

O programa é subsidiado pela Prefeitura Municipal e a pesquisa aspira consolidar a parceria existente entre a academia e a gestão do sistema municipal de ensino de Canoas no que se refere ao compromisso com a formação continuada dos professores e gestores municipais e estimular investigações na pós-graduação. Consolida-se, portanto, a relação entre o conhecimento científico e a escola, articulando-se com as reais necessidades sociais e culturais num circuito interativo, produzindo outros conhecimentos a partir da experiência. Essa, por certo, é uma das funções da universidade. Moita e Andrade afirmam que a

> [...] extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas continuações naturais delas, se a produção científica do conhecimento quiser ser efetiva e intervir para modificar a realidade estudada – voltando a enriquecer-se, nesse processo, por dela alimentar-se continuamente. Donde não haver relevância social da pesquisa sem a indissociabilidade. (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 279)

O próximo esquema apresenta as estratégias utilizadas nos processos metodológicos que foram pensados para articular os demais educadores da rede pública do município com o projeto de formação continuada, buscando construir uma teia formativa que criasse as condições para facilitar o diálogo e possibilidade de produzir sínteses coletivas acerca da experiência docente. Nesse sentido foram criados os Seminários Temáticos.



3.1 Avaliação preliminar do primeiro ano de execução do programa

As metas quantitativas do programa foram atingidas. Para os 250 professores interessados na especialização, foram disponibilizadas 80 vagas no curso "Ação Educativa no Ensino Fundamental" destinado aos docentes em exercício no ensino fundamental e 40 vagas no curso "Ação Educativa na Educação Infantil", para os docentes em exercício na Educação Infantil, previstas no convênio. Para o primeiro curso de especialização, pela relevância dos temas dos memoriais descritivos foram selecionados 85 docentes que receberam bolsa integral. No curso da Educação Infantil, cujo contingente interessado ultrapassava uma centena de professores, o processo de seleção recebeu 41 inscritos e somente 35 realizaram a prova seletiva, com apenas uma reprovação.

A etapa seguinte respondeu à necessidade de um processo seletivo para o ingresso no Mestrado em Educação, cuja estimativa era superior a 150 interessados. A Secretaria organizou uma inscrição prévia com orientações acerca do programa, numa ampla e instigante divulgação junto à rede escolar preparatória ao processo seletivo. A segunda etapa foi realizada pelo Programa de Mestrado em Educação conforme o Edital de seu processo seletivo. Dos docentes indicados pela Prefeitura, 79 inscreveram-se como os demais candidatos que totalizaram, no

processo seletivo para 2012, 132 candidatos que concorreram nas mesmas condições. A única "vantagem competitiva", para usar um termo mercadológico que destaca o "inédito-viável" deste processo seletivo peculiar, consistia no fato óbvio de que os docentes municipais redigiram seu Memorial Descritivo contendo um esboço de projeto de pesquisa que, pela sua natureza, atendia, a priori, aos critérios da viabilidade de realização da pesquisa, da sua relevância social e contribuição para a Educação Básica. As candidaturas dos docentes da rede municipal de Canoas atendiam quatro condições de viabilidade: *a)* segurança financeira para o pagamento das mensalidades e, portanto, de permanecerem no programa de uma IES particular; *b)* o aceite formal da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa em uma ou mais escolas do sistema municipal de ensino; *c)* a relevância social do projeto, atestada pela declaração explícita dos gestores desta rede de ensino; *d)* a inserção já existente no campo empírico da pesquisa. Com a garantia da viabilidade da pesquisa, assegurados os critérios acadêmicos de aderência à linha de pesquisa e à capacidade de orientação por parte do Programa, e, por outro lado, a qualidade acadêmica da candidatura demonstrada na prova escrita, no Memorial e na entrevista, justificou a aprovação de dez professores da rede, compondo metade da turma ingressante em 2012/1.

Na prática, portanto, este trabalho realiza uma avaliação provisória referente à experiência letiva de 129 professores da rede municipal matriculados em diferentes cursos do programa de formação. Destaca-se a experiência inédita e viável vivenciada pelos dez professores que, de forma coletiva e articulada com a sua rede de ensino, novamente, assumem a condição discente em um Programa de Mestrado.

A concepção deste programa de formação continuada partiu de uma proposta que precisou basear-se em alguns ideais pedagógicos porque não havia nenhum acúmulo prático de experiências anteriores a partir das quais se pudesse planejar um processo de formação continuada realizado de forma articulada entre gestores municipais de educação, pesquisadores de um PPG em Educação e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva teórica da pesquisa-ação. Alguns pesquisadores do PPG em Educação do Unilasalle haviam utilizado esse recurso metodológico com um pequeno grupo de professores de uma escola municipal de Porto Alegre, visando à "construção do conhecimento, destacando,

substancialmente, a melhoria continuada, sistemática e empiricamente fundamentada para aprimorar a prática" (SILVA; NÖRNBERG; PACHECO, 2012, p. 97). Assim,

> a partir de uma experiência em andamento, levado a efeito por um coletivo de professores da educação básica que, retroalimentados por espaços de socialização de práticas de docência, deram-se conta do vitalismo de suas ações e buscaram formas de fortalecê-las e promovê-las a fim de multiplicá-las, criando uma espécie de rede estratégica não intencional. Esse movimento, em primeiro lugar, acabou gerando uma busca coletiva por melhores formas de compreender e atuar em torno de um problema comum (...). (SILVA; NÖRNBERG; PACHECO, 2012, p. 98)

O projeto, então, foi idealizado a partir da metodologia da pesquisa-ação e executado nos limites das possibilidades político-pedagógicas de uma rede municipal. De um lado, o cenário de implementação inicial do curso de formação continuada dos docentes estava marcado por dificuldades e sofrimentos, no qual os indicadores de reprovação beiravam o percentual de vinte por cento, ou seja, cerca de seis mil crianças reprovadas ao ano. Por outro lado, uma mudança positiva somou-se ao cenário com a aprovação da Lei Municipal nº 5580, de 11 de fevereiro de 2011 que estabelece o Plano de Cargos, de Carreira e de Remuneração do Profissional do Magistério do Município de Canoas.[7] Vale destacar o Capítulo IV que define o "Aperfeiçoamento Contínuo" dos docentes nos seguintes artigos:

> **Art. 25**. Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam a proporcionar ao professor a atualização e a valorização pessoal e profissional para a melhoria contínua da qualidade da atividade educacional e para o desenvolvimento de suas competências.
>
> § 1º O aperfeiçoamento de que trata este artigo é desenvolvido mediante a integração do professor em programa permanente de capacitação, instituído pela SME, para participar de cursos internos e externos, conforme a natureza e complexidade da função de magistério e dos projetos especiais a serem desenvolvidos.
>
> § 2º Cabe à SME realizar diagnóstico de treinamento e de capacitação, visando a aperfeiçoar o professor, oferecendo oportunidades para realização de atividades complementares e induzindo a agregação de grau, por demanda de área.
>
> § 3º Independente das oportunidades proporcionadas pela Administração, será considerado como mecanismo de indução de grau, o curso realizado pelo professor se dentro da área indicada no diagnóstico da SME na forma do § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 5821/2014)
>
> **Art. 26.** A SME editará anualmente regulamento definindo os critérios, as condições e as modalidades para a concessão de bolsa de estudo ou outra forma de financiamento público para o desenvolvimento de capacitações.
>
> § 1º Os critérios a serem observados deverão contemplar necessariamente:

[7] Disponível em: https://www.leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2011/558/5580/plano-de-caragos-e-carreiras-canoas-2014-02-24.html

> I - processo público e aberto de seleção;
> II - ampla divulgação, inclusive no ambiente de cada escola;
>
> III - formação de banca examinadora por profissionais especializados e externos à administração direta;
>
> § 2º Só poderá participar do processo de seleção o profissional do magistério em efetivo exercício da docência ou em funções de suporte pedagógico à docência.

Assim, a progressão na carreira docente é estimulada pela legislação educacional, em um aspecto central de qual política pública educacional: a remuneração e a qualificação do magistério. Ao vincular estas duas dimensões, a legislação educacional canoense exige que a Secretaria Municipal produza constantes diagnósticos de suas escolas para induzir os processos de qualificação permanente de seus docentes, vinculando prática e teoria na concretude da vida dos docentes e de seus mecanismos institucionais de formação permanente. O aperfeiçoamento, assim caracterizado, visa a proporcionar ao professor a atualização e a valorização pessoal e profissional para a melhoria contínua da qualidade da atividade educacional e para o desenvolvimento de suas competências. A oferta de "cursos induzidos" torna-se critério para a progressão de carreira, articulando o processo de aperfeiçoamento profissional às necessidades de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem da rede de ensino, diagnosticados pelos índices de qualidade da educação.

Ainda, num quadro político em que se instaurava um governo que se identificada com o campo da esquerda, vitorioso nas eleições de 2008, cujos pressupostos ideológicos se fundamentavam no diálogo crítico e permanente como exercício da democracia. Portanto, profundas mudanças no campo educacional eram desejadas e sonhadas rompendo com concepções dogmáticas e tecnocráticas. A esperança alicerçava a ânsia e urgência por mudanças, sem, no entanto, impor "receitas" governamentais que não respondiam às necessidades educacionais, profissionais e pessoais do Magistério.

Assim, realizou-se um processo de diálogo entre a Secretaria de Educação e os professores, através dos grupos de assessorias e apoio às escolas, iniciado em diferentes espaços e momentos. O exercício de escuta permanente possibilitava identificar os sintomas, ajustar as incertezas, desdizer o não dito e reafirmar velhas e novas certezas no campo da teoria pedagógica e da prática escolar. Dentre os tantos momentos, por entre as falas do grupo, algumas expressões faziam referência à Plataforma, cujas críticas apontavam para certa ineficiência

curricular e metodológica. Dentre os apontamentos, estavam os de que o corpo docente da Secretaria Municipal de Educação era composto pelos mesmos profissionais vinculados à mantenedora, os quais acumulavam "vícios" de outras gestões "sempre os mesmos", quais sejam, os seus assessores interlocutores pedagógicos. Restringiam-se, segundo estas falas, a estudos das diretrizes curriculares municipais e orientação para refinamento do tema da pesquisa, conteúdos dissociados da proposta inicial de investigação, que tinha como pressuposto fundamental a pesquisa-ação. Tais manifestações demarcam a necessidade de uma avaliação mais específica da proposta curricular e dos fundamentos da plataforma, mesmo porque a necessidade que levou a elaborar as diretrizes necessitava ser mais amplamente discutidas com todos os docentes do UNILASALLE envolvidos na proposta curricular da Plataforma formativa.

A reflexão, análise e avaliação da proposta pedagógica, basicamente no que tange à metodologia, deve ser a premissa que orienta a conduta tanto do gestor como da instituição parceira, na busca de vínculos assumindo a mútua responsabilidade pela qualidade da educação e o desenvolvimento do ser humano, pois esta reflexão

> também significa o reconhecimento que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é prioridade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino. (ZEICHNER, 1993, p.16)

Uma primeira dificuldade identificada no campo da metodologia da pesquisa-ação refere-se a um de seus pressupostos: a socialização das investigações entre os pares como prática cotidiana, permanente e temporalmente intensa. Quando um grupo de professores/pesquisadores compartilha seus fazeres docentes com seus pares no âmbito acadêmico produzem novas reflexões e geram novas sínteses capazes de dialogarem com tantas outras situações. A angústia desses docentes-pesquisadores surge quando percebem a sua investigação como um ato mecânico. Esse fato impõe à mantenedora e à instituição parceira uma agenda permanente para analisar e superar estes sentimentos, situações e discursos, aprimorando e qualificando a prática coletiva da pesquisa. Caso contrário, incorre-se no risco de repetir os modelos acadêmicos tradicionais voltados à produção de pesquisas demandadas mais pela academia do que pela necessidade de intervenção efetiva e transformadora nas práticas das salas de aula da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Da mesma forma, corre-se o risco de repetir as

soluções de mercado oferecidas pelas prestadoras de serviços pedagógicos que vendem às Secretarias de Educação, pacotes fechados de formação continuada para consumo imediato dos docentes. O cerne da plataforma, ao contrário, está exatamente na superação tanto de uma situação, quanto da outra. Essa dificuldade se apresenta no campo da pesquisa sobre a "formação do professor" posto que ela deva dialogar com os "pontos de vista dos próprios implicados" e com a opinião de todos

> sejam esses alunos, seus pares, membros da comunidade escolar ou acadêmica, sem esquecer o confronto com o conhecimento acumulado sobre o tema disposto pela tradição cultural em toda a sua amplitude. Poderíamos ter nesse sentido uma compreensão mais fundamentada do tema não "sobre", nem "em" e nem "para", mas "com" a formação de professores, o que pode levar, em tese, a resultados completamente opostos daqueles tomados pela consulta a um único segmento. (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 424)

Uma segunda dificuldade são as limitações, ainda no campo da metodologia, para a realização da pesquisa-ação no contexto de uma rede de ensino, viabilizada pela parceria entre pesquisadores, alguns na condição de professores da Educação Básica e outros na de docentes da Pós-Graduação. Diante do desafio de estarem juntos refletindo sobre a prática, cabe pensar, sobretudo, numa formação continuada do Magistério a partir de vertentes epistemológicas e humanistas que se entrecruzam na vida pessoal e profissional dos educadores. O que não é, de modo algum, trivial. Talvez a reflexão sobre a experiência de inserção docente de François Dubet ajude na superação dessa dificuldade metodológica. Desafiado pelos professores do ensino fundamental, o pesquisador resolveu dar aulas de história e geografia para alunos de 13/14 anos, numa escola da periferia de Bordeaux. A partir dessa experiência, ele constata que a relação entre a pesquisa e a ação docente é complexa, envolvente e difícil de ser vivida:

> Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude. E, no fundo, a gente vê muito bem o tipo de sabedoria professoral, que não é um absurdo, quando os professores dizem: "Existem métodos que me servem e métodos que não me servem." A gente vê professores que adotam métodos tradicionais que funcionam muito bem e outros que têm métodos ativos que funcionam. Mas a gente vê também professores que se obrigam a aplicar métodos que não são os seus e não dá certo. E aliás, os alunos são muito sensíveis a este tipo de adequação da personalidade do professor e de seu estilo pedagógico. Temos então interesse em deixar uma multiplicidade de métodos possíveis. (DUBET, 1997, p. 226)

Articular as pesquisas em educação com os métodos de qualificação do aprendizado na sala de aula é um desafio científico não apenas para o Programa de Pós-Graduação do Unilasalle, mas para a comunidade científica da educação. Um desafio assumido pelo Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 que reconhece a sala de aula da Educação Básica como um lócus privilegiado da formação permanente dos professores:

> A compreensão da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente amplia as tarefas dos profissionais da educação, particularmente no que diz respeito às práticas na sala de aula. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor necessitam ser repensados. Como consequência, necessitamos repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas. (BRASIL, 2010, p. 167-168)

Para garantir o caráter "inédito-viável" deste programa de formação continuada dos professores de Canoas/RS, há de se estabelecerem relações de pesquisa que precisam ainda desenvolver objetivos cada vez mais claros sobre como se efetiva o processo de orientação, como é possível assegurar a devolutiva da pesquisa para as escolas, como socializar a produção coletiva do conhecimento docente. A dificuldade se agrava porque a cultura e a estrutura da pós-Graduação estão centradas na defesa individual do projeto e da dissertação, de modo que é ainda mais difícil mensurar os efeitos da pesquisa sobre a prática e da prática sobre a pesquisa de forma coletiva entre os pesquisadores e dentro da própria rede! Desse modo, a formação docente neste programa construiu um desenho possível ainda inconcluso para a sua marca e a sua diferença, visando ao atendimento dos anseios do sistema de ensino, da escola e do docente. De algum modo, a formação permanente dos docentes da Educação Básica pauta a academia para a busca simultânea, coletiva e participativa de novas respostas para os problemas cotidianos, as interrogações que permanecem na escola básica, na formação inicial dos docentes e nas linhas de pesquisa do programa de pós-graduação. Em síntese, pensando em sistema de ensino, a questão é como superar o afastamento sistêmico entre os programas de pós-graduação vinculados ao sistema federal de ensino (LDB, art. 16), e as escolas de um sistema municipal de ensino (LDB, art. 18). Desse modo, produziu-se uma dicotomia entre os sistemas que deveriam estar articulados de forma sistêmica, colaborativa e complementar característica de um sistema nacional de educação em uma república federativa. Essa dicotomia afeta de forma peculiar os programas de formação continuada de professores.

Essa dicotomia entre a formação inicial e a formação continuada, segundo Gatti, dificultou que muitas das iniciativas públicas de educação continuada de professores resultassem, de fato, no "aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais". Para essa pesquisadora, pelo contrário, a formação continuada, na sua primeira década de realização após a promulgação da LDB, caracterizou-se por iniciativas de formação limitadas a suprir a "precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação" (GATTI, 2008, p. 58). De forma semelhante, tal desvinculação sistêmica afetou também os Programas de Pós-Graduação, nos quais,

> quando se faz pesquisa, predomina um tipo de investigação que transforma a escola, os sistemas de ensino, o corpo docente das escolas, suas práticas, etc. em "objetos" de pesquisa. Portanto, predomina, quando voltada à escola, a pesquisa mais de ordem utilitária, **sobre** a EB [Educação Básica – nossa nota] e seus agentes e não **com** ou **para** eles. (BIANCHETTI; RISTOFF, 2012, p. 203)

3.2 Prospectando os desafios político-pedagógicos da experiência de formação

A superação dos impasses político-pedagógicos no cenário contraditório da escola pública municipal de Canoas e dos desafios desta experiência de formação continuada de seus docentes parece passar pela reflexão teórica sobre a própria prática. Este trabalho fez uma primeira avaliação da recente experiência desta rede viabilizada pela parceria entre a Secretaria de Educação de Canoas/RS e o Núcleo Observatório da Educação do Mestrado em Educação do UNILASALLE. A proposta metodológica pretendida foi a pesquisa-ação no contexto de formação envolvendo os inúmeros conceitos que perpassam os processos de ensino e aprendizagem comuns a todos os agentes, possibilitando a construção de estratégias de intervenção pedagógica nos seus múltiplos fazeres cotidianos, intervindo na superação de alguns dos "problemas" que se apresentam nas realidades escolares. A Plataforma de formação propôs e propõe espaços formativos e subsídios teórico-metodológicos que viabilizem a reflexão, a avaliação e a projeção de estratégias de caráter intervencionista para qualificar as práticas educativas e a produção do conhecimento pedagógico de professores capazes de gerir situações complexas de aprendizagem incidindo na melhora dos

indicadores de desempenho dos alunos da Educação Básica da rede Municipal de Canoas e na qualidade da educação para o conjunto de sujeitos envolvidos no processo.

A experiência de formação continuada de professores na perspectiva aqui delineada possui um potencial político-pedagógico transformador que se objetiva, de um lado, pela mudança concreta na vida de cada discente que, de fato, passa a aprender e que, na própria experiência do aprendizado, passa a reconhecer-se como portador do direito a melhor educação que o conhecimento acumulado pela humanidade tem a lhe oferecer; de outro lado, se concretiza no exercício profissional de quem, de fato, é capaz de ensinar e que, pela própria experiência do ensino, objetivamente passa a se reconhecer e a ser reconhecido pela dignidade de quem professa o conhecimento acumulado pela humanidade diante da sua própria e da nova geração.

A produção do "conhecimento de experiência feito" (FREIRE, 2001, p. 35), desde as séries iniciais do ensino fundamental, constitui-se em oportunidade para a pedagogia superar o senso comum do Magistério para assumir a condição de profissional com formação superior, portanto, capaz de viver pessoal e profissionalmente a condição existencial de sujeito produtor de conhecimento científico. A disseminação dessa concepção científica da educação parece ser interessante para a qualificação da opinião pública, superando preconceitos do senso comum, acerca da relevância estratégica das Prefeituras manterem a qualificação permanente dos profissionais da educação que atuam na rede municipal. Esse avanço objetivo na consciência política da cidadania incidirá, senão mesmo criará uma legitimação na opinião pública eleitoral capaz de priorizar a política educacional numa sociedade do conhecimento que seja também mais democrática e justa.

Um projeto político-pedagógico que se proponha a criar condições cognitivas e sociais para a ampliação da democracia e da prática da justiça social parece ter o potencial de recuperar uma das principais tradições pedagógicas brasileiras para os desafios da escola pública contemporânea: a Educação Popular, no sentido de educação de cada pessoa do povo brasileiro. Nesse sentido, Ricci propõe a necessidade de identificar os "desafios recentes da educação popular no Brasil". O autor o faz a partir de sua avaliação sobre as duas gestões do governo Lula.

Sua tese, embora polêmica e insipiente, parte do fato de que as lideranças populares dos movimentos sociais foram moldadas pela Educação Popular, ao longo das últimas quatro décadas. Essas lideranças aprenderam a sustentar um "discurso emocional e muitas vezes populista" que "questionava a capacidade do sistema institucional absorver as demandas concretas difusas", tal como nos parece ser o caso da demanda por formação continuada de professores públicos. A experiência analisada por nós nesse trabalho parece enquadrar-se nesse caso. Ricci conclui que as lideranças populares que assumiram a gestão dos sistemas institucionalizados se colocam diante de "três possibilidades no rearranjo do sistema de representação dos movimentos sociais". Ou elas sucumbem à cooptação ou separam sua militância política de sua atuação governamental. Para Ricci, há um terceiro tipo que chama de "representação delegada" pela qual "o discurso genérico e universal da liderança se dissipa, torna-se menos emocional e mais técnico e propositivo" (RICCI, 2010, p. 239). Talvez seja possível uma síntese dialética entre, de um lado, o discurso técnico de lideranças do movimento social docente que, democraticamente, foram alçadas à direção política do sistema de ensino com o discurso emocional daqueles docentes da rede que mantém o discurso da Educação Popular que ressalta o fracasso das escolas formais e dos sistemas de ensino diante das necessidades formativas populares.

Talvez seja possível construir um conhecimento pedagógico que mantenha tanto a formalidade institucional necessária à gestão do sistema de ensino, quanto à emocionalidade peculiar dos movimentos sociais dos docentes, de forma a construir a qualidade do aprendizado na escola e a qualidade social da própria educação. Seria possível conciliar a objetividade necessária ao governante com a subjetividade necessária ao educador? Essa reconciliação parece plausível porque a experiência iniciada com esse programa de formação permanente está permitindo tanto aprender a ser governo, sem tornar-se necessariamente governista; quanto aprender a ser educador da rede pública, sem tornar-se necessariamente oposicionista! Essa síntese é necessária ao Estado democrático de direito, no qual a condição de ser governista ou de ser oposicionista depende mais da decisão determinada pelo voto da maioria num exercício elementar de cidadania e menos do livre-arbítrio individual. Afinal, nos sistemas de ensino do Estado democrático de direito, não se é governo ou oposição por decisão

idiossincrática, pelo contrário, se é o que se deve ser por decisão democrática. Essa é uma aprendizagem necessária de todos os professores e professoras, gestoras e gestores, alunos e alunas e de quem com todos eles e elas aprende a pesquisar.

Conclusão: A formação continuada tem fome de quê?

Parece que precisaremos concluir nos colocando diante de uma contradição inédita e viável como diria Freire, ou de uma desequilibração de Piaget, ou em uma zona de desenvolvimento proximal como interpretaria Vygotsky. Parece necessário conciliar a ousadia da pesquisa no campo da educação popular com a sobriedade da gestão de um sistema de ensino sob um governo popular. Afinal, os sistemas de ensino, ainda mais nas suas etapas iniciais, se sustentam sobre uma única razão democrática e pedagógica: o direito de cada criança realizar seu desejo de aprender! Esse desejo fundamenta tanto a proposta da autora que atua na gestão, quanto à aposta de quem atua na pesquisa. O fato de as crianças desejarem aprender representa a síntese dialética entre a capacidade técnica e a capacidade emocional, uma opondo-se à outra, no esforço dialético de assegurar as melhores condições de aprendizagem para crianças no seu processo de alfabetização, objeto e objetivo deste projeto de formação. Essa é a razão tanto do conhecimento técnico-político quanto do conhecimento teórico-acadêmico. É o que tentaremos ensaiar a seguir em rápida avaliação pessoal de educadores em meio ao processo do qual somos partícipes, uma autora na condição de gestora, o outro na de pesquisador e outra ainda na coordenação da pesquisa.

A profissão docente se fundamenta no conhecimento científico, razão pela qual “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (LDB, art. 62). O exercício profissional do Magistério, no entanto, além de necessitar da competência científica, requer certo nível de idealismo. Os professores são idealistas quando realizam a melhor educação de que são capazes para cada criança de suas salas de aula e, com frequência, se frustram ao olhar nos olhos da criança que não conseguiu aprender, apesar do seu próprio esforço e do esforço de seu docente. Pessoas idealistas sofrem, mas não perdem a sensibilidade diante das injustiças que assolam a vida de tantas crianças e adolescentes em suas salas de aula. Objetivamente, a democracia e o estado de direito carecem de

idealistas que mantenham acesa a utopia democrática da ciência pedagógica de que todos e todas são capazes de aprender a aprender.

Em 18 de junho de 1993, no Rio de Janeiro, no lançamento da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, Herbert de Souza, o saudoso Betinho, encarnou o ideal democrático brasileiro ao gritar para o país: "a fome não pode esperar". Dez anos depois, em 1º de junho de 2003, em Evian na França, na Cúpula do G-8, outro idealista, Luiz Inácio Lula da Silva, repetiu: “A fome não pode esperar. É preciso enfrentá-la com medidas emergenciais e estruturais” (BRASIL, 2008, p. 19). Betinho e Lula, cada um de seu modo e do seu jeito, sensibilizaram a cidadania! Não acabaram com a fome, mas compartilharam um ideal com milhões de pessoas e, ao partilhá-lo, acabaram com a fome de muitos que não podiam esperar.

A formação continuada de docentes não acabará com a fome de conhecimento que existe em cada criança que não aprende. O idealismo dos docentes, por mais qualificada que seja sua prática, não acabará com a fome de saber. Talvez seja importante que a formação permanente dos docentes capacite-os para a partilha do ideal democrático e pedagógico: todas as crianças são capazes de aprender. Ao partilharem deste ideal, os docentes diminuirão a fome de conhecimento de cada criança com o único alimento capaz de saciá-la: o desejo de aprender. Talvez, no insaciável desejo de aprender da criança, o Magistério encontre sua razão e sua emoção de ser educador e educadora.

Referências

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

___. Formar-se para formar. **Revista Aprender**, Aveiro, n. 15, p. 19-25, 1993.

BIANCHETTI, L.; RISTOFF, D. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. *In*: RAMOS, F. B.; PAVIANI, N. M. S.; AZEVEDO, T. M. de. (Org.). **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**: múltiplos olhares. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2012, p. 178-241.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – *PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf, acesso em 24.10.2012.

BRASIL. **Discursos selecionados do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, Ministério das Relações Exteriores, 2008. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=144&Itemid=41, acesso em 15/10/2012.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Informativo Municipal da Prefeitura de Canoas**, Canoas, v. 3, n. 27, jul./2011. Disponível em: http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/midia/5500/jornal_de_canoas_julho_2011.pdf, acesso em 15/10/2012.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Plano de Cargos, de Carreira e de Remuneração do Profissional do Magistério do Município de Canoas**, Lei nº 5.580 de 11/02/2011. Disponível em: http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl, acesso em 15/10/2012.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-416, mai./ago. 2011.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e n. 6, p. 222-231, jan./dez. 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

GLEWWE, P.; KASSOUF, A. L. The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment, Drop Out Rates and Grade Promotion in Brazil. **Journal of Development Economics**, v. 97, p. 505-517, 2012

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores. 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf, acesso em 15/10/2012.

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Gastos com a Política Social: Alavanca para o crescimento com distribuição de renda. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n. 75, 03 de fevereiro de 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110203_comunicadoipea75.pdf, acesso em 15/10/2012.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 41, p. 269-280, mai./ago. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: ___. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-33.

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2012: **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**. OEI: Madrid, 2012. Disponível em: http://www.oei.es/miradas2012.pdf, acesso em 15/10/2012.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PESSOA, S. de A. Entrevista. **Revista Época** de 03/09/2012. Resenha Eletrônica do Ministério da Fazenda. Disponível em: http://www.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/MostraMateria.asp?page=&cod=837329, acesso em 15/10/2012.

RICCI, R. **Lulismo**: da Era dos Movimentos Sociais à Ascensão da Nova Classe Média Brasileira. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAE. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Vozes da Classe Média**. Edição: Marco Zero. Brasília, 20 de setembro de 2012. Disponível em http://www.liberdadedeexpressao.inf.br/clientes/sae/cartilha-projeto.pdf, acesso em 15/10/2012.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Mapa da Profissão Industrial 2012**. SENAI/MT: Mato Grosso, 20/09/2012. Disponível em: http://www.senaimt.com.br/site/mostra_arquivo.php?arquivo=1037, acesso em 15/10/2012.

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo : Moderna, 2004

ZEICHNER, K. M. **A formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

UM MOMENTO IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DO PIBID: A TRANSIÇÃO DE ALUNO A PROFESSOR E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Rafael Conde Barbosa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Selma Alfonsi
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sylvia Bachiegga
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marli Elisa Dalmazo Afonso de André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este estudo visa identificar como discentes participantes do PIBID percebem seu processo de formação, bem como quais concepções e intenções revelam em relação à docência. Foram realizados três grupos de discussão em cidades de São Paulo, Rio Janeiro e Minas Gerais. As pesquisas de Marcelo e Vaillant (2011), Placco e Souza (2006) contribuíram para as análises, que indicaram três eixos: influência na escolha da docência; reflexão sobre a prática do outro – pertença negada com base nas atribuições que são reconhecidas à docência e a passagem de aluna à professora. Como resultados destacam-se: a influência de alguns professores formadores, na permanência dos discentes no curso de licenciatura e que os cursos de formação inicial devem privilegiar a troca e ressignificação das experiências vivenciadas pelos alunos, em outros espaços de formação.

Palavras-chave: Formação inicial; Inserção na docência; PIBID.

AN IMPORTANT MOMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF GRADUATE STUDENTS WHO TAKE PART IN PIBID: THE TRANSITION FROM BEING A STUDENT TO BEING A TEACHER AND THE CONSTITUTION OF THEIR PROFESSIONAL IDENTITY

Abstract

This study aims to identify how the graduate students, who take part in PIBID, realize their own educational process and which conceptions and intentions they reveal in relation to teaching practice. Three discussion groups were carried out in cities in the states of São Paulo, Rio de Janeiro and Minas Gerais. The studies of Marcelo and Vaillant (2011), Placco and Souza (2006) have given a great contribution to the analysis that indicated three main aspects: influence over students' professional choices; reflection upon the practice of other partners – denied belonging based on the attributions that are made to teaching and the transition from being a student to being a teacher. The results show: the influence some teacher educators have over their graduate students decision to continue attending their courses and also that the graduation courses should privilege the trade of experience students have had in other educational centers.

Keywords: Teacher's Education; Teaching; PIBID.

Introdução

A profissão docente, assim como qualquer outra, tem especificidades e características próprias, principalmente quando se refere aos primeiros anos do exercício docente.

Com o objetivo de compreender como algumas alunas de cursos de licenciatura fazem a transição da discência para a docência, procuramos identificar como esses sujeitos percebem suas condições de participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como quais concepções e intenções revelam em relação à docência.

O PIBID é uma iniciativa do Governo Federal, que busca a articulação entre a formação inicial docente e a prática profissional, desenvolvida nas escolas públicas. Nesse programa, os docentes do ensino superior desenvolvem projetos disciplinares específicos, que serão integrados pelos licenciandos em parceria com a escola e com o docente titular da sala de aula. Os projetos são pensados e elaborados a partir da análise da demanda dos professores da escola pública.

Dentre os objetivos principais do PIBID figuram a articulação teoria – prática na formação inicial; valorização do magistério; inserção dos licenciandos no dia-a-dia da sala de aula; e modificação da prática do estágio, convidando o professor a se perceber como coformador do futuro docente (BRASIL, 2013).

Considerando as questões que envolvem a formação inicial, o ingresso na docência e o processo de constituição identitária dos licenciandos, encontramos nas pesquisas de Marcelo (2009), Marcelo e Vaillant (2011), Vaillant (2012), Placco (2008), Placco e Souza (2006) subsídios para embasar este estudo.

A tarefa de pensar os processos formativos torna-se um tanto complexa quando se perde de vista as necessidades do presente, que precisam ser identificadas, o que nem sempre acontece. Esse momento demanda o olhar de um bom professor.

Adotando como eixo a formação inicial dos professores, Marcelo e Vaillant (2011), e Vaillant (2012) procuram pistas e tentam indicar quais seriam as características de um bom professor, as quais elencamos a seguir. Segundo esses autores, uma boa formação inicial, pensada para as escolas de amanhã e da atualidade deve:

- incutir no futuro docente o compromisso com a aprendizagem do seu aluno;
- propiciar uma bagagem de conhecimentos que permitam a ele ter domínio do conteúdo e habilidade para ensiná-los;
- mostrar ao graduando a importância da gestão da aprendizagem de seus alunos;
- permitir que ele possa pensar sistematicamente a sua prática, bem como aprender com a sua experiência;
- estimular o envolvimento do futuro docente em comunidades de aprendizagens;
- estimular os graduandos a serem provocadores de questionamentos, em seus alunos, induzindo-os ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo;
- mostrar aos futuros docentes que, além de domínio dos conteúdos, eles precisam ser entusiasmados com a sua ação;
- e ensinar-lhes a ter uma postura flexível frente às diferentes formas de lidar com os conteúdos e seus alunos nos diversos contextos.

Sabemos que são muitas as características necessárias ao futuro docente, no entanto, gostaríamos de chamar a atenção para um aspecto que consideramos de suma importância, qual seja, seu papel na aprendizagem dos alunos. Na sociedade em que vivemos o docente precisa estar ciente de que, diferentemente de algumas décadas atrás, a escola hoje não é o local principal, nem o único, onde os alunos encontram informação. Faz-se necessário que o futuro docente esteja preparado para dar mais do que respostas a problemas técnicos, que, como nos lembram os autores, são aqueles que têm o conhecimento disponível pode resolver. Frente à dinamicidade

da nossa sociedade, bem como por ser a escola, ainda, um espaço privilegiado, ocupado por profissionais, que devem auxiliar seus alunos na tarefa de interpretar a realidade, é preciso ser capaz de filtrar as informações e tentar encontrar, em meio às situações de incerteza e de imprevisibilidade, proposições e alternativas que ajudem a enfrentar os problemas do presente.

Como buscamos, nesta pesquisa, entender o processo de transição de aluno a professor, a questão de como ocorrem os movimentos identitários de discentes de diferentes cursos de licenciatura é também nosso foco de interesse. Recorremos aos –estudos de Dubar (2005, 2012), teórico da sociologia, que nos ajuda a compreender como o sujeito negocia suas expectativas, necessidades e desejos, com aquilo que lhe é atribuído e/ou imposto pelo contexto de trabalho.

Pelo fato de as participantes desta pesquisa ainda estarem em processo de formação e sua prática docente ser desenvolvida na execução dos projetos realizados entre a universidade e a escola pública, a experiência que possuem ainda é a de discentes. Como afirma Marcelo (2009), o professor aprende sua profissão mesmo antes de atuar, pois passa pela experiência da observação do que é ser professor ainda enquanto aluno, desde a educação básica:

> A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO, 2009, p.116)

Considerando o fato de o docente ser o profissional que possui mais tempo imerso na profissão e de que os cursos de graduação nem sempre oferecem aos seus alunos uma formação consistente, na e para a prática, faz-se necessário identificar quais são os aspectos que influenciam a constituição identitária do professor, antes de se graduar, ao sair de uma licenciatura e ao iniciar sua atuação numa instituição escolar.

Os conhecimentos adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor "entra em cena" com seus alunos. Ao conhecer a rotina da sala de aula e as reações de seus alunos, ele opta por incorporar certos conhecimentos práticos, adquiridos enquanto aluno, observando seus professores, descartando ou dando pouco valor aos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, que na realidade, dão embasamento e suporte à sua ação em sala de aula.

A sincronia entre teoria e prática nem sempre é entendida, especialmente para os sujeitos que ainda estão em processo de formação profissional. No entanto, conhecimentos teóricos e práticos estão em contínua inter-relação. Os saberes da prática precisam ser reinterpretados à luz de uma teoria e é nesse processo reflexivo que o sujeito negociará as suas crenças, valores, aspectos subjetivos, que foram formados por meio das suas próprias experiências, com as crenças, valores e aspectos subjetivos da instituição onde está inserido. A este processo, Dubar (2005) nomeia transação subjetiva (indivíduo) e transação objetiva (outros)[1].

Mesmo reconhecendo que Dubar (2005) não estuda a inserção profissional docente, procuramos transpor alguns pontos de sua teoria para o processo de formação dos professores. Entendemos que é na atividade profissional e na interação com seus pares que o professor se identifica ou não com os diversos papéis que vivencia. Estas diferentes situações permitem que ele aceite ou não a imagem, as funções, as intenções sobre o que é ser professor, existente no ambiente ao qual pertence e em que está integrado.

[1] Para Dubar, estas transações "podem assumir duas formas: ou de transações "externas" entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada objetiva), ou a de transações "internas" ao indivíduo entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais" (2005, p.140).

Negociar interna e externamente essas crenças, concepções, valores, imagens e desejos do "ser professor" implica um movimento que sofre influências, não só da instituição a qual pertence, mas também de toda a sociedade que, por vezes, não contribui para que o professor legitime sua profissionalidade Para as autoras Placco e Souza, a deliberação envolvida no processo de constituição docente implica consciência, "no sentido de estar consciente do que se busca e dos movimentos que se está empreendendo na direção desses objetivos" (2006, p. 19).

Ter consciência dos movimentos ocorridos em seu processo de constituição identitária auxiliará o professor na legitimação de sua profissão e de sua valorização profissional. Para atingir essa consciência, necessita mobilizar recursos internos (subjetivos) e externos (objetivos) que se desenvolvem continuamente ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Assim, buscamos dar voz ao professor, para que ele ressignifique suas experiências no momento em que se narra e se ouve, promovendo a articulação entre transação objetiva e subjetiva, representando "a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras" (DUBAR, 2005, p.156).

Metodologia

Os dados foram coletados por pesquisadoras que atuam nas instituições em que as discentes fazem os cursos de licenciatura. Procedemos às análises dos dados, buscando indicadores que pudessem revelar como o PIBID contribui para a formação e a constituição identitária docente. Foram realizados três grupos de discussão com alunas participantes do PIBID de três instituições: uma localizada no interior de SP, com 11 discentes, uma na capital do Rio de Janeiro, com 10 discentes e outra no interior de Minas Gerais, com 6 discentes.

A escolha dessa metodologia foi motivada pela possibilidade de viabilizar a livre elaboração e o desenvolvimento de uma discussão sobre um determinado tema. Com isso, buscávamos obter dados que expressassem o que pensam e sentem as alunas participantes do PIBID a respeito de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerando que os processos de constituição identitária não são dados *a priori* e que a identidade permeia o modo dos sujeitos serem e estarem no mundo (GATTI, 1996; MARCELO, 2009), fez-se necessário conhecer os contextos nos quais esses professores constituem suas identidades, ou seja, entender como eles negociam as atribuições que lhes são conferidas por pais, alunos, mídia, pelos gestores e por seus pares, e o que, de fato, eles acreditam ser sua responsabilidade.

1.O que caracteriza um grupo de discussão?

Nossa concepção de grupo de discussão está baseada em Weller e Pfaff (2011). Segundo essas pesquisadoras, ao utilizar essa técnica, o pesquisador atua como um moderador do grupo, intervindo o mínimo possível, pois deve ser um facilitador da discussão e interferirá na fala do grupo somente quando for chamado ou quando precisar reconduzir os participantes à discussão do tema de interesse proposto pelo pesquisador. Desse modo, será o grupo quem conduzirá a discussão.

Tendo em vista a intencionalidade do pesquisador em fazer com que o grupo discuta determinado assunto de seu interesse, este estará atento ao modo como as falas dos diferentes participantes interferem ou exercem influência umas nas outras. Nesses grupos, é comum que os participantes tenham uma certa vivência sobre o assunto a ser discutido e, no caso desta pesquisa, o critério de seleção foi o de que as discentes participassem do PIBID.

Apesar da atuação do pesquisador como mediador e da sua não interferência nas falas, este deve ter clareza do que espera que surjam durante as discussões. De acordo com Weller e Pfaff (2011), o que se

busca conhecer não são os porquês, mas as opiniões das participantes. O mediador orienta o grupo no sentido de que o sujeito descreva, narre a sua ação e as suas experiências. Esse processo narrativo tem como intenção fazer com que os participantes reflitam sobre o que estão dizendo e, dessa forma, possam ressignificar sua ação ou mudar interpretações que possam ter sobre determinado assunto.

Essa narrativa é importante para o pesquisador, pois será a partir dela que ele, com a ajuda de seu referencial teórico, interpretará as falas e conhecerá o contexto em que são produzidas. Vale a pena relembrar que esse discurso é fruto da sua experiência e da interação com o grupo, e que os participantes têm em comum o fato de compartilharem vivências semelhantes.

Pode-se questionar o fato de que o pesquisador irá trabalhar com as falas dos sujeitos individualmente, porém, como explica Weller e Pfaff (2011), nos grupos de discussão, a opinião do grupo não é a soma das opiniões dos participantes, mas sim o produto das interações desses sujeitos. Portanto, não se deve perder de vista que o pesquisador, ao analisar as falas, considerará a influência que existe entre as falas dos entrevistados. O que busca é conhecer como são construídas as visões de mundo do grupo e não dos sujeitos individualmente.

O moderador precisa dispor de um roteiro no qual possa acompanhar se os assuntos que deseja conhecer estão surgindo nas falas e trocas entre os participantes. Um cuidado que o pesquisador deve ter é não dirigir as perguntas, que eventualmente venha a fazer, a nenhum dos sujeitos em particular. Os possíveis questionamentos devem ser sempre dirigidos para o grupo.

Como forma de criar um ambiente mais descontraído, visando tirar a tensão que normalmente pesa sobre a figura do pesquisador e sobre o gravador que utilizará, o pesquisador iniciará a discussão com uma pergunta ou situação de aquecimento, que mobilize todos os participantes a se sentirem à vontade no grupo. O ideal é que todos

falem e espera-se que o pesquisador tenha deixado claro para os sujeitos a importância da participação de todos, bem como, que não há certo ou errado; o que se deseja é conhecer a opinião e as representações coletivas dos participantes, sobre determinado assunto.

2.Análise dos dados

Durante as leituras das transcrições das falas dos grupos de discussão, tivemos como foco a busca por elementos que revelassem qual ou quais seriam as concepções que as alunas, futuras docentes, possuem sobre a docência e em que aspectos o programa interfere ou não na sua constituição identitária. A análise das falas, produzidas nesses três grupos, nos indicaram três eixos: a) influência na escolha da docência; b) reflexão sobre a prática do outro – pertença negada com base nas atribuições que são reconhecidas à docência; e c) a passagem de aluna à professora – (re)construção da docência para si.

Estudar os movimentos identitários é tarefa árdua e por mais que se elaborem categorias para proceder às análises das falas dos sujeitos, optamos, neste texto, por fazer uma escrita contínua. A tarefa a que nos propomos é produzir um texto no qual as falas se mesclem e revelem ao leitor a dinamicidade das transformações que se operam na transição da posição de aluno à de docente.

Escolher uma profissão não é tarefa das mais simples, tendo-se em vista as grandes transformações, tecnológicas ou sociais, que verificamos na atualidade. Quando voltamos nosso olhar para a escola e consideramos as mudanças aí ocorridas percebemos algo contraditório, causando-nos perplexidade. Estamos diante de uma profissão que vem perdendo prestígio, ao longo do tempo, e que não consegue, hoje em dia, atrair bons alunos para os cursos de licenciatura e tampouco mantê-los, depois de formados, nas salas de aula.

Como indicam Marcelo e Vaillant (2011) na atualidade, especificamente na América Latina, verifica-se que ingressam nas licenciaturas aqueles alunos que tiveram uma formação básica deficitária e fragmentada, o que não contribui para que se tenha docentes mais bem formados nos cursos de formação inicial e nem para que estes se sintam capazes de lidar e se ver, com segurança, diante das situações com as quais serão confrontados na sala de aula.

É comum encontrarmos falas que indiquem a resistência dos familiares quando se anuncia a escolha pela carreira docente. Motivos como violência, baixos salários, desprestígio social são as primeiras coisas que ouvimos quando perguntamos sobre o que pensam sobre essa profissão. Nas falas das estudantes participantes desta pesquisa, esses argumentos aparecem, porém, mesmo diante dessas adversidades, elas optaram pela docência.

Importante destacar a influência dos professores da educação básica na transformação das concepções que os futuros professores possuem sobre o estudo e especificamente sobre o papel do professor na escolha da carreira. Uma das alunas do grupo do RJ afirma que: "estava encarando tanto a negatividade da profissão de ser professor, que quando [...] (se) deparou com a escola ela viu que não é essa negação toda, [...] (a escola) é um lugar de possibilidades."

Sendo a escola um lugar de possibilidades, encontramos no grupo das alunas de São Paulo, pistas, que podem ser consideradas positivas pelos docentes formadores de futuros professores, para que estes repensem suas ações, considerando que, seu modo de agir, bem como o conteúdo que ensinam, podem não produzir resultados naquele momento específico, mas que a sua dedicação e preparo, que estão além daquilo que está prescrito oficialmente nos documentos, poderá reverberar positivamente nas escolhas que seus alunos farão no futuro. Como uma das integrantes do grupo de SP indica:

> O que me motivou a entrar na licenciatura foi porque, na quinta série, eu entrei na sala de aula e eu sempre detestei história, [...] eu odiava mesmo. Eu ficava de recuperação final em todas... todos os anos da minha vida eu ficava em história. Era impressionante. Aí eu

> cheguei na quinta série e entrou um professor novo na escola. Ele tinha acabado de sair da faculdade e chegou imitando os homens primitivos dentro da sala de aula, fazendo um teatro. Aquilo lá não era aula de história, aquilo lá era um teatro. Entendeu? E, a partir daí eu só tirava dez em história, e, assim eu comecei a amar. Eu falei "quero ser professora de história". (Grupo – SP)

Não estamos propondo que todos os professores devam agir como se estivessem em um palco, porém o que nos chama a atenção nesse relato é o olhar que este professor, recém saído da faculdade, teve para com seus alunos. Como afirmam Marcelo e Vaillant (2011) é importante que o professor consiga criar um clima que motive os estudantes a quererem aprender. E pensando no clima da aula, para ensinar um conteúdo, ele se valeu de uma linguagem artística para atingir seu público.

Defendemos, também, que o professor deve dialogar, tanto com seus pares, como com seus alunos. Ainda no grupo de São Paulo, observamos que outras participantes tiveram experiência semelhante. Umas das integrantes afirma:

> Foi um professor que me incentivou a querer ser professora. Então olha a influência que um professor tem na vida de um aluno. A gente não está mexendo com produto, a gente está mexendo com vida. Por isso que eu acho que tem que ter muito amor naquilo que a gente faz entendeu. É por isso que eu digo que se um dia eu não gostar mais de estar na sala de aula eu pego as minhas coisas e vou embora. Porque se eu estou lá é porque eu gosto, é porque eu quero. (Grupo – SP)

Um aspecto que não pode ser negligenciado pelo professor formador é que as suas ações precisam ser planejadas e que ele precisa ter consciência dos fins que pretende atingir. É necessário que tenha clareza de onde partirá com seus alunos e onde pretende chegar com eles (PLACCO, 2008).

Como pode ser observado acima, a ação do professor está sendo interpretada pelos seus alunos e estes, no momento em que se depararem com a necessidade de mobilizar saberes para atuar na sua sala de aula, conscientemente ou não, recorrerão a modelos que eles apreciavam ou até muitas vezes desprezavam, mas no calor do momento, acabam repetindo as mesmas ações de seus professores. Não pretendemos depreciar essas atitudes, mas sim chamar a atenção

para que, mesmo que utilizem modelos que considerem corretos, é importante que consigam filtrar, daqueles momentos vividos, aquilo que é pertinente ser aplicado ao contexto em que se encontram.

Resgatando um dos motivos que orientou esta pesquisa, que é verificar como se constitui a identidade profissional das alunas participantes do PIBID, podemos afirmar que o projeto, ao inserir as alunas na escola, tem contribuído de forma positiva para que essas futuras professoras (re)interpretem as situações que viveram na educação básica, enquanto alunas, bem como as que vivenciam, na faculdade e na escola, como participantes dos projetos desenvolvidos nas escolas públicas.

A inserção destas alunas em contextos reais de trabalho permite que elas deixem de ser meras expectadoras e passem a ser protagonistas da sua própria formação. Elas participam da execução dos projetos elaborados na parceria entre a faculdade e a escola pública e isto possibilita que, ao mesmo tempo em que aprendem a teoria na faculdade, possam aplicá-la na escola. Faz-se necessário esclarecer que as graduandas não são as professoras da sala, mas atuam como professoras no desenvolvimento das atividades com os alunos nos projetos.

Pensando na constituição identitária dessas futuras professoras e na sua inserção na escola, Dubar (2012) esclarece que a entrada no mercado de trabalho possibilita que o sujeito experimente e verifique até que ponto os conhecimentos que ele acumulou são úteis e que "a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros [...] inseridas em situações de trabalho, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos" (p.358).

As falas das alunas do grupo de Minas Gerais revelam esse movimento. Ao mesmo tempo em que tecem críticas ao trabalho de outras docentes, elas propõem ações que julgam mais pertinentes:

> não estou criticando o projeto, nem a escola, nem a professora, pois ela deve saber o que está fazendo, mas a gente vê muitas coisas negativas. [...] Nós temos um olhar muito crítico para dentro daquele espaço. Nós mesmas achamos muito angustiante o que estamos vivenciando. Sabemos que quando formos professoras podemos ter problemas, não exercer uma prática interessante, motivadora para o aluno, que não vamos ser uma professora cem por cento, mas a experiência nos faz enxergar muitas coisas que não queremos fazer quando formos professoras. (Grupo – MG)

Mais do que analisar o comportamento das colegas, essas alunas estão tendo a oportunidade de refletir sobre a importância de se autoavaliarem, buscando um aperfeiçoamento que promova, tanto o seu próprio crescimento profissional, como o de seus alunos. Nesse movimento, elas reconhecem que também são passíveis de erro e isso, de certa forma, possibilita que elas cresçam criticamente no papel de professoras e passem a se distanciar do papel de alunas. Como indicam as participantes do grupo de São Paulo e de Minas Gerais, quando apontam uma das contribuições do PIBID:

> eu acho que quando a gente está dentro da sala de aula no papel de professor a gente aprende a valorizar mais os nossos professores. Porque a gente começa a ver o quanto é difícil você passar um dia todo preparando uma aula, chegar para aplicar e o aluno não prestar a mínima atenção em você. [...] Quando você inverte os papéis é que você percebe o quanto é importante respeitar para ser respeitado, o quanto é importante cooperar. Nem toda aula é interessante, nem todo assunto é legal. Mas sabe, é só o respeito pelo professor já conta porque é muito chato você estar lá na frente e o aluno não te respeitar. (Grupo – SP)

> uma das aprendizagens que tive foi compreender a importância de fazer reflexão e ter sensibilidade para perceber o que se passa, porque igual ao que a colega está falando, você acaba refletindo sobre aquela prática do professor, seja boa ou não, porque você tá ali observando e às vezes ele nem percebe, muita coisa que o professor faz é tão natural que ele nem percebe. (Grupo – MG)

Além da influência dos professores da educação básica, as alunas atribuem um papel positivo, tanto à figura de alguns professores do ensino superior, quanto à figura das coordenadoras do PIBID, quando citam a razão da permanência no curso. É válido ressaltar que essa opinião não é unânime, como afirma o grupo de Minas Gerais:

> Acho que não podemos deixar de destacar o papel da nossa coordenadora [...], porque assim... a gente vê que alguns subprojetos aí que os coordenadores estão, mas não gostam muito daquela área, já a (nossa coordenadora) não, (ela) é uma pessoa apaixonada nessa área Educação Infantil, que se dedica o tempo todo e faz com todo prazer, então isso influencia muito pra gente, dá vontade de conhecer a Educação Infantil como

> ela conhece, de ser uma professora que entende, acho que ela tem grande influência na minha escolha.

O docente formador e o coordenador são modelos para seus alunos professores e como Marcelo e Vaillant (2011) indicam, o estilo de trabalho, não prescrito oficialmente, revela o compromisso, o grau de comprometimento e a responsabilidade desses profissionais com sua profissão e com seus alunos, e seu desejo de que seus alunos professores, de alguma forma, internalizem este fazer, sem esquecer ainda o domínio do conteúdo a ser ensinado.

O conhecimento do conteúdo, a clareza dos objetivos traçados e quais os caminhos que poderá percorrer com seus alunos, é possível àqueles que, estando à frente da sala de aula, têm clareza, consciência e intencionalidade no seu agir. As alunas participantes do PIBID revelam que o perfil de professor descompromissado e que não sabe como agir não é o que elas têm como modelo. Ao negarem essas condutas, elas demonstram que há outros caminhos que podem ser percorridos e que a teoria pode fornecer pistas nessa trajetória de ressignificações constantes. O grupo de São Paulo deixa claro a influência e o papel que um professor (des)comprometido pode ter na formação de seus alunos:

> Mas sabe por que eles são bons no nosso convívio escolar? Porque a gente consegue perceber muitos professores que a gente quer ser igual, mas nesses casos a gente consegue perceber os professores que a gente não quer ser. A gente consegue daí ter uma base de "eu vou me espelhar em fulano, mas eu jamais quero ser como ciclano." (Grupo SP)

Não podemos esquecer que um bom professor não é alguém que possui apenas amplo domínio do conteúdo que ensina. Como bem indicaram as alunas, os professores continuam tendo influência sobre a permanência ou não na profissão, porém os professores formadores devem ter ouvidos e olhos atentos para se reavaliarem e conseguirem reinterpretar suas ações, para poderem conhecer que tipo de docentes eles estão formando, pois, afinal de contas, precisamos de alunos que consigam cruzar a ponte da discência para a docência com mais

segurança e que sejam capazes de usar a teoria em um cenário em constante transformação.

Considerações finais

O processo de aprendizagem desse adulto, futuro professor, como os caminhos que o levam a constituir a sua identidade não são imutáveis nem estáticos. Tanto a ação como a identidade docente constituem-se nas diversas situações do cotidiano e nas negociações que esse docente tem que fazer com seus alunos, com a equipe gestora da escola onde leciona e com seus pares que, em tese, deveriam ser parceiros na elaboração, construção e ressignificação de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento dos seus alunos e que permitam, ao docente, tornar-se mais consciente dos instrumentos e mecanismos que ele mobiliza para fazer o outro – bem como ele mesmo – aprender.

Aliado ao fato de que os professores formadores continuam a exercer influência positiva ou não na decisão dos alunos de permanecerem na profissão, vimos que o PIBID, ao possibilitar a essas alunas uma atuação prática nas escolas, permite a elas, também, observarem e expressarem a importância da teoria para a execução de uma boa prática docente. Esse fato leva-nos a observar que elas não parecem inclinadas a adotar práticas comodistas ou até mesmo medíocres, na condução de suas aulas. Isso fica evidenciado nesta pesquisa, no momento em que elas refletem sobre a própria prática e buscam outros caminhos para alcançar os objetivos propostos nos projetos.

A guisa de conclusão, defendemos a ideia de que os cursos de formação inicial ou continuada precisam contar com formadores conscientes da importância do seu papel e de como a sua ação interfere no futuro comportamento que o seu aluno, graduando, adotará no futuro quando estiver à frente de uma sala de aula, vivenciando situações reais, com alunos reais e com problemas imprevisíveis.

Retomando uma fala de Placco (2008, p.189) “se o trabalho do formador implica desenvolvimento profissional e formação de professores, deve incluir o estudo e a crítica das teorias”. Este movimento intencional por parte do formador, provocará mudanças que podem ser conduzidas conscientemente, em diferentes espaços de formação, seja no espaço da sala de aula da universidade, com a discussão de diferentes teorias, ou a sala de aula da Educação Básica com o desenvolvimento de projetos que possibilitem ao aluno reinterpretar suas ações e questionar as teorias.

Referências

BRASIL, MEC. PIBID – Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: Abril. 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2005. XXVII, 343p.

_____, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo horizonte, v. 01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

_____, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarollo Professional Docente**: Cómo se aprende a enseñar?. Madrid, Ed. Narcea, 2011. 171p.

PLACCO, Vera M.N. de S., SOUZA, Vera L. T. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Ed. Loyola, 2006. 95p.

_____, Vera M.N. de S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. p. 185-198. *In*. **Desafios da Formação de Professores para o Século XXI**: O que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?. Ed. Universidade Federal do Sergipe, 2008.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba,v.12, n.35, p.167-186, jan./abr. 2012.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias de Pesquisa da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2a ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2011. 336p.

ASPECTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES: O CASO DA CIDADE DE GOIÂNIA

Jane Darley Alves Dos Santos
Universidade Federal de Goiás

Agustina Rosa Echeverría
Universidade Federal de Goiás

Resumo

O presente trabalho é o resultado de uma investigação cujo objetivo foi discutir e compreender o papel que o gestor educacional da educação básica poderá assumir no âmbito das políticas de formação do professor. Enfocamos cinco aspectos que atuam na qualidade do ensino: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a política de formação docente e a importância das condições físicas das escolas. A pesquisa envolveu seis gestores de várias regiões da cidade de Goiânia. Os instrumentos metodológicos foram análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que o perfil do gestor proposto por essas políticas e incorporados por ele na sua prática e no seu discurso é o de um líder com competências gerenciais/administrativas, mas não sem resistências e contestações, mesmo sendo ações isoladas, pois na escola prevalece a cultura do individualismo e do isolamento.

Palavras-chaves: Formação de professores, Formação de gestores, Políticas públicas.

RELEVANT ASPECTS OF PUBLIC POLICIES OF MANAGERSEDUCATION: THE CASEOF THE GOIÂNIA CITY

Abstract

The present work is the result of an investigation whose objective was to discuss and to comprehend the role that the educational manager of basic education could assume under teacher training policy. We focus especially five aspects that act on the quality of education: the initial and continuous education, the salary and the career plan, the teacher training policy and the importance of the physical conditions of schools. The research involved six educational managers from various regions of the Goiania city. The methodological instruments were analysis of documents and semi-structured interviews. The results indicated that the profile of the manager proposed by these policies and incorporated by the manager in his practice is a profile of a leader with management and administration skills, but not without resistances and contestations, even being isolated actions, it prevails in the school the culture of the individualism and isolation.

Key words: Teacher-training Development of managers, Teacher education policies.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou discutir e compreender o papel que o gestor das escolas estaduais da cidade de Goiânia poderá assumir no âmbito das políticas de formação, bem como identificar as perspectivas que se delineiam para a educação e especificamente para a formação dos gestores e dos professores. Enfocamos especialmente cinco aspectos que atuam de forma determinante na qualidade do ensino: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a política de formação docente e a importância das condições físicas das escolas. São problemas que interferem diretamente na profissão de professores e gestores, bem como na vivência desses profissionais com a realidade cotidiana da educação. A discussão apresentada situa-se no campo dos estudos sobre a formação de professores, em particular as políticas de formação de professores. O Quadro 1 que sintetiza o instrumento utilizado, os objetivos e as dificuldades relativas ao processo vivenciado.

Quadro 1 – Construção dos dados

Coleta de dados	Participantes	Motivo da escolha dos participantes	Instrumento de coleta	Objetivo da entrevista	Dificuldades encontradas durante as entrevistas
nov/08	Subsecretário Estadual de Educação do Estado de Goiás	Responsável por fazer o elo entre os gestores e a secretária de Educação do Estado de Goiás, por isso conhece bem as escolas e os gestores.	Entrevista semiestruturada (piloto)	Coletar informações preliminares para reformular os temas da entrevista e também selecionar os gestores que iriam participar das entrevistas seguintes.	A entrevista foi remarcada para que o participante tivesse oportunidade de procurar mais informação sobre o assunto pesquisado.
jan/09	Gestor A	Possuem diferentes graus de influência e adquiriram uma importância estratégica, de acordo com o contexto anteriormente discutido, na elaboração e na implantação das políticas públicas relacionadas à formação de professores.	Entrevista semiestruturada	Compreender como estão pensando as questões focalizadas na pesquisa.	Resistência para participar da pesquisa, o que ocasionou horas de espera e muita insistência por parte da pesquisadora.
mar/09	Gestor B				
abr/09	Gestores C e D				
mai/09	Gestor E				
jun/09	Gestor F				

Para identificar e selecionar os gestores que participaram da pesquisa, buscamos informações junto à Subsecretária de Educação do Estado de Goiás e também junto aos próprios gestores. A seleção deles seguiu os seguintes critérios: tempo mínimo de gestão de pelo menos dois anos; e estar

participando de formações e reuniões oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas no período compreendido entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009. Optamos pela entrevista semiestruturada, como instrumento metodológico, por ela nos propiciar liberdade para desenvolvermos cada situação de maneira mais adequada. Com esse recurso é possível explorar mais amplamente uma questão, oferecendo aos entrevistados uma relativa liberdade para que expressem suas opiniões e pontos de vista.

Os resultados a que chegamos assinalam que as novas regulações introduzidas pelas reformas educativas implantadas desde a década de 1990, postulam à formação de um perfil profissional, difundindo uma concepção de gestão mais técnica e supostamente neutra, oferecendo soluções simplistas para o enfrentamento dos complexos problemas educacionais. Além disso, as entrevistas revelaram as dificuldades dos gestores em assumir um efetivo papel na elaboração, discussão e planejamento das estratégias escolares, assim como a percepção ética/política dos complexos problemas educacionais.

Verificamos a necessidade da criação de espaços de discussões coletivas como forma de resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, a qual está perdida em meio às ações voltadas para individualizar o professor e o gestor.

1.O contexto da formação e do trabalho docente

Na década de 1970, o mundo capitalista atravessou uma profunda recessão que acentuou a desigualdade entre países. As raízes dessa crise foram desencadeadas pela combinação de fatores sociais, políticos e econômicos. Podemos destacar, em relação a esse acontecimento, a queda no lucro das grandes empresas devido ao fato de o modelo capitalista de produção Fordista/Taylorista[1], gestado nos Estados Unidos, ter gerado uma saturação dos mercados nos países ricos.

[1]Modelo mundialmente articulado de expansão internacionalista da produção capitalista-industrial que se sucedeu à segunda guerra. No início do período, o modelo tratava de garantir um surto de acumulação por meio da disseminação universal de um padrão produtivo, que submetia extensas massas de trabalhadores a um regime de exploração mais intensivo de trabalho, fundado na utilização de linhas contínuas de montagem semiautomáticas no

Estas transformações no processo produtivo elaboraram um discurso voltado à valorização do trabalho em equipe e à qualificação do trabalhador. Ocultam, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho inerentes a essa nova fase do capitalismo visando à reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas em diversas esferas sociais, como na educação (HARVEY, 1992). Essa crise do sistema produtivo iniciada na década de 70 foi traduzida em necessidade de reforma dos Estados, da educação e da formação de professores. E a reforma do Estado brasileiro entrou na agenda política a partir da década de 1990, quando o momento político-econômico que o país vivenciava favorecia a adoção de uma política neoliberal (VIEIRA, 1995).

No ano de 1995, o Governo de Fernando Henrique Cardoso implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo Ministro, à época era Luís Carlos Bresser Pereira. Este plano ficou conhecido como Plano Bresser Pereira.

Diante de um quadro de crise mundial, ganhou força, no Brasil, o discurso que colocava o setor público estatal como ineficiente, corrupto e arcaico, ao mesmo tempo em que se propunham ações de caráter descentralizadoras e privatizantes. A reforma do Estado envolve, essencialmente, a redefinição de seu papel, na medida em que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, cuja ênfase recai sobre a qualidade e a produtividade. Desse modo, "[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado." (BRASIL, 1995, p. 14-15). Envolve também a redefinição do papel do Estado na gerência das políticas públicas, minimizando sua atuação nas políticas sociais. O Estado passa a ser entendido

interior de fábricas. Da década de 1960 para cá, esse regime teve sinais de esgotamento e, por isso, se reestruturou de forma a adotar a chamada acumulação flexível (conjunto de variações na forma de organização do processo produtivo com a introdução de circuitos automatizados, flexibilizações das técnicas operativas e de controle do processo de trabalho, além do surgimento de formas diferenciadas de fornecimento de serviços financeiros e de técnicas comerciais, favorecidas pelas conquistas da informática) (MELLO, 2004, p. 32).

não mais como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador desses serviços, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade.

Essas orientações políticas, em linhas gerais, têm provocado uma deterioração na oferta dos serviços sociais públicos, especialmente nos setores como o da educação, além de abrir todo um campo para a transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual (CHAUÍ, 2008). Daí a necessidade de modernizar e adotar, nos sistemas de ensino modelos gerenciais que ajustassem a educação às emergentes exigências da economia e do mercado de trabalho. O mercado exigia a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de se adequar às transformações ocorridas no modo de produção.

Dessa forma, em sintonia com a Reforma do Estado Brasileiro, importantes reformas educacionais concentraram-se na década de 1990, as quais contemplaram mudanças organizacionais e administrativas nos sistemas de ensino. As ideias básicas, presentes na reforma educativa brasileira da década de 1990, têm sua origem em reuniões e conferências como a de Jomtien, na Tailândia, intitulada Conferência Mundial de Educação para Todos. Esta conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), seu principal objetivo foi melhorar a educação e adequá-la às novas imposições mundiais.

Para Saviani (2008) tanto a conferência realizada em Jomtien quanto as posteriores a ela, vêm orientando as reformas educativas em todo mundo, especificamente no Brasil, e possuem uma concepção de educação que reitera a ideia de que a educação é elemento fundamental para a formação do "capital humano", adequado ao novo cenário produtivo. É preciso enfatizar, ainda, que em 1995, o BM indicou a educação, sobretudo a educação básica, como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável.

Em contraposição apoiados nas ideias de Freire (2007) defendemos uma educação com função sócio-política voltada para mudanças, contrária à hegemonia da ordem mundial, permeada pelos princípios da ética, da coletividade e do diálogo, que busque uma visão crítica da realidade e do próprio conhecimento, orientando a humanidade para uma responsabilidade e para uma ação de busca por uma sociedade mais humana e mais justa.

No entanto, novas formas de regulação encontram-se latentes desde 2003, e retornam agora, diante da institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, que são hoje o centro da política de formação em serviço. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. Essa nova configuração que se desenha para a formação de professores articula a CAPES à expansão da UAB e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto n. 6.096/07).

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, se apresenta como uma forma de aligeirar, baratear e privatizar a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada, pelos elaboradores dessas políticas públicas, mais como uma política compensatória, que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares para uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional.

Mais recentemente, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), com "a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (BRASIL, 2009a, p. 1). E, por fim, a aprovação do Projeto para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que apresenta as vinte metas, acompanhadas das respectivas estratégias, que deverão ser alcançadas pelo país até 2020 (BRASIL, 2010).

Apesar do movimento dessas reformas educativas, não se pode deixar de enfatizar os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas contemporâneas de formação e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciar uma gestão democrática. Isso significa dizer que, em relação às políticas de formação de professores, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e ainda precisa ser mais compreendida e questionada.

2.A política de formação de professores e de gestores no contexto da reforma

Um ponto fulcral da reforma educacional em andamento está colocado sobre os sujeitos que são vistos como o elo dessa política com a sociedade, o gestor escolar e o professor. Em vários documentos internacionais está destacada a importância do papel dos professores e gestores para responderem às demandas das "novas" tarefas da educação. A falta de preparo dos professores e gestores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais e por documentos internacionais (BM, 1995), como uma das causas mais relevantes dos graves problemas educacionais, entre eles, o insucesso escolar dos alunos.

Tais proposições internacionais estão fortemente presentes no projeto de formação de professores e gestores apresentado pelo governo brasileiro. A formação docente ganha destaque na política educacional, principalmente a

partir da promulgação das novas diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96).

O que presenciamos após a legislação foi uma grande expansão do oferecimento de cursos de formação continuada em serviço para professores e gestores em todo território nacional, com a utilização de novas tecnologias com formato de cursos de curta duração, o que secundariza o conhecimento teórico. Não somos contra o uso de tecnologias durante a formação, o que questionamos é o fato de que, na maioria desses programas, as formas virtuais constituem alternativas exclusivas do trabalho pedagógico, em detrimento da forma presencial, do diálogo, do estudo concentrado e da construção coletiva entre formadores e formandos (ANFOPE, 2002; ECHEVERRÍA; BELISÁRIO, 2008).

Expressão deste movimento de secundarização do conhecimento teórico e a expansão de cursos de formação é a nova configuração que vem se dando à pós-graduação da área, a partir de 2000, com a criação dos cursos de pós-graduação em ensino de ciências e matemática, na área multidisciplinar, separados da área de educação na CAPES, com a abertura de mestrados profissionais na área da formação de professores, separados dos mestrados acadêmicos da área da educação. A Portaria normativa n º. 17 de 28 de dezembro de 2009 da CAPES afirma em um dos seus artigos que a carga horária docente e condições de trabalho devem ser compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial. Evidenciando a precarização e o aligeiramento do curso (BRASIL, 2009c).

Uma análise da lógica que sustenta esta proposta nos leva a constatar a concepção instrumental, pragmatista e utilitarista do conhecimento subjacente a ela, aliada à lógica da flexibilização (que se explicita no enunciado de que "algumas exigências "dependem da área"); o rebaixamento das exigências de qualidade quando comprime o tempo de titulação para, no mínimo de um ano e máximo de dois, e no indicativo de diminuir exigências em termos da titulação dos docentes e do objeto de avaliação do curso. A portaria abre a possibilidade de que não-doutores, "com comprovada e pertinente experiência profissional" (ainda que não se saiba sob quais critérios), ministrem aulas, co-orientem e

participem de bancas. Evidencia-se o profundo aligeiramento e a precarização da formação.

Vários autores já se dedicaram a estudar este contexto e os processos que unificam as reformas educacionais, e suas conclusões mostram que as reformas tiveram como foco a introdução de mecanismos gerenciais nos sistema de ensino, baseados no binômio "eficiência e eficácia" e responsabilização pelos resultados. Assim a reforma brasileira visou descentralizar as ações do Estado: tomou a escola como unidade administrativa, instituiu o financiamento per capita, implementou exames nacionais de avaliação dos processos de aprendizagem, atribuiu novas funções aos docentes e fomentou a formação estratégica de gestores no formato gerencial.

Enfim, sob muitos pontos de vista, instituiu racionalidades de governo que estimulam novas formas de gerencialismo e autogerencialismo que supõem a participação ativa dos trabalhadores docentes em sua própria sujeição, só para citar alguns aspectos. (SHIROMA, 2006; BALL, 2004; AZEVEDO, 2002).

O gerencialismo possui características que se assemelham aos dos métodos e modelos de gestão empresarial, tais como: financiamento compartilhado das políticas sociais, mediante a interação de recursos públicos e privados; manutenção da centralidade e controle das decisões políticas e estratégicas e descentralização de ações consideradas menos importantes ou de segunda ordem (BARRETO, 2007). Na perspectiva da visão gerencial, a gestão educacional é improdutiva, faltam a ela controle e parceria com a família e a comunidade. As palavras de ordem, nesse caso, são eficiência e eficácia, definidas como maior produtividade ao menor custo.

Nesse contexto, professores e gestores, escolhidos e treinados dentro de um enfoque comportamental, são transformados em gerentes "autônomos". Para Contreras (2002), a palavra autonomia tornou-se slogan desse tipo de formação. Ela é ressignificada dentro da política de formação docente e possui um caráter meramente técnico. É utilizada somente para provocar atração emocional e evocar ideias que parecem positivas e, ao redor das quais, se pretende criar consenso e identificação. Os slogans, na verdade, escondem

diferentes pretensões e significados de acordo com interesses e ideologias dos idealizadores dessas políticas.

Contrapondo ao modelo gerencialista e técnico de gestão, propomos a gestão democrática da educação pública, motivo de luta dos segmentos sociais organizados, como a ANPED que lançou um documento intitulado Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado, no qual defende uma educação pública, laica e de qualidade e uma gestão democrática como direito social para todos e todas e para o futuro do país. Pensamos a gestão democrática como um dos meios para que os indivíduos avancem na conquista da cidadania.

A ênfase na prática durante a formação também ganhou centralidade durante as reformas educacionais. A justificativa apresentada para isso é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato com o meio em que deverá atuar, devendo, desde o início de sua formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto na realização dessas tarefas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano. Essa proposta de formação se fundamentou no que ficou conhecido como epistemologia da prática (FREITAS, 2004).

No entanto, essas ideias sofreram críticas quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, ou seja, "a prática pela prática", resultado de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria, ou seja, uma reflexão individual. Nesse contexto a dimensão mais abrangente da formação é suprimida por um saber-fazer prático, que compreende apenas ações cotidianas, sem que seja, nessa perspectiva, incorporada a produção de uma consciência das implicações econômicas, políticas e sociais subjacentes às atividades do ensino (PIMENTA, 2002; ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, 2010). Por isso é importante destacarmos o conceito de prática entendido por nós, como um elemento teórico – prático; e não um tipo de operação mecânica pautada na resolução de problemas imediatos, logo o conhecimento do

professor é formado pela experiência concreta, em local de trabalho, sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus projetos, seu acervo de experiência teórico e prático em constante processo de reelaboração (PIMENTA, 2010).

Após a adoção de uma política de formação, voltada única e exclusivamente para atingir metas de natureza quantitativa, o que se vê é uma simplificação da formação dos profissionais da educação. Soma-se a isso a precarização do trabalho dos gestores e professores e a perda da identidade de ambos. Resultado de medidas que adotam um modelo que configuram a escola como uma empresa competitiva, onde proliferam as contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho, e daí decorrem o aumento do sofrimento subjetivo, com consequente neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas. É nesse jogo contraditório das questões conjunturais e estruturais que é preciso intervir para que o professor no processo de formação adquira uma aguda consciência da realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade.

Portanto, os professores podem responder de diferentes modos às mudanças "impostas", desde a aceitação (passiva) até ao pró-ativismo, coexistindo, portanto, diferentes visões sobre a atual política de formação docente, tais como: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a educação e a formação docente inseridas no contexto neoliberal e a importância das condições físicas das escolas. É sobre este conjunto de questões a partir das vozes dos gestores que nos propomos a refletir.

3.Os cinco pilares da política de formação docente: o que dizem os gestores

3.1.A formação inicial

Os gestores demonstraram compreender a importância que os conhecimentos pedagógicos têm para a formação e atuação docente e ao mesmo tempo reconhecem a desvalorização desse campo durante a formação inicial. E isso

nos remete ao fato de que a docência é vista como um dom carregado de desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano. Cunha (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar que o ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão do professor. Inserido na condição de profissão complexa, o magistério exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico. Para exercer a profissão de professor, além do reconhecido domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, o professor precisa lançar mão de outras tantas competências próprias de sua profissão. A atual política de simplificação da formação docente, em curso, contraria essa visão e ignora a complexidade do ser professor.

Ainda sobre a formação inicial, os gestores pesquisados relatam que ela é excessivamente teórica, e que a prática pedagógica deveria ser mais privilegiada nos cursos de formação. A fala do gestor "B" sinaliza como a formação dos docentes está distante da realidade vivenciada pelos professores:

> Foi Deus que me deu sabedoria para enfrentar tantos problemas que eu vivencio aqui. Por exemplo, a violência e as drogas são situações comuns entre os alunos da nossa escola. A formação deveria ser mais prática, para que de alguma forma nos preparasse mais para essa realidade (GESTOR, "B").

Ante a ausência de uma formação adequada é até compreensível o apelo que o gestor faz à intervenção divina. Concordamos com ele, quando afirma a necessidade da formação levar em conta a vivencia da prática escolar, mas pensamos que deixar que apenas a prática ensine os professores a lidarem com questões, como a da violência, exemplificada pelo gestor "B", leva a um possível "praticismo" daí decorrente, como argumentamos anteriormente. A política para formação de professores afirma que as competências profissionais essenciais ao desenvolvimento de uma educação de qualidade são adquiridas na prática cotidiana de ensino. A formação prática, propalada nos documentos oficiais de acordo com Brzezinski (2002), trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer. Pela dimensão e complexidade

da prática docente, entendemos ser necessário um suporte teórico contextualizado nessa mesma prática, para que o professor possa ultrapassar suas dúvidas e seus conflitos, suas convicções, suas contradições, e construir um contraponto significativo sobre um "saber sobre" e um "saber como" atuar em relação às diversas situações vivenciadas no ambiente da escola (SACRISTÁN, 1998).

3.2.A formação continuada

Questionados sobre a formação continuada dos professores, os gestores entrevistados argumentaram que existem muitos cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, mas os professores, mesmo com tanta oferta, pouco se envolvem por falta de tempo ou de interesse.

> Nós vemos até uma boa vontade da subsecretaria, eles oferecem, mas o problema é que o professor não tem tempo e nem interesse devido à jornada tripla de trabalho: de manha, à tarde e à noite. Ele acaba não tendo tempo para essa formação continuada. Eu, por exemplo, fiz formação continuada em muitos fins de semana, porque não tenho tempo de fazer no meio de semana. Além disso, durante a formação não temos oportunidade de trocar experiência (GESTOR "C").

O gestor destaca um ponto que consideramos muito importante quando se pensa na formação continuada: o fato de o professor precisar de tempo para realizar essa formação. Ele percebeu as contradições das políticas desse campo, em ofertar e não viabilizar condições para que o professor consiga de fato participar de um processo formativo.

A partir da década de 1990, houve uma maior execução das políticas neoliberais para formação de professores, que passaram a usar estratégias, como a formação continuada, a fim de realizar o processo de ajuste estrutural com enxugamento de recursos destinados à educação, como analisamos anteriormente. Nesse sentido, a formação continuada, no formato de cursos com tempo reduzido, como destacou o Gestor "C", teria a função de apenas reparar lacunas deixadas pela formação inicial, contribuindo ainda mais para o aligeiramento e o barateamento da formação. O Estado não estaria se responsabilizando por criar as condições para que a formação continuada se tornasse um processo de crescimento pessoal e profissional para os professores.

O depoimento do gestor sinaliza, também, a ausência de ações que possibilitam o diálogo e a discussão entre os professores durante a formação continuada. Esse formato de formação continuada contribui para isolar ainda mais o professor, porque não dão oportunidade a ele para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e coletiva. Essa ausência de discussões coletivas entre os professores em formação, descrita pelo gestor "C", vai de encontro às práticas formativas que permitem a participação e o envolvimento dos professores, valorizando seus saberes e seus valores, levando em consideração as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores em formação continuada. Por isso, defendemos que essa formação deve ser compreendida como um processo de construção permanente do conhecimento pessoal e profissional dos professores (NÓVOA, 1997).

Os nossos entrevistados destacaram que quem mais participa dessa formação são gestores e secretários. Além disso, exaltaram o fato dos cursos serem voltados para a administração da escola. Esse tipo de formação da qual se referem os gestores ficou conhecida como tendência gerencial e surgiu no contexto da reforma do Estado brasileiro. Essa reforma promoveu principalmente a descentralização administrativa do ensino. Seria necessário formar os gestores para serem gerentes/técnicos/administrativos, para então seguirem a "cartilha" da reforma, aproximando a gestão e a organização escolar dos princípios da eficiência e da eficácia, subordinando a escola à lógica do mercado e atendendo aos princípios que constituem a Teoria da Qualidade Total[2] (SHIROMA, 2004).

4.A importância das condições físicas nas escolas para o exercício da profissão docente

Os entrevistados apontam que, em relação às condições físicas, ocorreram melhorias na maioria das escolas. Eles citam os laboratórios, a ampliação de

[2]A administração da qualidade requer excelência do processo de produção, mantendo um padrão elevado de desempenho e estabelecendo um planejamento que garanta a ausência de deficiências no decorrer deste processo. O controle da qualidade total garante a satisfação do cliente, ao mesmo tempo, em que assegura os interesses econômicos da empresa. O fator humano é essencial, pois a obtenção da qualidade depende da participação e do apoio das pessoas envolvidas (SAVIANI, 2008, p. 437).

salas, a compra de equipamentos e pequenos reparos. Conforme relato do gestor "C":

> Mas isso é resultado de uma parceria da subsecretaria do estado com a secretaria de São Paulo. Existe um programa comum entre os dois Estados para desenvolver um projeto nas escolas. Com o objetivo de buscar parceria com empresas privadas, essas empresas passam a apoiar a gestão, que é uma gestão autônoma. Esse projeto chama parceiros da educação. Então, fui a São Paulo num projeto da secretaria, ai o projeto veio para Goiás, esta é a primeira escola do projeto a ter um parceiro: o grupo Odilon Santos. (GESTOR "C")

O programa a que se refere o gestor é um curso que acontece em São Paulo, realizado pela Secretaria de Educação desse estado. Nesse curso, os gestores "aprendem" a fazer parcerias com empresas privadas.

Por esse relato, é possível inferir que os gestores consideram a parceria do Estado com a iniciativa privada, através de convênios, a grande responsável pelas benfeitorias físicas consideradas. Eles não questionam o fato de a política oficial brasileira, que ganhou força após 1995, orientar o próprio gestor a buscar recursos mediante contratos e convênios com a iniciativa privada. Como já foi discutido, o Estado não é mais o titular na execução da educação, assume apenas a função de fiscalizador e regulador, delegando a outras instituições, como as empresas, a execução das políticas sociais. Com isso percebemos a tendência gerencial da gestão escolar proclamada pela reforma do Estado brasileiro.

A proposta de parcerias entre escolas e iniciativa privada tenta se mostrar democrática, mas, na verdade, o que ocorre é uma administração economicista, segundo a qual educação e mercado estabelecem uma "estreita relação". A lógica neoliberal transfere a educação da esfera dos direitos garantidos pelo Estado para a esfera do mercado, transformando-a em mercadoria. Por causa dessa ação, medidas como as parcerias com empresas privadas são "encaradas" pelos gestores como algo bom. Ao apreender a realidade de maneira acrítica, os gestores não atentam para o fato de que, com essas ações, a escola passa a se pautar na lógica do mercado, e gradativamente poderá se transformar em mais um bem de consumo.

De fato, o que ocorre é o cumprimento de normas por parte dos gestores, capaz de "render" resultados meramente quantitativos do desempenho escolar. Somado a isso, toda a responsabilidade da escola recai na figura do diretor. Contudo, Shiroma (2004) alerta para o fato de que essa liderança é de um tipo particular, cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central.

É possível perceber, com isso, que a tendência gerencial de gestão escolar aproxima-se dos objetivos proclamados pela reforma do Estado brasileiro na década de 1990, ao enfatizar essa responsabilização dos gestores. Por isso, os entrevistados se responsabilizam pela estrutura física da escola. Saviani (2008) defende que, com a projeção do Toyotismo[3]como condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor conceitos, como "qualidade total" e "vestir a camisa da empresa", do âmbito empresarial para o escolar, redefinindo, principalmente, a gestão escolar. A partir daí, o gestor necessita de uma maior eficiência e eficácia, traduzida na busca por recursos junto à iniciativa privada e no aumento do número de alunos na escola. Nesse contexto cria-se uma situação em que o diretor fica refém de atividades burocráticas e acaba perdendo a visão das ações escolares como um todo, e isso faz diminuir as oportunidades de participação e integração deles no processo político/pedagógico que é de fundamental importância para a escola.

5.A política da formação de professores

Quando perguntamos aos gestores sobre a política de formação de professores atrelada ao modelo neoliberal, a resposta para essa pergunta era quase sempre

[3]Elaborado por TaiichiOhno, o toyotismo surgiu nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, esse modo de produção só se consolidou como uma filosofia orgânica na década de 70. O toyotismo possuía princípios que funcionavam muito bem no cenário japonês, que era muito diferente do americano e do europeu. O toyotismo tinha como elemento principal, a flexibilização da produção. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava essa produção, no toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele fosse demandado, no chamado Just in Time. Dessa forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretende-se que a qualidade dos produtos seja a máxima possível. Essa é outra característica do modelo japonês: a Qualidade Total. A crise do petróleo fez com que as organizações que aderiram ao toyotismo tivessem vantagem significativa, pois esse modelo consumia menos energia e matéria-prima, ao contrário do modelo fordista. Assim, através desse modelo de produção, as empresas toyotistas conquistaram grande espaço no cenário mundial (MELLO, 2004, p. 23).

uma referência ao cotidiano da escola. Eles demonstraram dificuldades em refletir sobre o assunto em questão, como exemplifica a fala do gestor "C":

> O professor na faculdade ele é formado distante dos problemas que acontecem aqui, eles ficam estudando muito tempo coisas que não vão encontrar aqui na escola. Por isso, eles precisam de uma metodologia mais próxima da realidade da escola, nem precisa estudar tanta coisa que nunca vai usar aqui. Eu mesmo estudei muita coisa que não precisa, tem que servir para alguma coisa aqui, porque temos muitos problemas graves (GESTOR "C").

A concepção de formação de professores, sob o ideário da reforma educacional neoliberal, parte da prerrogativa de que, no campo educacional, podem ser aplicadas "receitas milagrosas" e a teoria em educação deveria funcionar como "fonte de soluções mágicas". Tais concepções foram assumidas pelos gestores, como demonstra a fala do gestor "C". Sendo assim, eles acabam defendendo as "respostas prontas" para solucionar os problemas de ordem social, principalmente o que relatam acontecer no cotidiano das escolas. Dessa forma, defendem que a teoria em educação deveria funcionar apenas para resolver problemas da prática. Defesa igualmente proposta pela atual política de formação docente, destacada na primeira parte deste trabalho. No nosso entendimento, essa ação está limitando a possibilidade de um processo formativo mais abrangente e integral, que envolva os gestores em discussões políticas sobre, por exemplo, quais as concepções que sustentam o modelo oficial de formação docente. A formação de professores, neste contexto de desvalorização da crítica consistente à realidade social, toma rumos que levam o professor a visões simplistas da complexa realidade educacional.

Por isso, entendemos como um desafio e um esforço conjunto das universidades, das escolas e dos sindicatos, a superação de modelos de formação atrelados somente à aquisição de técnicas e métodos individuais. Essa formação deverá se relacionar a questões políticas, históricas e filosóficas, as quais "sustentarão" a reflexão crítica dos gestores. Patto (2004) ressalta que essa empreitada não é fácil, mas é a única possibilidade de "resgate dos professores do lugar secundário em que foram postos pelo tecnicismo nada inocente".

6.O plano de carreira e o salário dos professores

A opinião dos gestores sobre a questão salarial foi unânime na defesa da necessidade urgente de valorização do salário e da carreira do professor.

Como destaca o gestor "D":

> O salário está entre os pontos mais importantes, a secretaria tem que melhorar esse ponto. O professor tem que ser estimulado e valorizado para ensinar, não basta só a escola querer ir dar essa motivação (Gestor D).

Na fala do gestor, está presente a importância da valorização salarial para que o professor tenha condições de realizar seu trabalho. Para ele, o professor teria que ser valorizado pela tarefa de ensinar. Todavia, a implantação de um conjunto de diretrizes neoliberais e consequente reforma dos estados e da educação, a partir da década de 1990, nos possibilitou verificar que a implantação dessas medidas contribuiu para a queda do valor real do salário dos professores, juntamente com a precarização das relações de trabalho dos docentes. Foi nessa época também que a essência de ser bom professor, de ser professor valorizado, deixou de ser tarefa específica de ensinar, aspecto destacado pelo gestor "D", a valorização profissional passa a estar atrelada à aprendizagem do aluno. Em alguns estados brasileiros, como São Paulo, os professores passaram a ser premiados com abonos salariais pela participação em avaliações individuais e também pelas notas dos alunos em exames como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), (SANTIAGO, 2009). Dias e Lopes (2003) criticam essa forma de valorização. Segundo as autoras, essa atitude vem provocando individualização e competição entre professores, comprometendo a luta por uma identidade e por valorização docente.

O plano de carreira, assim como o salário, é ponto considerado sensível entre os gestores entrevistados, mas apesar de reivindicar melhorias no plano de carreira, os gestores declaram que pouco conhecem sobre esse aspecto:

> Existe o plano de carreira, e temos que agradecer porque tem, existem Estados que não tem. Não o conheço a fundo, mas eu acho que é um avanço, porque é algo que nos respalda (GESTOR "F").

Pensamos que o não conhecimento do plano de carreira poderá restringir as lutas por melhorias nas condições de trabalho e de salários dos gestores e dos professores. O plano de carreira é lei desde 1997 e poucos sabem disso.

A Resolução nº 03, do CNE/CEB, de 08 de outubro de 1997, revogada pela Resolução nº. 02, do CNE/CEB, de 28 de maio de 2009, fixou diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Buscou-se, com isso, suprir a ausência de tal regulamentação na LDB/96. Desde a criação do primeiro fundo de financiamento, o FUNDEF, em 1996, tornou-se obrigatório, aos estados e municípios, a elaboração de planos de carreira para o magistério (BRASIL, 2009b).

Mas os gestores entrevistados destacam que a progressão na carreira, que deveria significar um incentivo, passa a funcionar como um simples mecanismo de defesa do valor do salário-base docente. E isso está provocando uma "corrida" competitiva por cursos de formação, que, além de provocar desgaste ao professor, muitas vezes não acrescentam nada à sua formação.

Eles também questionaram o declínio da dignidade e da valorização social da profissão docente, como afirmou o gestor "B":

> Nós não falamos nossa profissão, temos vergonha de dizer sou professor disso ou aquilo. O professor está muito desvalorizado e então prefere dizer que é biólogo a professor de biologia. Não é só salário, mas precisamos dele também (GESTOR "B").

Sobre essa desvalorização social do professor, destacada pelos gestores, Nóvoa (1997) argumenta que existe uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu status profissional, de outro, sua permanência no discurso político e no imaginário social como um dos grupos decisivos para a construção de um futuro diferenciado. Com isso, evidencia-se o sentido da ação docente e a condição real dos professores (baixos salários e intensificação de trabalho). Dualidade que poderá comprometer a construção da valorização social e profissional do professor. Assim como os gestores, entendemos que essa valorização passa também pelo reconhecimento do papel do professor na sociedade.

Considerações finais

Ao retomar a questão geradora das reflexões empreendidas expressa na problematização, nos dados e no objetivo: discutir e compreender o papel que o gestor educacional de nível médio poderá assumir no âmbito das políticas de formação, bem como identificar as perspectivas que se delineiam para a educação e especificamente para a formação dos gestores e dos professores, podemos sintetizar que o perfil do gestor proposto por estas políticas de formação docente está sendo configurado como o de um líder, com competências gerenciais/administrativas. Mesmo que ocorram resistências e contestações, estas são isoladas, pois na escola prevalece a cultura do individualismo. Com isso pensamos que dessa forma o papel que ele poderá assumir no âmbito das políticas educacionais será de mero executor de tarefas pensadas fora da realidade escolar. Porém, os resultados encontrados na pesquisa não devem servir para desqualifica-los, ou trabalhar a ideia de resposta certa ou errada. A forma que eles entendem ou agem em relação a atual política de formação docente não é incongruente com as práticas históricas do contexto social em que estão inseridos. O fato dos gestores não conseguirem entender a complexidade que envolve as questões da política de formação docente, abordadas na pesquisa, e que por sua vez, estão moldando seu perfil, é um desafio a ser enfrentado por todos nós que defendemos uma educação problematizadora da realidade, compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicos, sociais e políticos, complexa e carregada de contradições.

Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso retomar discussões perdidas em meio a tantas responsabilidades assumidas pelos gestores e pelos professores. Ações coletivas entre escolas, professores, universidades e sindicatos devem ser retomadas a fim de encontrarmos alternativas para a superação dos complexos problemas educacionais. Talvez assim possamos compor uma educação, em que a formação do professor e do gestor esteja assentada em novas bases, visando contribuir para a consolidação de uma sociedade mais

humana, referenciada pela ética, superando a lógica do mercado que tem, historicamente, regido as políticas públicas em nosso país.

Referências bibliográficas

ANFOPE. Documento final do XI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Florianópolis, 2002.

ANPED. Documento Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado. Rio de Janeiro, 2011.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: O trabalhador e o processo de integração mundial. World Bank, 1995.

BARRETO, M. S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros:** do PROCAD ao PROGESTÃO. 2007. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 249 p.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. **Coleção de documentos da Presidência da República**, Brasília, 1995. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM >. Acesso em: 09 set. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abril 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

_____. Lei nº 11502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12

julho 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

_____. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre Mestrado Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 3 jan. 2010.

_____. Projeto de lei nº 8035, de 20 de dezembro de 2010. Dispõe sobre do Plano Nacional de Educação (2011-2020) - PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20., n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. **Crítica y Emancipación**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 160 p.

CUNHA, M. I. SOARES, S. R. (orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p 151-168.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o quê (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2008.

ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de química – a experiência do Instituto de Química na Universidade Federal de Goiás. 30ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2007. Disponível em: <http://www.sbq.org.br/30ra/wordensino.php>. Acesso em: 26 dez. 2008.

Educação e sociedade, campinas, v. 25 nº 89, p. 1105-1126, set./dez.2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89-115.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa das origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

JANETE, M. L. Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a educação Municipal. **Educação e Sociedade**, campinas, v. 23 nº 80, p. 49-71, set. 2002.

MELLO, A. F. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. **Novos Cadernos NAEA**. Belém, v. 7, n. 1, p. 5-30, jun. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/issue/view/4>. Acesso em: 12 ago. 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997. p. 15-33.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-87.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, T. Serra sanciona lei do reajuste de professores; prova será em agus**JORNAL FOLHA ONLINE**. São Paulo, 27 out. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u643928.shtml >. Acesso em: 11 nov. 2009.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

_____. Gerencialismo e liderança: Gerencialismo e liderança novos motes da gestão educacional. In: VI EMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2006, Santa Maria. **Gerencialismo e liderança:** novos motes da gestão educacional. Disponível em CDROM.

VIEIRA, L. S. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27-54.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TIRINHAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eva dos Reis Araújo Barbosa
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O Decreto nº 5.626/2005 elege a Educação Bilíngue para alunos surdos, baseando-se na Libras como primeira língua (L1) e no Português como segunda língua (L2). Assim, surgem dificuldades quanto à: capacitação de professores; presença do intérprete na escola; adequação dos materiais e das avaliações. Este artigo visa defender a Educação Bilíngue e sugerir uma proposta de trabalho do Português por meio do gênero textual, *tirinha*. Este estudo foi realizado numa escola de Belo Horizonte/MG, cuja metodologia foi composta por: contato; leitura; interpretação e produção do gênero. Albres (2010); Bernardino (2000); Pereira (2003) e Quadros (1997) são referencias usadas para respaldar este estudo. Pode-se observar que o grande obstáculo dos alunos surdos está relacionado ao uso do Português escrito, já que eles não dominam suas estruturas sintáticas. Ressalta-se também que, apesar de a Educação Bilíngue ser um direito respaldado por lei, ainda há muito a se fazer no Brasil nesta caminhada.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Bilinguismo, Ensino de Português como Segunda Língua (L2); Gênero Textual Tirinha.

READING, ANALYSIS AND PRODUCTION OF COMIC STRIPS: AN EXPERIENCE OF INTERNSHIP WITH DEAF STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION

Abstract

Decree No. 5.626/2005 determines Bilingual Education for deaf students, based on Libras as first language (L1) and Portuguese as second language (L2). Therefore, some difficulties arise regarding: teacher training; presence of the interpreter in school; suitability of materials and tests. This paper aims to defend the Bilingual Education and suggest a work proposal for Portuguese using a type of text, called *comic strips*. This study was conducted in a school in Belo Horizonte/MG, and methodology used was: contact, reading, interpretation and production of *comic strips.* Albres (2010); Bernardino (2000), Pereira (2003) and Tables (1997) references are used to support this study. It can be observed that the major obstacle of deaf students is related to the use of written Portuguese, since they do not dominate their syntactic structures. We also emphasize that, although the Bilingual Education is a right by law, there is still much to be done in Brazil on this journey.

Keywords: Deaf Education; Bilingualism; Teaching Portuguese as a Second Language (L2); Textual Genre Comic Strips.

1. Introdução

> "O respeito à diferença linguística do surdo lhe é garantido só e se a educação é feita em sua língua natural. Todos os cidadãos devem ter o direito de ser educados em sua própria língua." (HORNENBERGER, 1998) [1]

A Educação de Surdos no Brasil é um tema bastante discutido por estudiosos da área das Línguas de Sinais. Essa preocupação se intensificou a partir da publicação do Decreto nº 5.626, em dezembro de 2005, que defende a proposta do bilinguismo para o ensino de crianças surdas. Porém, mesmo com a discussão da eficácia da educação bilíngue para surdos, em 2012, o governo federal fechou várias escolas especiais no país e incluiu esses alunos em escolas regulares, o que requer a contratação de professores devidamente capacitados, a presença do intérprete nas salas de aula e a adequação dos materiais didáticos e dos métodos de avaliação, medidas que nem sempre são tomadas pelas escolas. Dentro desse novo quadro na Educação de Surdos, surge a dificuldade dos professores de Português no ensino da língua portuguesa como segunda língua, por falta de conhecimentos sobre as especificidades linguísticas e educativas dos alunos surdos, de capacitação para desenvolverem tal tarefa e de ambiente favorável para isso, já que estes professores devem lidar com diferentes tipos de alunos em uma mesma sala de aula.

O presente artigo possui como principal objetivo contribuir para a defesa da educação bilíngue para alunos surdos como sendo a mais adequada, visto que ela proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Além disso, oferece uma ideia de trabalho didático com um gênero textual, apresentando uma experiência que foi vivida, de fato, em uma sala de aula composta por alunos surdos.

Para dar embasamento às ideias expostas, foram escolhidos alguns teóricos da área da Libras e da Educação de Surdos, tais como Albres (2010); Bernardino (2000); Pereira (2003); Quadros (1997), e de outras áreas necessárias para a exposição do conteúdo, sendo consultados livros, artigos e documentos encontrados na internet.

[1] A epígrafe foi citada por Gesser (2009).

O artigo é subdivido em três seções. A primeira seção apresenta, de maneira sucinta, um panorama da Educação de Surdos no Brasil, desde a criação da primeira escola, até a nova proposta de inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares. A segunda seção discute quais são os principais obstáculos enfrentados pelos professores ao ensinarem a língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e propõe algumas atitudes que podem ser tomadas para amenizar tal situação. Na última seção, é apresentado um Projeto de Estágio que foi aplicado em uma escola especializada na Educação de Surdos, utilizando o gênero tirinha, na qual se explica a metodologia utilizada e há a discussão dos resultados obtidos.

2. A educação de surdos no Brasil

A Educação de Surdos no Brasil iniciou através da fundação da primeira escola de surdos - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[2]- no Rio de Janeiro, em 1857. A iniciativa dessa criação foi tomada pelo Imperador D. Pedro II que, para professor, convidou o francês Ernest Huet, que era surdo e utilizava a Língua de Sinais Francesa (ALBRES, 2010). Segundo Abbud & Almeida (1998 *apud* ALBRES, 2010, p. 16), "[...] o professor francês, Ernest Huet, também era surdo, por isso acreditava na capacidade educacional das pessoas surdas". Assim, ele inaugurou o processo educacional dos surdos brasileiros e contribuiu para a formação da Língua de Sinais Brasileira (Libras) [3].

A partir de então, a Educação de Surdos no Brasil seguiu basicamente os métodos utilizados nos demais países e sofreu forte influência da Europa (VILELA, s.d.). Um exemplo disso pode ser visto através do Congresso Internacional de Ensino de Surdos, que ocorreu em Milão, em 1880, no qual, através de uma votação, o oralismo foi escolhido como o método que deveria ser utilizado na Educação de Surdos, e o uso da Língua de Sinais foi oficialmente proibido nas escolas e nas casas de crianças surdas (ALBRES, 2010). Assim, segundo Villela (s.d., p.1):

[2] Atualmente o Instituto de Surdos é denominado INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

[3] A Libras, que é uma língua de modalidade espaço-visual, "originou-se de outra língua de modalidade gestual-visual, a Língua de Sinais Francesa, apesar de a Língua Portuguesa ter influenciado diretamente a construção lexical desta Língua de Sinais, mas apenas por meio de adaptações, pois são línguas em contato" (ALBRES, 2010, p. 11).

> [...] em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Todavia, o uso dos sinais permanece até 1957, momento em que a proibição é dada como oficial.

O *oralismo* ou filosofia oralista, defende que o surdo deve desenvolver habilidades de fala, leitura orofacial e escrita, para que, dessa forma, ele seja incluído na sociedade ouvinte (ALBRES, 2010). Assim, ele busca uma "recuperação" da pessoa surda, que é denominada como "deficiente auditiva" (BERNARDINO, 2000, p. 29). Segundo Albres (2010), quando essa filosofia foi implementada na Educação de Surdos do Brasil, a Língua de Sinais foi denominada como sendo uma simples *mímica* e foi alvo de grandes críticas:

> [...] considerada reducionista e perigosa. Apresenta-se ainda de forma simplificada e com erros gramaticais; além de transmitir apenas expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas. Desse modo, a proposta do oralismo se fortalece (ALBRES, 2010, p. 26-27).

Outra filosofia presente na Educação de Surdos é a *Comunicação Total* ou *bimodalismo*, que chegou ao Brasil no início da década de 80 e foi adotada por algumas escolas, iniciando no país uma discussão a respeito de outros meios de comunicação para com os surdos, que não os métodos orais (ALBRES, 2010). Dentre os meios de comunicação defendidos podem ser citadas a língua-espaço visual, a datilologia, a língua oral etc. (POKER, s.d.). Porém, esse método que passou a ser defendido como "a melhor alternativa de ensino para o surdo" (QUADROS, 1997, p. 24) é bastante criticado por estudiosos, já que:

> Na Comunicação Total usa-se o Português Sinalizado, que emprega sinais oriundos da LIBRAS (léxico) na gramática do português, usando simultaneamente a fala e os sinais [...] esse sistema inviabiliza o uso adequado da língua de sinais, pois seus itens lexicais, sua sintaxe, semântica e morfologia usam constantemente expressões faciais e movimentos da boca incompatíveis com a pronúncia simultânea das palavras da língua oral (BERNARDINO, 2000, p. 32).

A partir da Comunicação Total que, inicialmente, visava que as línguas de sinais fossem reconhecidas como um direito das pessoas surdas, foi criada uma nova filosofia para a Educação de Surdos, o *bilinguismo*, propondo que as línguas de sinais e as orais oficiais se tornem acessíveis ao surdo em seu contexto escolar

(BERNARDINO, 2000). O bilinguismo começou a ser adotado no Brasil a partir dos anos 90 e, segundo Bernardino (2000, p. 29-30):

> O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções [de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social], sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de Sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Após a divulgação do bilinguismo no Brasil, foram criadas escolas especiais, mistas ou somente de surdos, com a presença de intérpretes de Libras para ajudar no trabalho do professor em sala de aula (RODRIGUES, 2008). Após muitos anos de intensa luta, os surdos brasileiros tiveram sua língua reconhecida, através da publicação da Lei n° 10.436, no ano de 2002, que diz o seguinte:

> Art.1°. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
>
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Alguns anos após a publicação dessa lei foi sancionado o Decreto nº 5.626, em dezembro de 2005, que traz obrigações importantes em relação à Língua de Sinais dos surdos brasileiros, tais como: a inclusão da disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia; a formação de docentes, instrutores e tradutores intérpretes de Libras; o direito à saúde pelas pessoas surdas e a difusão da Libras que deve ser feita nos setores públicos da sociedade brasileira.

Apesar das intensas discussões a respeito da eficácia do bilinguismo na educação de alunos surdos, em 2012, o governo federal, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), optou por fechar várias escolas especiais no país. Este fato gerou um enorme desconforto na Comunidade Surda, que se uniu contra essa iniciativa que "prevê que os alunos sejam todos matriculados nas escolas regulares e que recebam atendimento especializado em outro horário" [4].

[4] Informação extraída de uma notícia da internet sua fonte se encontra disponível das referências bibliográficas.

Essa nova política de inclusão apresenta vários obstáculos, já que é impossível implementar a proposta da educação bilíngue para alunos surdos dentro das escolas regulares, visto que não existem métodos e procedimentos de ensino eficazes para levar o aluno surdo a alcançar um bom desenvolvimento em sua produção de leitura e escrita (ALBRES, 2010). Segundo Albres (2010, p. 63):

> A inclusão e a acessibilidade dos surdos à educação não se resumem a inseri-los em uma escola de alunos ouvintes; e, quando possível, contratar um intérprete de Libras. Há também as adaptações dos interlocutores no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como formação continuada dos professores, contratação de professores especializados [...], organização do horário para a realização das atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos, projetos que envolvem a comunidade escolar.

Atualmente, algumas escolas especiais de Educação de Surdos ainda continuam abertas, através da luta da comunidade surda e de doações de terceiros, já que o governo federal, após instituir a inclusão, não oferece mais ajuda. O que se pode perceber nessas escolas é que as práticas pedagógicas utilizam tanto métodos e técnicas oralistas e da Comunicação Total, quanto o bilinguismo (ALBRES, 2010).

3. Ensino de português como segunda língua para alunos surdos

De acordo com o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, as instituições federais de ensino devem garantir a inclusão educacional dos alunos surdos em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino abertas a alunos surdos e ouvintes, e estabelece que:

> § 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, decreto nº 5.626, 2005).

Além da modalidade escrita da língua portuguesa, o decreto também prevê que haja a oferta da modalidade oral "preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação,

resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade" (BRASIL, decreto nº 5.626, 2005).

Diante desse paradigma na Educação de Surdos, no qual as escolas especiais estão sendo fechadas (apesar de serem um direito decretado) e os alunos surdos estão sendo incluídos nas escolas regulares, os professores encontram diversas dificuldades ao ensinar a Língua Portuguesa, já que este trabalho específico com alunos surdos requer um professor bilíngue, que domine a Libras e a Língua Portuguesa (ALBRES, 2010).

O maior obstáculo encontrado pelos professores é a dificuldade que os alunos surdos apresentam na leitura e na escrita do Português. As causas dessa dificuldade são explicadas por Albres (2010, p. 151-154):

- a Língua Portuguesa escrita é um sistema alfabético e representa a produção oral da Língua Portuguesa. Como as crianças que não ouvem não desenvolvem essa língua naturalmente, não têm esse elo para representá-la na escrita;
- as crianças surdas, em muitos casos, pouco ou nada conhecem de Língua Portuguesa oral, ou apenas dominam a Língua de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual, que não serve de ponte para a apropriação da Língua Portuguesa escrita com uso de metodologias tradicionais de alfabetização;
- os surdos não são alfabetizados na forma escrita de uma primeira língua e, assim, não podem fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita.

Uma sugestão para amenizar essa situação enfrentada pelos professores é dada pela mesma autora, que afirma que a Língua de Sinais tem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, já que ela utiliza um canal de comunicação de fácil acesso a esses alunos. Assim, o professor pode utilizar a Libras para levar seus alunos surdos a compreenderem a Língua Portuguesa escrita (ALBRES, 2010).

Quadros (1997, p. 30) afirma, contudo, que "o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua", já que há vários fatores que determinam esse processo. Sendo assim, o que deve ser feito é investir na qualificação dos professores, conforme afirma Albres (2010, p. 9):

> [...] uma vez que a escola comum também está incumbida, pela política inclusiva, dessa árdua tarefa, cabe fornecer informações aos professores sobre as necessidades educacionais especiais do alunado com surdez.

Esse tipo de capacitação também é prevista no decreto de dezembro de 2005, ao dizer que "deve ser proporcionado aos professores a literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo" (BRASIL, decreto nº 5.626, 2005). O que se espera é que essas intenções sejam realmente colocadas em prática para que o aluno surdo possa ser verdadeiramente incluído na educação e possa se desenvolver bem em seus âmbitos cognitivos, afetivos e sociais.

4. Produção de tirinhas por alunos surdos: o desafio

O Projeto de Estágio de *leitura, interpretação e produção de tirinhas por alunos surdos* foi realizado durante o primeiro semestre de 2013, para a disciplina *Análise da Prática e Estágio do Português I*, que é obrigatória para a formação acadêmica dos graduandos do curso de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir da observação das aulas de Português, em uma escola de Ensino Fundamental II, os alunos deveriam criar um Projeto de Ensino e aplicá-lo, tendo em vista as orientações da supervisora do estágio[5].

O projeto em questão foi aplicado em uma escola especializada em Educação de Surdos, que atende alunos de toda a região metropolitana de Belo Horizonte.[6] A escola é filantrópica, de cunho religioso e foi fundada na década de 40, sendo uma das precursoras da Educação de Surdos em Minas Gerais. A partir da observação das aulas e do funcionamento da escola feita pela aluna estagiária, foi possível perceber que a escola encontra-se em um período de transição entre o método de ensino oralista e a Educação Bilíngue, utilizando, muitas vezes, técnicas da Comunicação Total, com o uso de todas as formas possíveis de comunicação para com os alunos surdos: fala, escrita, sinais, gestos, português sinalizado[7], etc. Dessa forma, há a confirmação do que foi dito por Albres (2010), ao observar que as práticas pedagógicas ainda não estão bem definidas nas escolas que recebem alunos surdos.

[5] Considera-se como supervisora de estágio a professora responsável pelas aulas de português na escola escolhida como campo de estágio.

[6] Por questões de privacidade decidiu-se não mencionar o nome da escola, bem como dos participantes da aplicação do projeto de estágio.

[7] Segundo Quadros (1997), o português sinalizado diz respeito ao uso dos sinais dentro da estrutura da língua portuguesa.

Os objetivos desse projeto eram: caracterizar o gênero tirinha utilizando vários recursos ilustrativos; desenvolver o método de compreensão das historinhas através da Libras; estimular a aprendizagem da leitura e da escrita através da língua portuguesa; incentivar o gosto pela leitura ao propiciar a interação entre a Libras e a língua portuguesa nesse processo; trabalhar a criatividade e a imaginação dos alunos através de uma atividade de criação de suas próprias tirinhas e explorar a leitura de imagens. A constituição desse Projeto de Estágio é mais bem explicada nas próximas seções.

4.1. A escolha do gênero

Para a realização do Projeto de Estágio foi escolhido o trabalho com o gênero textual *tirinha*. De acordo com Mendonça (2005 *apud* BRITO; ELIAS, 2011, p. 6), as tirinhas são:

> [...] uma subdivisão das HQs; com histórias mais curtas que facilitam e agilizam a leitura dos textos, podendo ser sequenciadas com narrativas mais longas ou fechadas (um episódio por vez). A temática presente na maioria das tiras é a sátira, elas normalmente satirizam aspectos políticos e econômicos do país.

Além disso, as tirinhas se enquadram no tipo textual narrativo, já que possuem personagens, enredo e acontecem em um determinado lugar, circulando no meio midiático, em jornais, revistas, internet etc. (MOTENARI, MENEGASSI, 2010).
A escolha desse gênero textual se justifica pela observação das aulas no campo de estágio, na qual foi percebido que a professora possuía muitas dificuldades em encontrar textos que fossem compatíveis com a faixa etária e a série em que os alunos se encontravam, já que eles possuíam um vocabulário reduzido em relação ao Português e tinham interesses diversos daqueles que eram tratados nos textos com vocabulário mais simples, já que estes eram considerados pelos alunos como sendo infantis. Portanto, foi preciso pensar em um gênero em que os alunos tivessem menos dificuldades de leitura e mais interesse, e as tirinhas se encaixaram perfeitamente, uma vez que, segundo Montenari e Menegassi (2010, p. 4):

> [...] as tiras em quadrinhos podem ser utilizadas em sala de aula e em qualquer nível de ensino, pois são inúmeros os temas e finalidades, delineados por diferentes estilos linguísticos. Além disso, esse gênero discursivo é de fácil acesso e chama a atenção de muitos leitores de diversas idades visto que o visual e o verbal, em um jogo interativo, são ótimos recursos para que se desperte a autonomia, o lado crítico do aluno e, consequentemente, o domínio da Língua Portuguesa.

Outro fator que serviu como auxílio durante a escolha do gênero foi a possibilidade de se trabalhar com a imagem. Segundo Silva (2010), a imagem facilita a interação entre o professor e os alunos surdos, já que ela ajuda a preencher algumas lacunas que possam aparecer durante a comunicação e é uma ferramenta importante que contribui para a ampliação do conhecimento de mundo desses alunos. Dessa forma, a imagem se apresenta como algo essencial na Educação de Surdos, já que, segundo Vieira e Araújo (2012), ela auxilia na compreensão textual do surdo, servindo como uma estratégia de pré-conhecimento, ao ser utilizada como referência para a construção de sentido do conteúdo verbal. Além disso, ela se torna um recurso para a aprendizagem da língua portuguesa.

4.2. Metodologia

Esse projeto foi aplicado em dois horários de aula de 50 minutos, em uma turma de 09 alunos surdos da 6ª série. Foi levado em conta o método de ensino da professora, que utilizava, de maneira interativa, a Libras e a Língua Portuguesa, o que facilitava o processo de interpretação e compreensão de textos pelos alunos surdos.

Essa proposta de aula foi composta por quatro passos principais: *primeiro contato com o gênero, leitura do gênero, exercícios de interpretação e produção do gênero*. Os passos utilizados serão explicitados a seguir.

4.2.1. Primeiro contato com o gênero

Na primeira etapa de aplicação do Projeto, a professora estagiária[8] apresentou aos alunos uma revistinha em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, sem mencionar ainda o conceito de tirinha, a fim de descobrir o que os alunos já conheciam a respeito do gênero em questão. Vale ressaltar que essa primeira intervenção foi realizada pela professora estagiária usando somente a Libras como meio de comunicação. Após apresentar a revistinha para a turma foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

Quadro 1 – Primeiro grupo de perguntas

1 – Alguém sabe o que é isto que eu trouxe para a aula de hoje?
2 – Quem gosta de ler este tipo de revista?
3 – Vocês gostam de ler histórias em quadrinhos? Quais historinhas vocês leem?
4 – Para que servem os quadrinhos?

Fonte: a autora.

Após o primeiro contato com o conhecimento dos alunos sobre o gênero história em quadrinhos, levando em consideração suas respostas às perguntas iniciais, foi mostrada uma tirinha da mesma revistinha (as tirinhas, geralmente, vêm no final dos gibis e das revistas de histórias em quadrinhos), fazendo as seguintes perguntas:

Quadro 2 – Segundo grupo de perguntas

1 – E isto, o que é?
2 – Elas são diferentes das histórias em quadrinhos desta revista? Por quê?
3 – Onde podemos encontrar este tipo de historinha?

Fonte: a autora.

Através das respostas dos alunos a este segundo grupo de perguntas foi realizada uma breve explicação a respeito da diferença entre as histórias em quadrinhos e as tirinhas, mais uma vez, utilizando somente a Libras como meio de comunicação

[8] O Projeto de Estágio foi aplicado pela professora estagiária sob a supervisão da professora supervisora, que esteve presente na sala durante a aplicação, para apoiar e avaliar a prática docente da aluna de estágio.

com os alunos. Depois disso, foram apresentadas as principais características das tirinhas utilizando anotações de algumas informações no quadro negro e um *handout* (bem didático e com ilustrações), desta vez utilizando a língua portuguesa escrita, já que a escola não possui *data-show* e, portanto, não foi possível o uso de slides.

4.2.2. Leitura do gênero

O segundo passo constituiu na leitura do gênero em questão. Para isso, foram apresentadas diferentes tirinhas (da *Turma da Mônica*, do *Calvin*, da *Mafalda* e também algumas com temática de *Libras*) para que os alunos percebessem na prática as características do gênero que foram anteriormente explicitadas. As tirinhas foram levadas em uma caixa de sapato decorada, e cada aluno foi incentivado a escolher uma delas, tendo um tempo para lê-la, para posteriormente contá-la para seus colegas utilizando a Libras. Durante a leitura e a apresentação das tirinhas, houve a intervenção da professora estagiária para auxiliar o entendimento de algumas palavras que foram consideradas pelos alunos como sendo de difícil compreensão, dando seus significados em Libras.

4.2.3. Exercícios de interpretação

No terceiro momento, os alunos fizeram alguns exercícios de interpretação. Estes exercícios foram elaborados previamente pela estagiária a partir de algumas tirinhas escolhidas e sob a orientação da professora supervisora do estágio. Um dos objetivos dessas atividades era comprovar os conhecimentos adquiridos pelos alunos a respeito do gênero ensinado, além de testar sua compreensão utilizando o Português escrito, ou seja, sem o auxílio da Libras.

4.2.4. Produção do gênero

Um dos exercícios citados trazia instruções para a criação de uma tirinha que os alunos produziram em casa, tendo o prazo pré-estabelecido de uma semana para entregarem suas produções. A partir das tirinhas produzidas pelos alunos, foi

composto um livrinho, que foi copiado e entregue para cada um deles. Este fato serviu como um incentivo para suas produções, visto que a criação teve como finalidade a divulgação do texto, não sendo apenas parte de um exercício avaliativo. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de ler as criações de seus colegas.

4.3. Análises e discussões dos resultados

Após a aplicação do Projeto, os resultados obtidos foram analisados através da *apresentação do gênero*, da *leitura*, da *interpretação* e da *produção de tirinhas pelos alunos surdos*. Estes resultados são descritos a seguir.

4.3.1. Apresentação do gênero

No primeiro passo, ao apresentar a revistinha para os alunos, eles reagiram bem e demonstraram já possuir algum conhecimento a respeito das histórias em quadrinhos. Em resposta ao primeiro grupo de perguntas, foi unânime que se tratava de uma revistinha em quadrinhos, que eles gostavam de ler e que as histórias preferidas eram da *Turma da Mônica*. Essa preferência pode ser devido ao fato de que, talvez, eles não conheçam, ou não saibam o nome, de outros personagens de tirinhas.

Em relação ao segundo grupo de perguntas, os alunos demonstraram não saber a diferença entre os quadrinhos e as tirinhas, apesar de a professora já ter trabalhado com eles esse tipo de gênero em outras aulas e atividades. Com relação ao local onde o gênero pode ser encontrado, eles responderam: *revistinhas, jornais, internet* e *livros*, evidenciando que já tiveram contato com o gênero e seus suportes em algum momento de suas vidas.

Todos os alunos copiaram as informações que foram passadas no quadro, não apresentando dificuldades na realização de tal tarefa. Durante a explicação do conteúdo passado no quadro e do conteúdo do *handout*, que foi realizada em Libras[9], os alunos se mostraram atentos e interessados. Muitos já conheciam

[9] Essa atitude seguiu a sugestão de ALBRES (2010, p. 170): "[...] é necessário que toda mediação, orientação e explicação seja feita por meio da Libras".

algumas características do gênero, dizendo já terem visto algo sobre a representação da fala dos personagens em balões, o que facilitou muito a apresentação. A única palavra utilizada sobre a qual eles tiveram dúvida foi *crítica*, mas essa situação foi resolvida com a ajuda da professora supervisora que improvisou seu significado com outros sinais existentes na Libras.

Segundo Pereira (2003, p. 50): "a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais". Esse interesse pela aula evidencia a importância do uso da Libras para a explicação de conteúdos em Português, já que possibilita um melhor entendimento do conteúdo por parte dos alunos surdos.

4.3.2. Leitura em Português e interpretação em Libras

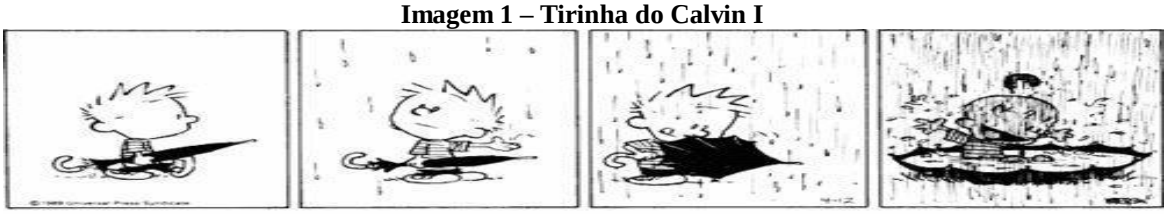
Com relação à segunda parte da aplicação do Projeto, os alunos gostaram muito da dinâmica realizada e se divertiram bastante. Isso comprova o que destaca Albres (2010, p. 170), ao dizer que, "para a construção de uma prática pedagógica, os professores devem procurar dinâmicas que estimulem as crianças, que ofereçam oportunidades para que elas interajam". Além disso, foram seguidas as sugestões da mesma autora ao afirmar que, durante as atividades realizadas em sala de aula, deve ser mesclado o uso do Português-por-escrito e a Libras (ALBRES, 2010).

Alguns alunos mostraram mais facilidade do que outros durante a atividade de leitura e no "reconto" em Libras, mas todos conseguiram, de alguma forma, transmitir o que estava sendo dito na tirinha aos seus colegas. O que se pôde observar é que, durante a interpretação das historinhas, os alunos utilizaram bastante seu conhecimento de mundo, trazendo para sua interpretação em Libras aquilo que eles já sabiam a respeito dos personagens e do gênero proposto. Segundo Pereira (2003), "para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possa recontextualizar o escrito e daí derivar sentido".

Algumas situações interessantes também merecem destaque nesta seção:

- ao "recontarem" as historinhas do personagem *Calvin*, os alunos se referiram a ele como sendo "um menino surdo". Eles começaram a contar a tirinha da seguinte maneira: "*Um dia, um menino surdo...*". Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de que os alunos não conheciam o personagem ou, porque, nas tirinhas em questão, não há a representação da fala do personagem, mas somente suas imagens, como é possível verificar a seguir

Imagem 1 – Tirinha do Calvin I



Fonte: http://hipertextoonline.blogspot.com.br/2010/09/caracteristicas-linguisticas-e-textuais.html.

Imagem 2 – Tirinha do Calvin II



Fonte: https://extravirgem.wordpress.com/tag/calvin-e-haroldo/page/2/

- no entanto, esse mesmo fato não ocorreu durante a leitura de uma tirinha da *Turma da Mônica* (a imagem 3, por exemplo), que também não possui a fala dos personagens, mas estes já são conhecidos por todos os alunos e, inclusive, tal revistinha foi citada como sendo o tipo mais lido por todos.

Imagem 3 – Tirinha da Turma da Mônica I



Fonte: http://roseartseducar.blogspot.com.br/2012_02_05_archive.html

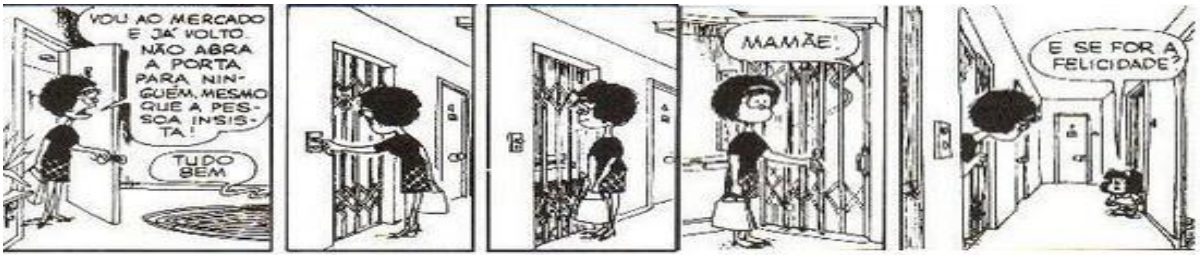
- somente duas palavras não foram compreendidas pelos surdos no momento da leitura e da interpretação: *sensível* e *felicidade*. No primeiro caso, o aluno pediu auxílio à professora supervisora (apesar de haver um sinal na Libras para essa palavra), que o ajudou, dando o significado a partir de outros sinais da Libras. No segundo caso, o aluno não pediu auxílio à professora supervisora ou à professora estagiária, mas demonstrou dificuldade na compreensão, uma vez que, apesar de a palavra possuir um sinal específico em Libras, ele utilizou o recurso da *datilologia soletração manual*[10] para representá-la. Os dois casos demonstram uma falta de conhecimento não somente do vocabulário do Português, mas também dos sinais específicos da Libras. As tirinhas em questão estão apresentadas nas imagens 4 e 5.

Imagem 4 – Tirinha de surdos I



Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=357039837661942&set=pb.354521641247095.-2207520000.1400501901.&type=3&theater

Imagem 5 – Tirinha da Mafalda I



Fonte: http://sheusestangerines.wordpress.com/tag/tirinha-da-semana/

- os alunos ficaram muito satisfeitos ao saber que existem tirinhas com temática de surdos, Eles se mostraram curiosos e disseram que iriam pesquisar mais a respeito dessas tirinhas na internet.

[10] "O alfabeto soletrado manualmente [...] é um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto do português." (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88).

Considera-se que os resultados obtidos nesse segundo momento foram bastante satisfatórios, já que se pensou que os alunos apresentariam uma dificuldade maior na realização de tal tarefa. Um fator que poderia ter sido mais bem explorado é a diversidade de interpretações de uma mesma tirinha por diferentes alunos utilizando a Libras, porém o projeto em questão não propôs a troca de tirinhas, já que o tempo de aula cedido para a aplicação não seria suficiente. A atividade proposta pela estagiária, na qual os alunos leram as tirinhas em Português, mas tiveram a oportunidade de "recontá-las" em Libras, serviu para evidenciar o importante papel que a língua de sinais possui no aprendizado e na compreensão da criança surda, uma vez que, segundo Pereira (2003, p. 49):

"é através dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português".

4.3.3. Interpretação escrita

Durante a realização das atividades de interpretação escrita, as dificuldades encontradas pelos alunos foram bem maiores em comparação às atividades de leitura, principalmente porque, para realizá-las, foi necessário o uso da língua portuguesa escrita. Os resultados obtidos confirmam as dificuldades descritas por Fernandes (1990 *apud* Albres, 2010, p. 159), ao dizer que os maiores problemas encontrados pelos alunos surdos durante a escrita são a "dificuldade com o léxico e a falta de domínio das estruturas sintáticas da língua". Alguns registros encontrados, exemplificados a seguir, dizem respeito à ortografia, ao uso das classes gramaticais e a aspectos semânticos e pragmáticos que podem ser diferenciados entre a Libras e o Português[11]:

- **Ortografia**: *Casção* (Cascão), *Cansção* (Cascão), *esta* (está), *dulex* (durex), *constuma* (costuma), *silencio (*silêncio).
- **Emprego dos pronomes:** *Me costumo ver só na revistinha*. (Eu costumo ver só na revistinha.).

[11] Os escritos em itálico referem-se às respostas dadas pelos alunos e os que estão entre parênteses referem-se ao uso "correto" das palavras para o contexto das atividades.

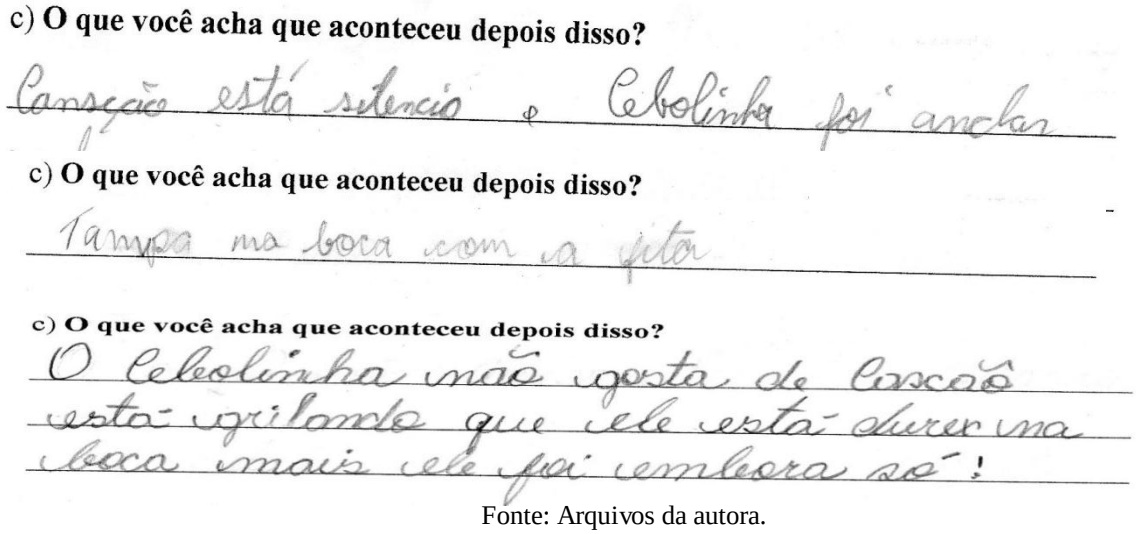
- **Emprego de artigos:** *Ele calou na boca do Casção com dulex.* (Ele calou a boca do Cascão com o durex.) / *Tampa na boca com a fita.* (Tampa a boca com a fita.).
- **Emprego de conectivos:** *Porque Mônica batendo o coelho e para a cabeça do Cebolinha.* (Porque a Mônica está batendo o coelho na cabeça do Cebolinha.) / *Está gritando que ele está durex na boca mais ele foi embora.* (Está gritando que está com durex na boca, mas ele foi embora.).
- **Conjugação verbal:** *Cebolinha viu e correu para pegando a maleta de médico.* (Cebolinha viu e correu para pegar a maleta de médico.) / *Cascão chamar da mamãe.* (Cascão chamou a mamãe).
- **Significado de expressões:** Os alunos não conseguiram escrever algumas expressões utilizadas na língua falada e escrita e, muitas vezes, sinalizaram a ação pedindo que a professora estagiária dissesse como escrevê-la em Libras. Ex: *Calou na boca* (calou a boca), *tampou na boca* (tampou a boca), *foi correu* (saiu correndo), *está silêncio* (ficou em silêncio), *andar embora* (foi embora), etc.
- **Dificuldades de interpretação do enunciado:** Muitos alunos não compreenderam bem o que o enunciado pedia. O enunciado que apresentou maiores dificuldades de interpretação perguntava o que os alunos achavam que havia acontecido depois do que é mostrado na tirinha, mas eles interpretaram como sendo o que aconteceu no último quadrinho. Um exemplo disso é indicado por meio das imagens 6 e 7.

Imagem 6 – Tirinha da Turma da Mônica II



Fonte: http://amigasdaedu.blogspot.com.br/2009_06_01_archive.html

Imagem 7 – Respostas dos alunos I



Fonte: Arquivos da autora.

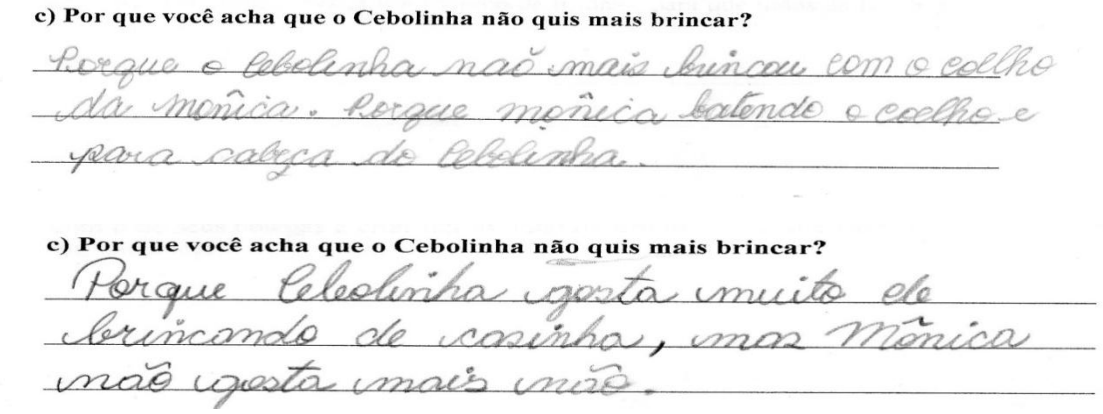
- **Dificuldades na leitura de imagens:** Em uma das tirinhas apresentadas, a Mônica pergunta ao Cebolinha por que ele não quer mais brincar de casinha. O Cebolinha, que está fazendo todo o serviço de casa na brincadeira, enquanto a Mônica é quem vai trabalhar, responde: "Adivinha!". No enunciado da questão, os alunos deveriam dizer por que, na opinião deles, o Cebolinha não queria mais brincar. Porém, alguns inventaram a resposta (a partir do conhecimento que possuíam das histórias da *Turma da Mônica*) ou fizeram uma interpretação equivocada da questão, não conseguindo encontrar a resposta a partir das imagens, como é possível verificar nas imagens 8 e 9.

Imagem 8 – Tirinha da Turma da Mônica III



Fonte: http://maeperfeita.wordpress.com/category/divirta-se/

Imagem 9 – Respostas dos alunos II



Fonte: Arquivos da autora.

Além disso, durante a realização dessas atividades em sala de aula, os alunos usaram frases curtas, quase não fizeram uso de vírgulas, solicitaram orientações constantes da professora estagiária com relação a algumas palavras presentes nos enunciados das questões e apresentaram a interferência da Libras ao escreverem suas respostas.

Essas características da escrita dos alunos surdos, muitas vezes, funcionam como um obstáculo na prática docente do professor, que se sente perdido em meio a várias dúvidas: Como corrigir as produções escritas dos meus alunos surdos? O que levar em conta durante a correção? Segundo Albres (2010, p. 164), é importante dar um retorno dos erros cometidos pelos alunos e pedir a reescrita dos textos, já que "pela interferência e dedução eles constroem hipóteses erradas de produção do Português como segunda língua, que se não forem corrigidas podem se cristalizar".

Essa dificuldade também foi encontrada pela professora estagiária no momento da avaliação das atividades realizadas pelos alunos, por ter dúvidas em qual ponto focar durante sua correção: a ortografia, a gramática ou a interpretação de texto. De acordo com Albres (2010, p. 165):

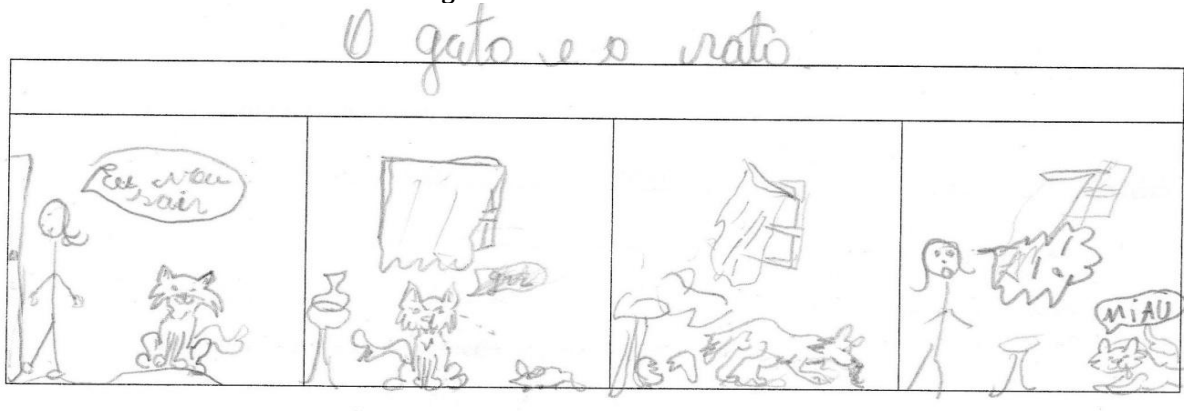
> O que se tem feito diante desse quadro é ser mais brando na avaliação. Assim, de forma paliativa, o MEC orienta que os critérios para a avaliação devam ser diferenciados para alunos surdos. Por meio do Aviso Circular 27794 e da Portaria nº 167999, sugere a necessidade de se considerar, na Língua Portuguesa, o conteúdo em detrimento da forma.

Após consultar uma professora de Libras da Faculdade de Letras/UFMG e ler a respeito do assunto, a professora estagiária optou por centrar sua correção na interpretação do texto feita pelos alunos. Não foi possível pedir a reescrita das atividades pelos alunos, pelo fato de que o tempo cedido para a aplicação do projeto não foi suficiente para tal ação.

4.3.4. Produção

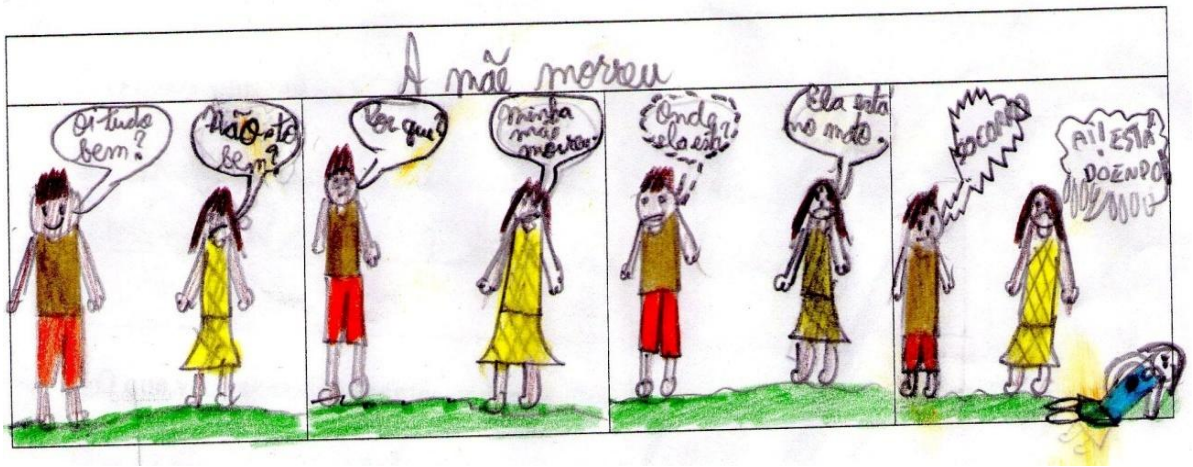
A produção das tirinhas pelos alunos superou as expectativas da professora estagiária, já que eles demonstraram grande criatividade e facilidade na criação das histórias e dos desenhos. Poucos alunos utilizaram os recursos de representação das falas dos personagens em diferentes tipos de balões, conforme foi ensinado na parte expositiva da aula, mas os que fizeram isso utilizaram muito bem o recurso. As regras da atividade foram basicamente seguidas, com exceção de um aluno que se esqueceu de criar um título para sua história e de uma aluna que copiou uma tirinha já existente na internet, não criando, portanto, uma história inédita. Seguem, nas imagens 10, 11 e 12, algumas das tirinhas criadas pelos alunos.

Imagem 10 – Tirinha dos alunos I



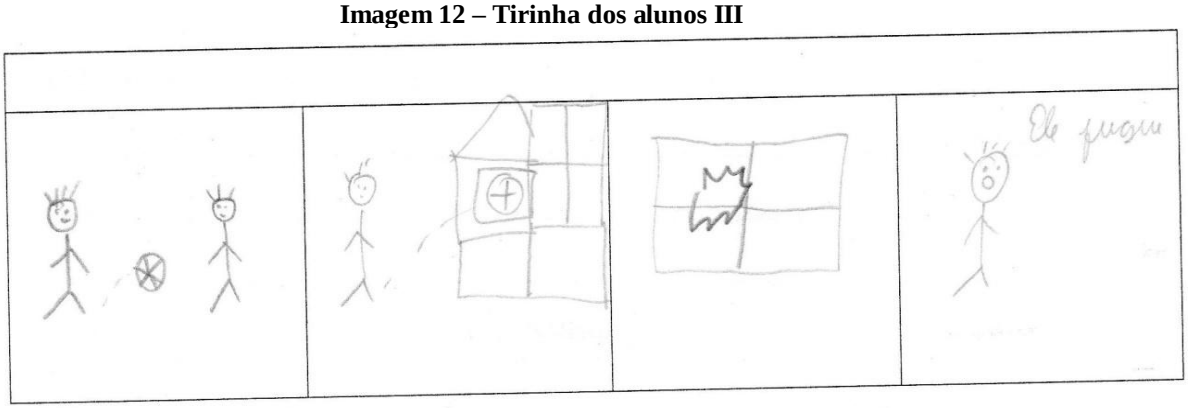
Fonte: Arquivos da autora.

Imagem 11 – Tirinha dos alunos II



Fonte: Arquivos da autora.

Imagem 12 – Tirinha dos alunos III



Fonte: Arquivos da autora.

Os alunos criadores das tirinhas apresentadas nas imagens 10 e 11 seguiram bem as instruções pedidas na atividade de produção, criando um título para as historinhas e utilizando diferentes tipos de balões para a representação da fala dos personagens (balão convencional, balão de grito, balão de sussurro e balão de choro), além de utilizarem bem o espaço para o desenvolvimento das histórias, que possuem início, meio e fim. Os alunos demonstraram utilizar bem a escrita do Português, apesar da omissão de alguns sinais de pontuação e de alguns erros ortográficos, e também de terem grande habilidade em desenhar. O aluno criador da tirinha apresentada na imagem 12 demonstra ter tido mais dificuldades na leitura do enunciado da atividade de produção e na compreensão de algumas características do gênero, já que não criou um título para a historinha e não representou a fala do personagem do último quadrinho dentro de um balão.

Porém, percebe-se que a mensagem que ele quis passar através de sua tirinha é bem compreendida através de seus desenhos.

A interpretação e análise destas e de outras tirinhas criadas pelos alunos renderia várias colocações interessantes, tais como o uso do espaço, o tema escolhido, os recursos visuais empregados, porém esse não é o objetivo deste artigo. O que as tirinhas criadas pelos alunos evidenciam é que o uso da Libras bem como a adaptação dos materiais didáticos no ensino de Português para alunos surdos é essencial para o real aprendizado desses alunos. Segundo Albres (2010, p. 171), a elaboração das aulas e das atividades por parte do professor deve ser "desenvolvida mediante pesquisa de temas interessantes para os alunos, direcionando-se o ensino do léxico em cada unidade, com o objetivo de contemplar aspectos da gramática e atingir a produção e a compreensão da língua, ou seja, a comunicação".

Após a entrega das tirinhas finalizadas, foi confeccionado um livrinho com a coletânea de historinhas criadas pelos alunos, com todas as descrições (nome do autor, título da tirinha, nome da escola, dedicatória aos alunos, professores e funcionários, etc.) em Português e em datilologia, utilizando a fonte de Libras do programa *Word*. Os alunos ficaram muito surpresos no momento em que receberam seus livrinhos e demonstraram satisfação ao verem que suas historinhas também poderiam ser lidas pelos seus colegas.

5. Considerações finais

Através deste artigo pretendia-se defender a Educação Bilíngue como a melhor filosofia de ensino para alunos surdos. Para tanto, foi apresentada, inicialmente, a visão de alguns teóricos a respeito dos métodos de ensino que foram e ainda são utilizados nas salas de aula de alunos surdos. Como foi citado, o oralismo não dá conta de abarcar as especificidades dos alunos surdos, visto que impõe o uso de uma língua que não é a língua materna desses indivíduos, impedindo-os de se desenvolverem naturalmente em sua língua natural, a língua de sinais. A Comunicação Total, apesar de ter sido um pontapé inicial para o uso da língua de sinais nas salas de aula, também não proporciona um aprendizado natural, uma

vez que utiliza sistemas artificiais, como o português sinalizado, por exemplo, que não apresenta completamente nem a estrutura da Libras, nem a estrutura do Português. Dessa forma, o bilinguismo se mostra como mais adequado para o contexto dos alunos surdos, já que, segundo Quadros (1997, p. 27), "considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita".

Depois da apresentação das filosofias de ensino, foi abordada a grande dificuldade enfrentada pelos professores ao ensinarem o Português como segunda língua para seus alunos surdos, propondo algumas saídas que são sugeridas por Albres (2010). Por fim, foi apresentado um Projeto de Estágio com o gênero textual tirinha, que foi aplicado em uma escola especializada em Educação de Surdos, analisando os desafios que foram encontrados pela professora estagiária e discutindo os métodos utilizados por ela durante a aplicação da aula e as tarefas produzidas pelos alunos, confirmando a eficácia do uso da Libras, mesclado ao uso do português-por-escrito, proposto pelos defensores da Educação Bilíngue.

A aplicação do Projeto de Estágio confirmou que o ensino de Português para alunos surdos é um grande desafio para os professores que não se sentem devidamente capacitados para desenvolverem tal tarefa. Com relação à leitura, interpretação e a produção de tirinhas, foi possível notar que o grande obstáculo para os alunos surdos é o uso da língua portuguesa escrita, uma vez que estes alunos não dominam suas estruturas sintáticas, já que sua língua natural é a Libras. Como se pôde notar, as atividades realizadas pelos alunos foram pouco exploradas, visto que há muitas outras questões que proporcionariam uma pesquisa muito extensa, que não era o objetivo deste artigo.

O que se pode concluir é que, apesar de a Educação Bilíngue ser um direito garantido por lei, ainda há muito que se fazer no Brasil, visto que não se deve apenas incluir o aluno surdo em uma sala de ouvintes, mas sim adaptar todo o contexto da escola, o que requer a contratação de professores devidamente capacitados, a presença do intérprete nas salas de aula e a adequação dos materiais didáticos e dos métodos de avaliação. Também se confirmou a hipótese de que os professores de Língua Portuguesa devem ser devidamente capacitados para oferecerem um melhor desenvolvimento cognitivo para seus alunos surdos, levando em consideração que o contexto de aprendizado destes alunos é diferente dos outros alunos que estão acostumados a ensinar, já que se deve levar em conta

que os surdos possuem a língua espaço-visual como língua materna. Espera-se que este trabalho possa suscitar outros estudos na área da Educação de Surdos e ajudar de alguma forma os atuais e futuros professores de surdos, sejam eles de escolas regulares ou de escolas especiais.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística.** Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRASIL, **Decreto n° 5.626**, que regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____, **Lei n° 10.436**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002. 1 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRITO, Luan Talles de Araújo; ELIAS, Solange da Silva. O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala. In: **Semana de Letras: Linguagens e Entrechoques Culturais**, n 6, 2011, Paraíba. *Anais*... Catolé do Rocha: Universidade Estadual da Paraíba, 2011, p. 1-11. Disponível em: << http://entrechoques.ccha.uepb.edu.br/2011/gt02/gt02T006.pdf >>. Acesso em: 10 jun. 2013.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

LUCAS, Regiane. **Protesto contra atual modelo do Mec de educação para os surdos**. Portal Mara Gabrilli. 2013. Disponível em: <<<<http://www.maragabrilli.com.br/imprensa/428-protesto-contra-atual-modelo-do-mec-de-educacao-para-surdos.html.>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010. Disponível em: << periodicos.uem.br/ojs/index.php/.../article/.../9536 >>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. A escrita do gênero discursivo tira em quadrinhos em uma sequência didática. In: **Encontro do Celsul**, nº 9, 2010, Palhoça. *Anais*... Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, p. 1-9. Disponível em: << http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Natalia%20Moterani.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

POKER, Rosimar Bortolini. Texto 2: **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. (Texto elaborado para uso no curso de Libras a distância da UNESP de Marília). Universidade Estadual Paulista, Marília, s.d. Disponível em:<< http://www.marilia. unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia B. *et al* (Org.). **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, C. H. R. **Situações de incompreensão vivenciad as por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem.** 2008. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: << http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85LMNK/rodrigues__c._h._disserta__o__2008.pdf?sequence=1 >>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SILVA, Alessandra Gomes da. **A leitura de charges e tirinhas como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos surdos.** 2010. Disponível em: << http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_titulos/A_leitura_de_charges_e_tirinhas_como_recurso.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

VIEIRA, Patrícia Araújo; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e van Leewen**. *ReVel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: << http://www.revel.inf.br/files/b2764d635a80770c527c8a0eadd72f43.pdf >>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VILELA, Genivalda Barbosa. **Histórico da Educação do Surdo no Brasil.** s.d.Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=623>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: POSSÍVEIS EFEITOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DOCENTES E DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Ana Carolina de Viveiros Beltran

Universidade de São Paulo/ Secretaria Municipal de São Paulo

Resumo

Este trabalho, baseado nos resultados de uma pesquisa empírica e nos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, intenta analisar as relações que professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil estabeleciam entre teoria e prática e os possíveis efeitos destas para os modos de pensar e agir na profissão e arquitetar os horários coletivos de formação no âmbito do trabalho. A compreensão da prática como consequência de uma teoria aplicada em menor ou maior medida e da teoriacomo fornecedora das respostas às dificuldades encontradas na realidade concreta constituía, não somente a lógica da própria formação em serviço, mas possuía um peso significativo para o grupo de professores pesquisado. Além de provocar a cisão entre os sujeitos da ação prática e da ação teórica, essa crençatendia a distanciar os docentes da formação em serviço e os endereçavam aos saberes da experiência, creditados como tipicamente docentes.

Palavras-chave: Teoria; Prática; Formação de professores.

RELATIONS BETWEEN THEORY AND PRACTICE: POSSIBLE EFFECTS ON THE CONSTITUTION OF THE SUBJECTS TEACHERS AND IN-SERVICE EDUCATION

Abstract

This work, based onthe results of an empirical research and the Foucauldian and poststructuralists studies, attempts to analyse the relations that teachers of a public school child education established between theory and practice and their possible effects to the ways of thinking and acting in the profession and to devise the collective moments of education in the work. The comprehension of practice as a resultof an apliedtheory greater or lesser extentand the theory as a provider of answers to the difficulties found in reality constituted not only the logic of in-service teacher's education, but also hadsignificant weight to the group of teachers surveyed.In addition tocause a splitbetween the subjects ofthe theoreticalaction and the subjects of the practical action, this belief tended to departthe teachers from in-service education and adressed them to the knowlodgeof experience credited as tipicallyteaching.

Key-words: Theory; Practice; Teacher's education.

Introdução

O presente trabalho deriva-se de uma pesquisa realizada em nível de mestrado entre os anos 2009 e 2012 (BELTRAN, 2012), que objetivou compreender a dinâmica da formação em serviço do município de São Paulo arquitetada através de Projetos Especiais de Ação (PEA)[1]. Para isso, desenvolveram-se uma análise das publicações oficiais e da legislação relativas à formação docenteno município de São Paulo entre os anos de 1989 e 2008 e uma pesquisa empírica constituída da análise de observações, relatos escritos e entrevistas coletados, ao longo de um ano, em encontros semanais com um grupo de professoras em seus contextos de formação em serviço em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

As análises foram desenvolvidas sob a perspectiva dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, tendo como principais diretrizes os três eixos, designados por Foucault, de focos de experiência: as formas de um saber possível; as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; os modos de existências virtuais para prováveis sujeitos. O primeiro foco diz respeito às práticas discursivas como matrizes de conhecimentos possíveis, como formas reguladas de veridicção, que fazem alguns saberes circularem como verdadeiros e outros como falsos. O segundo foco relaciona-se às técnicas e aos procedimentos empreendidos no direcionamento das condutas dos outros, às normas e ao exercício do poder. Por fim, o último foco, refere-se às formas que o indivíduo é levado a compreender-se como objeto a ser pensado, relacionar-se consigo mesmo e a constituir-se como sujeito de um tipo particular (FOUCAULT, 2010a).

As portarias, os documentos e as publicações oficiais, nas mais de duas décadas do PEA como ferramenta formativa, apoiaram diferentes parâmetros de qualidade, modelos de alunos e concepções de ensino. Os PEAs inserem-se, assim, num regime de verdade, acolhendo discursos e

[1] Instrumento de trabalho, obrigatoriamente, elaborado pelas escolas, que deve expressar as necessidades formativas institucionais e conduzir as ações dos horários coletivos de formação no âmbito trabalho.

fazendo-os funcionar como verdadeiros, promovendo mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos e valorizando certas técnicas e procedimentos para a obtenção da verdade (FOUCAULT, 2010b). Podem-se observar, nas próprias disposições legais e documentos oficiais norteadores dos Projetos Especiais de Ação, procedimentos como os de "retomada" das ações executadas, de "constante reflexão e problematização" ou, ainda, de ação-reflexão-ação e tematização das práticas. São estes movimentos que incitam os sujeitos a darem visibilidade àquilo que fazem através de relatos orais e escritos, por exemplo. Os professores são motivados a atribuírem, através desses procedimentos, sentidos particulares às suas práticas, elaborando formas de agir e pensar a partir de um enquadramento teórico e de uma gramática pedagógica considerados desejáveis.

Os professores são chamados à motivação constante em aprender e a reconhecerem-se, inexoravelmente, incompletos para lidarem com os desafios e as exigências profissionais. Há, nas políticas públicas de formação em serviço, sempre uma defasagem profissional pressuposta, que deve ser mobilizadora da reflexão de si. As novas racionalidades apontam para um docente flexível e disposto a descobrir "novas formas de sentir, pensar e agir no ambiente onde a profissão é exercida e de atribuir significados a seus componentes" (SÃO PAULO, [s.d.]) frente aos desafios educacionais da atualidade, exercitando sua capacidade reflexiva.

Nesse sentido, os professores são incitados a darem visibilidade ao trabalho que realizam em sala de aula. O objetivo é que o professor, ao revelar seus fazeres, coloque os seus saberes em evidência para serem avaliados e desestabilizados em confronto com as didáticas ditas excelentes. Informam-lhe, assim, que sua prática é valorizada ao mesmo tempo em que a colocam em xeque através da delimitação dos referenciais conceptivos e metodológicos nos quais a reflexão é autorizada. Os professores acabam por ser motivados a estabelecerem vínculos entre o que fazem e sabem e o que

seria desejável fazer e saber de modo a flexibilizarem-se em subjetividades sobrepostas continuamente.

Alcançando a formação em serviço em suas cenas concretas, em um grupo de professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, encontraram-se as pessoas que vivem a profissão no que lhe há de mais cotidiano. Eram elas que realizavam os horários coletivos, dando-lhes desenhos próprios e ocupando-os com condutas, sentimentos, crenças e valores, tão heterogêneos quanto singulares.

De acordo com as observações, os relatos escritos e as entrevistas realizadas com as professoras, os termos teoria e prática se mostraram recorrentes nas justificativas que estas elaboravam para suas condutas nos momentos de formação em serviço e nas definições e sentidos atribuídos aos Projetos Especiais de Ação. Não obstante, esses foram termos trazidos para o centro das propostas formativas do Município como uma maneira de autorizar e justificar as mudanças de concepções de ensino e as abordagens pedagógicas valorizadas pelas políticas educacionais.

1.Teoria e prática: a atividade intelectual e a atividade docente

No primeiro encontro com o grupo de professoras, observou-se um contexto formativo semelhante a um modelo de aula, no qual a coordenadora explicava o conceito de releitura de obra de artes às professoras, pautada em uma literatura pedagógica da educação da infância. Depois, solicitou-se que, considerando a teorização explicitada, os docentes participassem de uma atividade de releitura atuando como seus pequenos alunos. Por fim, as professoras foram convidadas a descreverem os objetivos de tal proposta.

Poder-se-ia pensar, à primeira vista, julgando as divergências das condutas dos participantes nesse encontro com as cenas presenciadas na maioria dos encontros formativos seguintes, que a dinâmica observada se trataria de uma dramatização do grupo buscando atender o que suporiam ser a expectativa da pesquisadora em relação a uma arquitetura adequada do horário coletivo.

Os encontros futuros, em contraponto, seriam um retrato mais fidedigno da atuação das professoras nos encontros de formação em serviço.

Contudo, o que se pode observar, nesse primeiro momento, configurou-se como uma "teatralização" do coordenador e das professoras acerca do que consideravam ideal para os encontros de PEA ou, ao menos, um modelo de condução e participação no Projeto razoável para ser apresentado a uma pessoa de fora do grupo, advinda da Universidade.

Pode-se observar um modelo bastante convencional de aula, no qual um conteúdo pedagógico foi exposto às professoras. Um conteúdo referenciado em um livro sobre educação infantil que evidenciava práticas de uma escola considerada exemplar.

Outro referencial, que sustentou o tema do encontro, apesar de não ser explicitado, encontrava-se na portaria, de PEA,n° 1566[2], que resolvia, para a Educação Infantil, "assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências" e, ainda, implementar o Programa Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil, que tem como um de seus principais objetivos "buscar a renovação e o aprofundamento do discurso e da prática pedagógica por meio da valorização das linguagens infantis como instrumentos culturalmente elaborados" (SÃO PAULO, [s.d.]).

Portanto, o que se apresentou no encontro coletivo, foi um conteúdo pedagógico valorizado, autorizado e divulgado por um enunciado científico através do livro e por um enunciado oficial das políticas educacionais do Município.

Primeiramente, observou-se uma distinção entre os termos teoria e prática marcada pelos lugares de produção e pelos sujeitos de produção de cada uma delas, isto é, a teoria é produzida por pesquisadores na Universidade,

[2] Portaria vigente no período da pesquisa, que dispunha sobre os Projetos Especiais de Ação. Atualmente, está em vigor a portaria n° 901/2014.

na Academia, em Institutos de pesquisa e por funcionários de alto escalão ou convênios com a Universidade pela Secretaria Municipal de Educação.

A prática, no entanto, é produzida pelos professores na escola, sendo o Projeto Especial de Ação, o espaço para que o coordenador pedagógico intermedeie o acesso docente à teoria a fim de ser adaptada a um modelo didático. Tinha-se, então, um terceiro traço de diferenciação: a linguagem. As professoras, após serem apresentadas aos enunciados teóricos pela mediação do coordenador, traduziam-nos para o plano prático através da simulação de aula e da sistematização de objetivos didáticos. Uma distinção entre teoria e prática determinada, portanto, pelo local e pelos sujeitos de produção e, também, pelo tipo de linguagem que os sujeitos acessavam os conteúdos pedagógicos.

Em segundo lugar, observou-se uma conexão entre teoria e prática da ordem da aplicabilidade. Os enunciados teóricos, científicos e legais tanto justificavam e autorizavam determinadas práticas em detrimento de outras assim como deveriam viabilizar elementos para que os primeiros fossem traduzidos de um âmbito para outro.

O livro apresentado às professoras pautava-se na experiência de um grupo de pesquisadores estadunidenses em uma escola de Educação Infantil italiana, indicando, assim, que os pressupostos teóricos possuíam uma viabilidade prática no âmbito escolar. Outro indício de aproximação entre teoria e prática foi encontrado na publicação "Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas- Educação Infantil", referência para a construção do PEA, na qual se expõem, como objetivos do documento, "servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças" e "subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma". (SÃO PAULO, 2007, p. 7). Destacava-se, assim, uma relação estabelecida entre teoria e prática da ordem da aplicabilidade. A teoria como modelo para a realização das práticas de sala de aula.

A prática, sob tal perspectiva, aparecia como extensão de uma teoria aplicável em maior ou menor medida. Nesse sentido, eram as proposições teóricas ditames para a efetivação das ações na realidade concreta. Segundo Deleuze (apud FOUCAULT, 2010b), costumou-se compreender a relação teoria e prática como um processo de totalização, no qual uma ação seria a consequência da outra.

Essa visão está bastante associada às práticas de reforma, das quais a Educação, não raras vezes, foi alvo. Há uma crença de que "questões políticas, sociais, e educacionais exigem soluções científicas. Acredita-se que a libertação da dominação da natureza e da opressão social, exige conhecimento especializado". (POPKEWITZ, 1984, p. 3, tradução minha).

Desse modo, algumas pessoas são certificadas a representarem as necessidades, os desejos, as esperanças de outras em nome de um mundo melhor, de uma educação mais justa ou de qualquer outro objetivo que emirja como relevante. "A reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelo outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder". (DELEUZE apud FOUCAULT, 2010b, p. 72).

Os intelectuais seriam, nesse contexto, agentes da consciência das pessoas, "funcionários da humanidade" (POPKEWITZ, 1997), promotores de conhecimentos creditados como objetivos e neutros capazes de construir possibilidades sociais e novos arranjos institucionais.

A questão, no entanto, não está no papel do intelectual ou na função da teoria em si, mas no lugar específico que estes ocupam em nossa sociedade. Segundo Foucault (2010b), pensar a posição da teoria e do intelectual em termos de ciência/ideologia tem uma importância secundária com relação ao que é primordial: os efeitos específicos dos discursos verdadeiros. Nas sociedades contemporâneas,

> "a verdade" está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem [...] o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, "o portador de valores universais"; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo da verdade.(FOUCAULT, 2010b, p. 13).

Não há uma qualidade repressora e impositiva inerente aos empreendimentos teóricos ou à atividade intelectual ou uma ação originalmente totalizadora. A teoria não totaliza. É o poder que opera por totalizações. (DELEUZE apud FOUCAULT, 2010b).

A transição entre o intelectual universal e o intelectual específico, explorada por Foucault (2010b), oferece um panorama concreto da ligação da verdade com os efeitos de poder, no qual esses profissionais estão implicados. Segundo ele, o intelectual universal era o escritor "livre" que, em oposição aos servidores do Estado ou do Capital, ao despotismo e ao abuso, escrevia em nome da justiça, da equidade, enfim, daquilo que podia e devia valer universalmente. Com o desenvolvimento das estruturas técnico-científicas, o "escritor genial" dá lugar ao "cientista absoluto", o possuidor de conhecimentos locais, setoriais e específicos. O intelectual específico, a serviço do Estado ou contra ele, possui uma relação direta e localizada com a instituição e o saber científicos. Além disso, sua própria posição enquanto portador não de um saber que valha universalmente, mas de um saber endereçado e interessante a toda a humanidade, dá-lhe acesso à "politização", à participação em tomadas de decisões na vida pública, a associações partidárias, de governo, sindicais etc.. Estão, portanto, posicionados em um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a categorização, a circulação, a divulgação e o funcionamento de enunciados.

> O intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual "orgânico" do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política da verdade nas sociedades contemporâneas. É então que sua posição pode

> adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais.(FOUCAULT, 2010b, p. 13).

O posicionamento do intelectual, hoje em dia, apresenta-se, provavelmente, mais difuso e menos evidente quanto poderia ser ao colocar-se contra ou a favor do proletariado. As teorias que, em outros tempos, representavam possibilidades alternativas ao que estava estabelecido podem engendrar, atualmente, os regimes de verdade. Por exemplo, no campo da Educação Municipal, as teorias sócio-construtivistas que apoiavam políticas públicas em prol de processos de redemocratização do país apresentam-se, agora, como pano de fundo de programas vinculados a avaliações externas e em larga escala e propostas de formação de professores bastante prescritivas.

Há, portanto, um regime através do qual o discurso científico é tomado como "verdade", que separa a teoria da prática e em que os sujeitos são incitados a pensar-se fora da ação teórica e dela esperar a cura para as mazelas do dia a dia. Colocam-se em questão as conexões que os sujeitos são excitados a estabelecer entre a teoria e a prática, o que no mais tem se configurado como uma tecnologia da própria formação em serviço através do PEA.

Contudo, não era somente a possibilidade de aplicação que avizinhava os enunciados teóricos das práticas concretas das professoras com suas crianças. Por que o tema escolhido pelo coordenador não foi "prontidão para a alfabetização", "invenção da infância"; "governo da infância", "estudos críticos sobre o construtivismo"? Por que, ao dramatizar uma situação ideal de horário coletivo, este conteúdo foi selecionado? Uma das justificativas para a implantação do Programa Rede em Rede, que embasa a formação dos coordenadores pedagógicos e os Projetos Especiais de Ação das Unidades Educacionais, destaca "[...] como importante meta do trabalho pedagógico a questão da apropriação, pelas crianças de 0 a 6 anos, de diferentes linguagens, instrumentos básicos para construírem significações e a própria identidade." (SÃO PAULO, 2006).

Pode-se observar que o trabalho pedagógico envolvendo linguagens variadas é a meta da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil. Acrescentam-se, ainda, as considerações sobre "Experiências com a Expressividade das Linguagens Artísticas" do documento "Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas – Educação Infantil": "Esse campo reúne aprendizagens desejáveis para que toda criança se aproprie de diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas e trabalham a expressividade humana". (SÃO PAULO, 2007, p. 116).

As múltiplas linguagens são reconhecidas pelos documentos municipais como um campo de conhecimento valorizado e desejável para a educação das crianças pequenas. Assim, não somente justificam e autorizam as práticas fundamentadas em tais aportes teóricos como, também, excluem outros enunciados possíveis.

As publicações da Secretaria Municipal de Educação são baseadas substancialmente em referências teóricas das áreas da Psicologia, Didática e Arte que considerem a criança como sujeito histórico e cultural. As "Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas", por exemplo, trazem em sua bibliografia o livro apresentado pelo coordenador ao grupo de professoras. O que se quer dizer é que os enunciados teóricos oficiais alcançam as escolas municipais legitimando certas práticas pedagógicas assim como os enunciados teóricos de caráter científico definem aprendizagens e contextos desejáveis para a Educação Infantil.

Não se pretendeu defender ou condenar tais formas de pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. A questão é o lugar específico que a teoria ocupava no grupo estudado, no PEA e na sociedade. Procura-se indicar os pontos de contato ou de relação entre os termos teoria e prática no grupo estudado. Um ponto, o da aplicabilidade teórica, isto é, a teoria prescreveria ações e prepararia os sujeitos para uma prática concreta. Outro ponto, os enunciados teóricos definiriam o campo de possibilidades das

práticas de modo que elas fossem consideradas adequadas ou não adequadas, boas ou ruins, aceitáveis ou não aceitáveis.

Uma proposta bastante valorizada nos contextos de formação em serviço, por exemplo, é a tematização das práticas, que, inclusive, é indicada com uma das modalidades de consecução dos Projetos Especiais de Ação (SÃO PAULO, 2008). Tal modalidade consiste em promover meios de os professores darem visibilidade a suas práticas em sala de aula através de relatos escritos ou orais ou outros tipos de registros para, progressivamente, contextualizá-las em uma linguagem e em ações legitimadas em certa base teórica. Oferecem-se, assim, enunciados a partir dos quais as práticas podem ser nomeadas e justificadas e o campo de manobra pelo qual elas são autorizadas a transitar, traduzindo, numa nova linguagem, os elementos da vida social e profissional.

Sobre essa abordagem metodológica no âmbito da formação em serviço, Popkewitz (1997) afirma que as experiências de ensino dos professores são descontextualizadas e reformuladas num conjunto de regras, de obrigações e de valores das ciências cognitivas. As interpretações individuais são separadas de seus contextos sociais e históricos e recolocadas em modelos de raciocínio. O conhecimento reconceituado faz as relações dos processos de escolarização parecerem naturais. Nessa perspectiva,

> [...] os professores são encorajados "a monitorar seu próprio pensamento". Tornando publicamente disponível o pensamento privado, a psicologia do raciocínio torna os professores individuais mais abertos à inspeção e à regulação. (POPKEWITZ, 1997, p. 199).

Os vocabulários advindos das ciências psicológicas possibilitaram que as subjetividades das pessoas fossem traduzidas em novas linguagens para condução das escolas, das prisões, das fábricas, enfim, das instituições sociais como também permitiram que as próprias subjetividades e intersubjetividades tornassem-se objetos de gestão racional (relações familiares, dinâmicas de grupo, desenvolvimento mental, higiene etc.). (ROSE, 1998). "Eles tornaram possível pensar na realização dos objetivos

desejados – satisfação, produtividade, sanidade, habilidade intelectual [...]". (ROSE, 1998, p. 70, tradução minha).

Assim, os Projetos Especiais de Ação, como se pode observar na exemplificação da modalidade de "tematização das práticas", objetivam levar os sujeitos escolares a refletirem sobre si mesmos através de uma linguagem e um terreno teórico reconhecidos como adequados. De certa forma, essa é uma prática de ajuste, na qual conhecimentos acerca dos sujeitos, dos modos que aprendem, da gestão de coletividades, não estão menos implicados e, portanto, não o estão os saberes oriundos do campo psicológico. Além de, tais saberes, encontrarem-se bastante arraigados nas questões relativas à própria criança, a aprendizagem e ao ensino. Como diz Foucault (2006), a psicologia confiscou a maioria dos domínios que cobriam as ciências humanas.

A dinâmica do horário coletivo e as intenções do PEA da Unidade pesquisada reiteravam os termos teoria e prática como extensões de um mesmo processo. Um processo de totalização de um determinado regime de verdade para o exercício da profissão: enunciados teóricos que circulam e funcionam como verdadeiros e, ao funcionarem como verdadeiros, incitam os sujeitos a avaliarem a si mesmos a partir deles; o modo de operar o exame de si e de suas práticas profissionais (teoria que ilumina e transforma as condutas docentes e escolares); a inibição de certos modos de agir e de pensar a profissão etc.

2.Teoria *versus* prática: o saber científico-acadêmico e o saber docente

A formação em serviço instrumentalizada pelo PEA deve gerar registros diários sobre o conteúdo dos encontros coletivos. No grupo pesquisado, esses registros representavam tarefas individuais, ocorridas por revezamento, em que a professora responsável deveria ler, interpretar e preparar uma síntese de um artigo, texto ou outro material de teor didático-pedagógico, selecionado pelo coordenador. Não se evidenciava um

movimento entre os termos teoria e prática da ordem da aplicabilidade, no qual o docente deveria traduzir o conteúdo do artigo em objetivos didáticos e atividades dirigidas aos alunos. A ação caracterizada, pelo grupo, como "teórica" e "dura", era a relação direta das professoras com um texto acadêmico.

Podia-se dizer, aliás, que as tarefas de ler e, a partir disso, elaborar um registro para o Projeto configuravam-se em atividades "incômodas" para o grupo de professoras. Realizadas por revezamento, não se constituíam uma proposta coletivamente assumida. A relação das professoras do grupo com essa atividade, elaborar o registro de PEA, podia ser evidenciada em diversas situações do cotidiano pesquisado, sendo categorizada como "difícil" e "de pouco interesse".

Contudo, os registros eram necessários para manter o PEA do grupo em ordem e apresentável à oficialidade[3]. Mesmo não sendo a leitura de textos acadêmicos uma atividade apreciada pelo grupo, esta se constituía uma tarefa em que era incitado a realizar com frequência.

As professoras eram, a todo tempo, chamadas a lidar com produções de cunho acadêmico ou oficial e a apresentar o resultado disso publicamente através do livro de registros de PEA. Poder-se-ia, em um primeiro momento, avaliar que os textos selecionados não condiziam com as necessidades formativas das professoras, o que provocaria a recusa docente à leitura, ou ao estudo dos textos selecionados, ou ponderar que os professores resistiam ao esforço intelectual ou às contribuições teóricas ao âmbito escolar, porque preferiam a segurança dos saberes conhecidos à incerteza dos novos conhecimentos.

Os textos selecionados para a leitura e registro, porém, diziam respeito a demandas expressas pelo próprio grupo, como por exemplo, a relação entre família e escola. Então, sendo a relação com a família um aspecto

[3] Portaria nº 1.566/08, artigo 4º, refere-se aos dados mínimos que os projetos devem conter, dentre os quais "descrição das fases/etapas". No artigo 6º, §1º, relacionado às incumbências da equipe gestora, aponta que esta deve "adotar procedimento para o registro das fases e atividades". O artigo 7º, § 1º, item *f*, explicita como critério avaliativo "o registro de atividades, que deverá ser o mais detalhado possível".

expressivo no cotidiano da escola, por que os textos sobre essa temática não mobilizaram uma adesão e uma discussão coletiva do grupo?

Por outro lado, muitas das atividades desempenhadas pelas professoras nos horários coletivos relacionavam-se com os objetivos do Projeto da escola, como a confecção de um cartaz com fotos de uma sequência de atividades, em que foi proposto que as crianças ouvissem histórias, plantassem flores, criassem seus próprios vasinhos com materiais recicláveis.

As atividades encaminhadas às crianças eram, também, endossadas pelos enunciados teóricos oficiais e pelas abordagens teóricas valorizadas e, intensamente, divulgadas sobre a Educação Infantil como contação de histórias, produções realizadas pelas próprias crianças, oportunidades de aprendizagem mais participativas e elaboração de registros através de fotos.

Ressalta-se que não se pretendeu avaliar o quanto essas práticas eram fiéis a determinadas abordagens teóricas, mas afirma-se que, em alguma medida, respondiam a discursos pedagógicos legitimados e reconhecidos como adequados para a Educação Infantil. No entanto, por que as atividades encaminhadas aos alunos e evidenciadas através das fotos produzidas pela professora não constituíram o registro do PEA?

De um lado, tinha-se a ação teórica viável de ser registrada no livro do Projeto Especial de Ação e acessada, pelas professoras, através da leitura e da síntese de textos acadêmicos, de capítulos de livros sobre Educação Infantil, de enunciados oficiais e de artigos de revistas educacionais. De outro, apresentava-se um saber docente valorizado pelas professoras e reconhecido, por elas, como aquisição decorrente das vivências com alunos e colegas ao longo dos anos de exercício profissional.

As práticas docentes, mesmo que aparentemente valorizadas nas políticas de formação do Município, são convocadas ao contexto formativo para, progressivamente, tornarem-se inteligíveis através de um referencial teórico específico e serem reintegradas aos sujeitos e ao cotidiano escolar.

São exemplos disso, os movimentos de "ação-reflexão-ação" e tematização das práticas. Dão-lhes a centralidade para figurarem como coadjuvantes.

A promessa da pesquisa sobre o pensamento do professor, base para tais práticas, é de melhoramento social e progresso a partir do conhecimento que é imediato, local e benéfico para os indivíduos. Porém, o que fazem é redefinir o trabalho docente "de uma maneira que nega seu conhecimento prático e o reformula tornando-o um conhecimento racional, instrumental, organizado pelos especialistas" (POPKEWITZ, 1997, p. 245). Acrescentando-se as palavras de Hargreaves,

> As tentativas de controlar o ensino e o modo como os professores ensinam, por via da imposição de certezas científicas espúrias, figuram entre os derradeiros bastiões da modernidade. Tais tentativas justificam intervenções burocráticas continuadas por parte dos administradores na área da educação e legitimam a separação e a superioridade da academia enquanto fonte especializada de saber científico que pode dirigir e decretar aquilo que os professores devem fazer [...]. Não admira, pois, que continue a ser objecto de uma resistência tão tenaz. (HARGREAVES, 1998, p. 69).

A desconfiança acerca da eficiência dos conhecimentos científicos, marcou, no grupo, uma cisão entre a formação/teoria e prática docente/saber da experiência. Nesse sentido, o conhecimento acadêmico e "intelectualizado" era da ordem dos Projetos Especiais de Ação, disponíveis à oficialidade, como retratos da formação. A teoria despontava como algo "duro", "difícil" ou, ainda, o acesso a ela configurava-se como uma atividade penosa ou indesejada. O conhecimento relacionado a saberes formais ocupavam o lugar dos Projetos enquanto registro de um percurso formativo a ser mostrado às instâncias superiores.

Contudo, não era só isso. As atividades desempenhadaspelas professoras eram passíveis de serem registradas, já que afinadas com os objetivos do próprio PEA da escola e com práticas legitimadas no Ensino Infantil. Porém, eliminou-se a possibilidade de apontá-las no livro de registros. A prática não valia como formação. Assim, não era só como forma de apresentação à oficialidade que a teoria era considerada para o grupo, mas como sendo elemento constitutivo e típico de formação. As práticas

docentes seriam saberes mais "ordinários" e não estariam autorizadas a integrarem os escritos oficiais do Projeto. Afinal, invariavelmente, são chamadas ao centro das propostas formativas para serem recompostas em uma rede de significados vinculados a determinadas teorizações.

Por outro lado, as práticas das professoras estariam imunes aos conhecimentos teóricos sobre a Educação, configurando-se como saberes, autenticamente, docentes.

> Esse conhecimento prático pode ser considerado como "conhecimento da receita", pois parece definir o que é "necessário" para os propósitos pragmáticos presentes e futuros nas escolas, fazendo uma separação entre teoria e prática [...]. O conhecimento da receita faz referência às tecnologias de manejo de classe e do conhecimento experiencial do cotidiano através do qual o professor organiza e controla a instrução. O valor dado ao conhecimento da receita do ensino é continuamente reiterado nas distinções entre "teoria" e "prática".(POPKEWITZ, 2001, p. 88).

Um saber desempenhar a profissão, aparentemente blindado às teorizações educacionais e às práticas discursivas circulantes no campo, despontava como uma ação livre dos professores. Um saber advindo da "experiência", que confirmaria sua originalidade, de produção autônoma, ignorando as teorizações produzidas em âmbitos exteriores à escola, mas, a ela, dirigidas.
Reconhecida como uma prática distinta das arquitetadas através e pelas teorizações relativas à Educação, a troca de experiência era creditada como uma via formativa tipicamente docente. Uma via que tinha início na sala de aula e para ela voltava, assumindo como parâmetro de avaliação e de análise, as práticas e as vivências das colegas de trabalho, sem depender, supostamente, do crivo das produções científicas e acadêmicas.
O que se apresentava era um sujeito da prática em oposição ao sujeito da ação teórica, que se instrumentalizava no exercício da profissão e na troca de experiências com seus pares, angariando um acervo de respostas úteis e pontuais às demandas do cotidiano escolar. Deve-se acrescentar que o tempo de experiência trazia um estatuto de autoridade às professoras mais

antigas, que moldavam, nesse caso, uma maneira particular de participação nos horários coletivos, definida pelo descarte da formação por parte desses docentes. Dessa forma, falas que relacionavam a necessidade de formação ao tempo de serviço no magistério mostravam-se recorrentes de modo que as professoras mais antigas eram "autorizadas" a prescindir da participação nas propostas formativas.

A aquisição do "conhecimento da receita" era atribuída ao tempo e à troca de experiência em oposição a uma formação centrada na leitura e no estudo de teorizações do campo educacional. Eram comuns falas que indicavam a descartabilidade da formação em serviço para as professoras mais antigas, a associação entre tempo de exercício de magistério e competência profissional, a relevância dos conselhos dos docentes mais velhos para a execução ou não de algumas práticas de trabalho dos mais jovens, a assunção da troca de experiências como uma fonte privilegiada de conhecimento pedagógico para a lida profissional.

Segundo Popkewitz (2001), a sabedoria da prática está sedimentada em um conjunto de crenças e de valores e em procedimentos generalizáveis para o ensino que determinam os limites para as ações das crianças, das famílias e da atuação do próprio professor, estipulando "o que funciona" no ensino.

> Por isso, as receitas e as práticas de ensino colocam alguns limites ao que é aceitável, "normal" e razoável na classe, bem como ao que é inaceitável, anormal e não-razoável no ensino. Conjuntos de normas específicas são privilegiados através da sabedoria da prática" e das preocupações com relação ao manejo psicológico das crianças. [...] Nesse sentido, a prática não é algo orgânico às atividades dos professores. Mas, em um sentido mais profundo, o raciocínio experiencial do professor é um efeito de poder" (POPKEWITZ, 2001, p. 90).

Os saberes advindos do tempo de experiência não estão, portanto, "flutuando" no corpo social ou encapados por uma armadura blindada aos discursos sobre o ensino e às relações de poder. Eles tanto colocam em prática normalizações referentes ao ensino e às visões sobre famílias e infância, configurando-se como instrumentos de poder, como, também, são afetados por práticas discursivas que fornecem modos de compreender a

educação, a formação, as crianças, enfim, o mundo de uma maneira particular e, portanto, constituem-se como efeitos do poder.

Isso quer dizer que as práticas docentes não se relacionavam, apenas, aos saberes advindos do tempo de experiência que davam conta das demandas do dia a dia profissional, mas, também, diziam respeito às concepções sobre aquilo que seria definido como próprio da infância, do ensino, da escola etc. Devido à abdicação docente às propostas de formações mais diretivas, tais concepções e práticas de ensino podiam ser compreendidas como naturais e típicas à infância ou autenticamente docentes conquistadas pelo tempo de experiência. Entendidas como próprias da infância ou da docência tendiam a tornarem-se inquestionáveis. O risco está em ignorar as empreitadas mais difusas e sutis do poder que, por exemplo, fazem circular como verdadeiros determinados modos de ensino, visões de infância e procedimentos pedagógicos.

Esse, talvez, fosse um dos efeitos mais nefastos da política do PEA no grupo pesquisado. As professoras não conseguiam imaginar outros caminhos formativos, se não aqueles desenhados por um processo totalizador entre teoria e prática. Como este não se cumpria efetivamente, distanciavam-se da formação e prosseguiam na docência, crendo que os saberes úteis eram provenientes do próprio exercício da profissão e blindados às teorizações. O fato é que, dessa forma, condicionaram-se a pensar por duas vias: a da teoria como oferta de respostas às dificuldades encontradas na realidade concreta, a qual não se concretizava; e a dos saberes advindos do "tempo de experiência", que, como se viu, baseiavam-se em uma série de normalizações sobre o ensino, mas que, por serem creditados como naturais e tipicamente docentes, não eram questionados.

Comprometia-se, portanto, mais do que a formação, constrangendo-se aquilo que deveria ser sua força vital: o exercício do pensamento. O novo, o inédito e o improvável ficavam descobertos como situações externas à atividade docente, cabíveis aos especialistas, no limbo do improcedente.

E isso valia, não somente para os acontecimentos do cotidiano escolar como também para as maneiras de se constituir como professor.

Considerações finais

A formação em serviço, como um conjunto de múltiplos acontecimentos localizados em um espaço e em um tempo definidos, mostrou-se um campo aberto de possibilidades. Dele, a teoria e a prática emergiram como termos importantes para as professoras definirem a profissão e a formação e organizarem seus pensamentos e suas condutas em relação às propostas formativas, oficialmente, estruturadas através do PEA.

A teoria e a prática eram concebidas, pelos participantes do grupo, como ações complementares de um processo de totalização, no qual a primeira deveria iluminar e oferecer soluções a segunda. Os dois termos deveriam estar ligados pela possibilidade de aplicação da teoria na realidade concreta, fornecendo a esta uma condição melhor. Assim, delimitavam-se os sujeitos, os lugares e as linguagens da ação teórica e da ação prática.

A atividade intelectual, não se configurando como uma atividade tipicamente docente, despontava como uma tarefa desagradável ao grupo. Porém, constituía-se como representante da formação oficial, devendo ser apresentada, nos livros de registros de PEA, através de sínteses de textos acadêmicos ou de revistas educacionais.

Refutando as teorizações do campo como férteis à formação, as professoras apegavam-se a seu "saber-fazer" conquistado ao longo dos anos de exercício profissional. Esse "conhecimento da receita", opondo-se aos advindos das teorias e do pensamento educacional, era creditado como tipicamente docente.

Contudo, os saberes docentes carregavam-se de normalizações produzidas por uma gama de discursos que alcança a educação e a sociedade, estabelecendo o que seria próprio da infância e da docência. Desse modo, o

"conhecimento da receita" não estava tão blindado às teorizações como acreditavam as professoras, mas sua naturalização, o mantinha inquestionável.

Além disso, a aspiração de que a teoria apresentasse soluções imediatamente transponíveis às situações práticas não se materializava, o que fazia com que as professoras tendessem a aumentar a desconfiança sobre a relevância das teorizações para os espaços concretos de exercício da profissão e a afastarem-se dos contextos formativos.

Nesse sentido, não caberia pensarmos relações diferentes às, habitualmente, propostas entre teoria e prática? Para Deleuze e Foucault (2010b), as relações entre teoria e prática são muito mais parciais e fragmentárias, sendo que nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, de obstáculo, que necessita da prática para ser atravessado. Ambas são ações, ação teórica e ação prática, que se distinguem e operam por revezamentos. "A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra." (DELEUZE apud FOUCAULT, 2010b, p. 69 e 70) E, por isso, a teoria não é uma prática a ser aplicada, ela mesma é uma prática, que se multiplica a cada choque com as realidades concretas.

Além disso, e por final, abdicando-se da teoria e do pensamento educacional, as professoras abriam mão das histórias que permitem a reinvenção do cotidiano e da própria profissão.

> [...] somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver.
> Agora... nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; quando criticamos seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. (CORAZZA, 2005, p. 7).

> Se os professores abortarem essa tradição, de quem serão filhos, discípulos, mestres, autores e guias? O que terão às mãos no jogo com as relações de poder? Com que armas lutarão diante do assombro das atuais incertezas e da eminência da ignorância reciclada a cada novo conhecimento necessário? Se, em meio a conhecimentos, ideias e valores que se desatualizam e atualizam velozmente, a abstenção à teoria e ao pensamento educacional for uma opção, não se estaria, portanto, produzindo ignorância generalizada?

Referências

BELTRAN, A. C. V. B. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005.

FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos, 1).

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

POPKEWITZ, T. S. **Paradigm & ideology in educatioanl research**: the social functions of the intellectual.London/New York: The Falmer Press, 1984.

_____. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSE, N. **Inventing ourselves**: psychology, power and personhood. New York: Cambridge University Press, 1998.

SÃO PAULO (Município). **Portal da Secretaria Municipal de Educação**. [s.d.]. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Portaria nº 938, de 2006. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15022006P%20009382006SME>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Portaria nº 1.566 de 19 de março de 2008. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, 2007.

RESSIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA ESCOLAR: O ALUNO-PESQUISADOR, INVESTIGANDO E PROMOVENDO REFLEXÃO EM SEU MEIO, ATRAVÉS DE GÊNEROS MULTIMODAIS

Deuzina Elaine Melo Casteluber
Universidade Federal de Minas Gerais

Patrícia Santos Costa de Resende
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Vivemos em uma sociedade cercada por linguagens icônicas. Compreender essa particularidade da língua é fator fundamental na produção do sentido. Na escola, elas precisam ser apreendidas pelos alunos para que possam fazer o uso contínuo dessas linguagens. Nesse contexto, a concepção de língua e a mediação do professor são fundamentais para o sucesso escolar. Assim, surge a ideia de ressignificar a pesquisa escolar, tornando o aluno um pesquisador, que promove reflexões. Foram selecionados dois gêneros multimodais, para analisar até que ponto esses gêneros produzidos pelos alunos podem promover reflexão crítica, mediante aos temas encontrados em seu meio. Destacamos os pressupostos de Dell'Isola (2010), Dionísio (2006), Rojo (2004, 2009), Zuin & Reyes (2010), Barbosa, Mori (2012). Os resultados comprovaram que as atividades interdisciplinares permitiram ao aluno a compreensão e a apreensão do gênero como evento social capaz de atender suas necessidades de leitor e como possibilidade de ler criticamente o mundo.

Palavras-chave: Gênero multimodal; Mediação; Aluno-pesquisador.

REFRAMIG RESEARCH SCHOOL: STUDENT-RESEARCHER, INVESTIGATING AND REFLECTION IN PROMOTING YOUR MEANS, BY GENRE MULTIMODAL

Abstract

We live in a society surrounded by iconic languages. Understanding this feature of the language is a fundamental factor in the production of meaning. At school, they need to be seized by the students so they can make the continued use of these languages. In this context, the concept of language and mediation of the teacher are critical to school success. Thus arises the idea to reframe the research school, making the student a researcher who promotes reflections. We selected two genres multimodal, to analyze to what extent these genres produced by students can promote critical reflection upon the themes found in their midst. We highlight the assumptions Dell'Isola (20,010), Dionysius (2006), Rojo (2004, 2009), Zuin & Reyes (2010), Barbosa, Mori (2012). Results showed that the interdisciplinary activities allowed the students to understand and grasp the genre as social event able to meet your needs as a player and ability to read critically the world.

Key words: Gender multimodal; Mediation; Student-researcher.

Introdução

Ao longo das últimas décadas a perspectiva de ensino sofreu profundas modificações. Após a criação dos parâmetros curriculares nacionais, o aprendizado que antes priorizava o conteúdo, passa a ser norteado pelas competências e habilidades. Esse novo enfoque de educação ressignifica a formação do aluno, que ultrapassa a ideia de domínio de determinados conteúdos. A atual concepção de ensino prevista pelos parâmetros curriculares nacionais visa à formação de alunos pesquisadores, alunos que saibam pensar, refletir e propor soluções sobre os problemas e questões atuais. Isto é, a formação de seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais.

Tais transformações ressignificam o processo de ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor. Se antes o conhecimento era transmitido pelo professor e o aluno assumia posição passiva de receptor, agora o professor adquire a função de organizador e o aluno desempenha um papel ativo, pois interage e atribui novos significados à informação apreendida. No campo da linguagem, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa e Redação o trabalho com texto e os gêneros textuais ganham novo enfoque. Mas, diante dessas mudanças fica a pergunta: Como inseri-las, na prática, no dia a dia escolar, a fim de se obter sucesso e não o fracasso na busca da aprendizagem?

Vivemos cercados por diferentes linguagens, em que imagens, sons, desenhos, gestos e expressões faciais se integram em todo o tempo e precisam ser apreendidas pelos alunos para que saibam fazer uso contínuo e adequado dessas novas linguagens e ao mesmo tempo, tenham uma visão "situada da língua em uso", como postula Rojo (2009, p. 90 e 181). No entanto, para que os sujeitos, hoje, possam participar ativamente da sociedade e interagir por meio dessas linguagens, é necessário que os leitores compreendam os diferentes textos à sua volta, que ampliem suas práticas de letramento, isto é, que consigam ir além da decodificação mecânica. Este é apenas o primeiro passo da atividade de leitura. Ler é saber ir além do ato de decodificar. É saber interagir com a informação lida,

percebendo o não dito, os elementos implícitos. É saber ressignificar o texto e utilizá-lo em diferentes práticas e contexto sociais. O ensino de língua pautado nesse princípio favorece a formação do aluno-pesquisador, consequentemente o sucesso escolar.

Contudo, a ampliação do grau de letramento dos sujeitos e a formação de leitores autônomos e bem sucedidos no processo de comunicação depende da perspectiva de ensino de língua e texto adotado pelo professor como também, dos diferentes recursos didáticos utilizados durante as aulas. Qualquer ação no ensino é orientada por concepções. São essas concepções que levam os professores a optarem por determinados conteúdos e não outros, por determinadas práticas e não outras, em sala de aula. Se a leitura nem sempre é entendida como processo de construção de sentidos, isso se deve às concepções adotadas pelo educador. O texto não pode ser visto como é um produto pronto, acabado, mas sim, construído na interação entre autor-texto-contexto-leitor.

Escolher livros aprovados pelo PNLD , elaborar atividades complementares que dialogam com o livro adotado são pontos importantes para o desenvolvimento do grau de letramento do indivíduo. Tais cuidados contribuem para a formação de leitores autônomos e bem sucedidos no processo de comunicação. É importante ressaltar que o livro didático não pode ser o único instrumento de aprendizagem, posto que a aula de Língua Portuguesa não pode limitar-se apenas às atividades do livro adotado. Este é um material auxiliar, um recurso a mais para o ensino da língua.

Quando a escola coloca em prática essas concepções propicia aos alunos a oportunidade de exercer a cidadania, uma vez que é direito de todo indivíduo entender a grande variedade de textos, que veiculam inúmeras e diferentes linguagens construídas por meio de gêneros textuais. Favorece também, a formação de seres críticos, participativos e conscientes de seu papel nas mudanças sociais. É essa postura do educador diante do processo que determina o sucesso ou não da aprendizagem.

O trabalho do professor é essencial para o processo de apropriação da língua escrita, visto que é o responsável por mediar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. É fundamental que o professor faça intervenções

introduzindo um novo parâmetro ao saber prévio do aluno, levando em consideração que esse conhecimento prévio, muitas vezes, pode estar aquém das exigências que a compreensão do texto impõe. Essa mediação faz com que o leitor vá além do que já interiorizou e permite que construa novas hipóteses sobre o que pensa e vive.

A partir do exposto e pensando na ressignificação da figura do professor como mediador do conhecimento, surgem as seguintes perguntas: Como o educador pode promover, nos alunos, a visão "situada da língua em uso", por meio diferentes leituras e produções próximas do cotidiano destes? Como, por meio destes textos, promover reflexão, construção de sentido na interação dos sujeitos envolvidos no processo? Tais aprendizagens podem propiciar o sucesso escolar, pois favorece a visão do aluno como sujeito, agente de suas relações sociais e sujeito de sua relação com o mundo, aquele que utiliza o gênero como prática social constituída.

Quando investigamos nos livros didáticos das séries finais do Ensino Médio, o quanto as atividades propostas pelos gêneros multimodais destacadas permitem ao aluno a compreensão do gênero como evento social real capaz de atender suas necessidades de leitor e até que ponto a apreensão do gênero possibilita uma leitura critica do mundo, buscamos mostrar o gênero como um evento social, capaz de refletir a sociedade em que o educando vive e como uma pratica social dialógica, mediada pelo professor, através da qual eles podem sim se ressignificar através dele. Como postula Rojo (2004, p.20) "é necessário trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela; é preciso discuti-lo, dialogar com ele, replicando-o e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos".

Assim, diante das análises dos textos produzidos pelos alunos, temos por objetivo verificar a importância do professor como mediador do processo de formação do aluno-pesquisador. Através do gênero multimodal (Cartum e H/Q) selecionado é possível conscientizar os jovens e adolescentes da necessidade de se posicionar como cidadão perante o problema identificado, ressignificando-o, e quem sabe, promovendo novas formas de abordá-lo, por meio dos diferentes recursos persuasivos apresentados por esses gêneros, tão reais, tão próximos e tão atuais. A escolha pelo gênero multimodal se

deu por sua diagramação, pela constituição argumentativa desses textos e por suas marcas de posicionamento do autor, que oportunizam ao aluno/leitor interagir por meio dele.

A entrada dos gêneros textuais, em especial os gêneros multimodais, na sala de aula, introduz novos horizontes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Textos dessa natureza necessitam ser lidos, argumentados e discutidos, dando a oportunidade de revelar estilos próprios de linguagem que reflitam as relações entre os elementos dialógicos textuais, levando à seleção de conteúdos e objetivos (explícitos e implícitos) que culminarão na sua divulgação. Enfim, a proposta é apresentar e defender o valor da escrita desses gêneros, pois neles são delineados os parâmetros de produção e circulação nas práticas sociais de linguagem, como observa Marcuschi (2008).

1.Algumas concepções na abordagem sociointeracionista

Para refletir sobre os questionamentos propostos, este estudo baseia-se na abordagem sociointeracionista, perspectiva que considera o contexto e a interação entre os sujeitos. Nessa abordagem a leitura é entendida como o processo de construção de sentido, que vai além da decodificação e que permite aos sujeitos sua participação mais ativa numa sociedade letrada. É, portanto, uma atividade interativa, complexa de produção de sentidos construídos a partir de elementos linguísticos presentes no texto. O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexista a essa interação. O leitor assume papel ativo, pois constrói o sentido textual através de estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação, entre outras operações mentais. Ao assumir esse papel, torna-se proficiente, crítico, aquele que sabe fazer o uso da língua em diferentes situações de comunicação. Para Soares (2001, *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 8) o texto não preexiste a sua leitura, e esta não é aceitação passiva, mas é construção ativa. O texto se constitui através do processo desencadeado pela leitura. Segundo a autora, o que é reiterado por Cafiero (2010, p. 12), o texto e o leitor são o ponto de partida para a

compreensão, e esta só se efetiva, isto é, torna-se produção de sentido, na interação de ambos.

O sucesso na formação do aluno-pesquisador depende da concepção ensino adotada pelo professor. O aluno só será crítico, proficiente e consequentemente pesquisador se, através da mediação deste, aprender a estabelecer objetivos de leitura e a redefini-los ao longo do texto lido. Através deles, poderá verificar o que compreendeu e o que falta compreender sobre a informação lida, interagindo assim com o texto. De acordo com os estudos de Kleiman (2008b), conduzir o aluno a conceber a leitura como um processo de interação, que ocorre via texto, entre leitor e autor é um dos passos para a formação de um leitor proficiente. Quando o aluno é motivado a formular objetivos, hipóteses e a levantar expectativas sobre o texto que será lido, mobiliza seus conhecimentos prévios, apreende as pistas formais deixadas pelo autor, interagindo e construindo um significado global para o texto em estudo. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008, 2552) afirma que "compreender é essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado".

Ainda nessa perspectiva, Vygotsky, Bakthin e Freire, (apud Reyes e Zuin, 2010, p.32) concebem a linguagem como um processo de interação e constituição das relações sociais e, portanto, da constituição dos indivíduos e de sua consciência. Por ser um processo de interação é necessário que os professores, como mediadores intencionais, tenham o conhecimento da língua e da linguagem enquanto criação viva, enquanto a principal mediadora do homem com o mundo, a fim de que possam mudar efetivamente as relações de ensino-aprendizagem.

Cabe salientar ainda a necessidade de o professor, como mediador, em primeiro lugar, dominar os conteúdos e os gêneros que sistematizem o saber científico de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, sem esquecer-se de levar em consideração o contexto ao qual eles pertencem. Em segundo lugar, como postula Freire (2006), deve-se em qualquer processo de ensino aprendizagem, conscientizá-los de que, enquanto sujeitos, são eles que constroem a história. Ademais, sendo o educador um agente de letramento,

conforme Souza e Serafim (2012, 19), ele deve mobilizar estratégias adequadas para que seus aprendizes possam ampliar seu letramento por meio de leituras diversificadas. Afinal, quanto mais informações novas apreendidas, maior será o aprendizado. Somente assim o professor será um mediador relevante deste processo e estará cumprindo a sua função política, socializadora, isto é, dando acesso à produção humana (REYES e ZUIN 2010, p. 85).

Nessa mesma visão, Rojo (2004, p. 11) sugere que o estudo de língua seja associado à noção do gênero. É importante, segundo a autora, "enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos".

Numa proposta interativa de ensino da língua, nesse contexto, ganha sentido a noção de gênero como ponto de partida e ponto de chegada. Em sua concepção teórica, Bakhtin (2003, p. 262) afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominam: *gêneros do discurso*. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), gêneros são "os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas". Sob essa ótica a compreensão de um texto estará sempre associada à compreensão do funcionamento do gênero textual, visto que todo texto pressupõe um gênero.

Trabalhar gênero em sala de aula, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é imprescindível, pois os alunos devem ser capazes de lidar com diferentes gêneros "combinando estratégias de decifrações com estratégias de seleção, antecipações, inferências e verificações." (BRASIL, 1998, p. 101-104), capazes de produzir textos coerentes e coesos considerando o leitor e o objeto da mensagem; identificar o gênero como suporte que melhor atende à intenção comunicativa. Contudo, esse trabalho precisa ser planejado. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), trabalhar com gêneros requer a elaboração de um modelo didático do gênero a ser ensinado,

construído a partir da análise das características comuns de um grupo de textos. Trabalhar nessa perspectiva possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagens globais como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero multimodal, além de desenvolver as capacidades descritas anteriormente, conduz o aluno à compreensão da linguagem icônica e icônicas-verbais, isto é, através desse gênero é possível levá-lo, através da mediação do professor, a perceber que as imagens, sons, gestos e expressões faciais se integram com um propósito, com um sentido, o que é essencial para o desenvolvimento do letramento. Essa percepção permite, segundo Rojo (2009, p. 90 e 181), "que o aluno tenha a competência linguística para atender as demandas e diferentes práticas linguísticas sociais", propiciando uma visão "situada da língua em uso".

Dionísio (2006), nessa mesma concepção, defende que essas "representações e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações ou representações naturais, mas são acima de tudo textos, que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. Por conseguinte, se os gêneros servem para atender as necessidades, propósitos comunicativos de quem fala, de quem os utiliza, por que não trazer para sala de aula, por meio do livro didático, através da intervenção do professor e demais atividades escolares, as práticas desses gêneros multimodais, ampliando assim o letramento dos alunos e permitindo-lhes múltiplos letramentos?

Segundo Fairclough (2001[1992], p.23), é conveniente "estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens". Isto se justifica porque na contemporaneidade as imagens passam a compor o sentido dos textos juntamente com a modalidade escrita, com forte carga semântica e ideológica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo, cabendo, portanto, investigar os textos como produtos de processos ideológicos que pertencem aos discursos como eventos sociais completos centrados na relação entre as pessoas.

2.A linguagem multimodal: Histórias em quadrinhos e Cartum

A linguagem multimodal é aquela que apresenta diferentes modos de se expressar, diferentes recursos gráficos, imagéticos, gestuais, entre outros. Conhecer essa linguagem é importante, pois permite aos alunos a ampliação do letramento. Entretanto, segundo Lemke

(2009, p.269, apud Dionísio) para que gêneros multimodais sejam inseridos na escola, é preciso, através da mediação do professor, levá-los a perceberem características próprias desse gênero. As perguntas respondidas no quadro abaixo conduzem à compreensão de aspectos preponderantes desse gênero. Organizar o ensino dessa forma permite ao aluno conhecer não só as características do gênero, mas o seu funcionamento. O que vai ao encontro de Bakhtin que afirma que para se dominar um gênero é preciso conhecê-lo.

Quadro 1 – Características dos gêneros Cartum e HQs na perspectiva de Dionísio (2006, p.140)

Gêneros: Cartum e História em quadrinhos
O que é? Gênero discursivo que consiste numa reação à situação vigente na sociedade manifestando questionamentos e satirizando fatos, comportamentos, pessoas.
Qual é o propósito? Criticar elementos da realidade, divertindo, conscientizando ao mesmo tempo.
Onde e quando circula? Em jornais e revistas, impressos ou virtuais; de acordo com a periodicidade do veículo; circulam diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente.
Quem lê? O cartum principalmente adultos, com nível médio superior. Pessoas com amplo conhecimento enciclopédico e atualizadas. Já as Histórias em quadrinhos abrangem todos os públicos.
Possível influência na leitura – Conscientização e desenvolvimento do senso crítico e do senso de humor. O Cartum diferentemente da charge não "envelhece" porque ele é atemporal. Ele é um texto híbrido misto de linguagem verbal e não-verbal, linguagem persuasiva, única cena, tematizando situações do cotidiano, especialmente questões universais e de diferentes temáticas. De alto teor ideológico.

O gênero HQs, de acordo com Cirne (2000, p. 23-24, apud Mendonça), é definido como "uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas". São, portanto, semióticas ou multimodais. Têm uma estrutura mais curta (até 4 quadrinhos) e podem ser sequenciais. Seu propósito é satirizar aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão datadas como a charge. Produz humor através de estratégias discursivas. Atualmente, permanecem nos jornais e encontram-se em outros veículos

midiáticos, tais como, gibis e revistas de diferentes públicos. Circulam diariamente, semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente.

Diferentemente da charge e do cartum, as tiras ou HQs podem, além de atrair os leitores infantis e juvenis, ter uma função didática, utilizadas para dar instruções ou para persuadir, em campanhas educativas. São normalmente lidas para divertir e para inteirar os leitores acerca de críticas e temas polêmicos e, de certo modo, formar opinião. É semelhante ao cartum, por ser atemporal, e diferente da charge.

A HQs ou tirinha também é um texto híbrido-misto, de linguagem verbal e não-verbal, podem apresentar, além de sequências narrativas, sequências características de outros tipos textuais, como a argumentação e a injunção. É um gênero icônico verbal narrativo, sua progressão temporal se realiza quadro a quadro. Apresenta quadros, balões e/ou legendas, nos quais são inseridos os textos verbais.

O cartum e a tira diferenciam-se, ainda que ambos compõem-se de um ou mais quadrinhos com uma sequência narrativa. Essa sequência é opcional para o cartum e obrigatória para a HQs, a qual conta com personagens fixos, conforme Mendonça (2007, pp.197-203).

Quanto aos diversos usos que as HQS podem conceber, segundo Eisner (1999, p.136-143, apud Mendonça, 2007 p. 205), "as HQs podem se manifestar em diferentes usos, como por exemplo: serve para a) entreter, b) dar instruções técnicas, c) condicionamento de atitudes e d) Story Boards (usadas para fazer a ponte entre o roteiro do filme e a fotografia final, na publicidade e no cinema)".

O conhecimento semiótico, aqui entendido como multimodal, passa por quatro níveis: o discurso, a produção, a distribuição e o design[1], de acordo

[1] O termo *design*, no âmbito da multimodalidade, designa os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos propriamente ditos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados que faz o design; a *produção* pode ser considerada como um trabalho físico de articulação do texto; a organização da expressão ou do meio de execução do que foi elaborado, do design, um "artefato semiótico" (Kress, 2001 b: 6)a forma como um material é produzido para ser distribuído também interferiria na interpretação do leitor, ou seja, na leitura para a produção de significado, pois assim como a produção, a interpretação, também pode ser considerada um trabalho físico que se materializa através de todos os órgãos sensoriais; a *distribuição* é a forma como irá ser veiculado o produto/ peça para o mercado; é a distribuição literal desse produto para ser comercializado, em um dado suporte, como por exemplo, revistas, jornais, camisetas, entre outras muitas formas de veiculação.

com Kress & van Leeuwen[2]. É importante ressaltar que todo ato semiótico tem conteúdo ideológico, pois expressa alguma ideia que vai se definir de acordo com outras regras sociais que estão por trás desse pensamento ou do indivíduo comprometido com esse ato.

Tanto o Cartum, quanto as HQs possuem autoria e são datados, elementos esses importantes no processo de compreensão. Para entender esses gêneros em sua totalidade, é interessante observar a ideologia que norteia o autor e o contexto histórico em que foram produzidos. Contudo, essas informações nem sempre são cogitados pelo livro didático e precisam ser ressaltas pelo educador.

Esses autores ressaltam a importância de se compreender o que está além do verbal: as expressões faciais, gestos, imagens faciais, música, sons, entre outros modos semióticos. Segundo os autores, a imagem, ou o seu reconhecimento é algo específico da cultura da qual ela advém. Dessa forma, "a utilização da imagem dependerá de contextos sociais específicos ou do potencial semiótico de textos que poderão ou não atingir muitos falantes em muitos contextos culturais" (Pimenta, 2007, p.171).

3.Composição do corpus e critérios de análise

Aproximar a escrita escolar da não escolar fortalece os vínculos existentes, dentro e fora da escola. Isso possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente e o entendimento, por parte dos alunos, do poder da leitura e da escrita e seu uso competente na sociedade.

Entretanto, para que esses novos saberes, sejam inseridos na escola, é preciso que os mediadores estejam plenamente conscientes da existência deles e, além disso, compreendam alguns aspectos preponderantes no ensino dos gêneros multimoldais tais como: Que recursos empregam? Como eles podem ser integrados um ao outro? Como são tipicamente formatados? Quais são os valores e limitações deles? Que gênero utilizar para determinado tema? Qual é a maneira mais adequada de abordá-lo? Onde e como buscar as formas mais adequadas de interação? Conduzir o aluno ao

[2] KRESS, G. e vanLEEUWEN, T. Reading Image: the Grammar of Visual Design. Londres: Routledge, 1996.

entendimento dessas questões é fundamental no processo de compreensão dos gêneros multimoldais.

Nessa perspectiva, surge por um lado, a oportunidade de interagir escola/leitura/linguagem/sociedade, aproximando a escrita escolar da não escolar, fortalecendo vínculos existentes, dentro e fora da escola; por outro lado, possibilita aos alunos/leitores entender o poder da leitura e da escrita, tendo ainda a motivação para usá-los de forma mais competente na sociedade. Assim, surge a grande questão: Como através da linguagem verbal e não verbal o leitor/escritor da Rede pública estadual do 2º e 3º anos pode, através da mediação do professor, intervir em um problema social de jovens da mesma idade do seu bairro?

Sendo um trabalho interdisciplinar, que disciplinas contribuiriam na elaboração dos temas, das atividades, dos gráficos e das entrevistas? Como poderiam ser feitas as divulgações finais dos textos? Quem reproduziria e distribuiria? Onde seriam veiculados os textos? Esse tipo de abordagem se justifica pelo valor atribuído pela sociedade à linguagem, principalmente no que tange à leitura e quanto aos gêneros escolhidos porque permitem à participação efetiva do aluno na mídia como leitor/escritor, cidadão ativo, participativo de sua comunidade.

Com a mediação de professores de Geografia, na montagem e leitura de gráficos; Biologia, nas pesquisas, dados e orientações sobre os temas de saúde levantados; Sociologia, na elaboração de questionários e importância social dos textos na comunidade e de Língua Portuguesa, na aprendizagem e diálogo com os gêneros, bem como a sua estrutura composicional, estilo e função social, leitura/produção, releitura e reescrita dos gêneros selecionados foi proposto um desafio aos alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Flávio dos Santos. Estes deveriam escolher um problema social de sua comunidade relacionado aos jovens na faixa etária entre 14 e 18 anos e junto com os professores mediadores buscar intervenção para o problema através de um gênero multimodal (cartum e HQ). Para tanto, deveriam responder a pergunta-problema: Como através da Linguagem multimodal, os alunos, mediados pelos professores, poderiam intervir nos problemas salientados? Como divulgar os trabalhos nos bairros?

Tal atividade foi trabalhada em três meses. Após a leitura de vários textos pertinentes aos temas escolhidos e atividades pertinentes às formas relativamente estáveis dos gêneros multimodais selecionados, os alunos elaborariam textos que materializassem as opiniões levantadas do grupo bem como suas soluções ou possibilidades de intervenção ao problema, respeitando cada particularidade do gênero escolhido. Por um lado, foi pedido que os textos trouxessem reflexões e possibilitassem aos interlocutores de leituras implícitas e desejo de participar ativamente do processo de mudança social. É como postula Fairclough (2003, p. 18) devemos "lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito de formas particulares da vida social e buscar recursos dos quais essas pessoas possam se valer para superar esses problemas".

Por outro lado, perceber que o discurso como prática social pode e deve intervir em situações opressoras e pode mudar, ou seja, podem ser mudadas, porque são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente. Ademais, ele como sujeito social, como aluno-pesquisador não se contente em apenas descrever e teorizar os problemas sociais encontrados em sua comunidade, mas antes, como cidadão ativo sinta o desejo de participar ativamente dos processos de mudança e mais uma vez dialogando com Fairclough (2001[1992], apud Rocha, 2007), vale salientar que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro.

Buscando respostas para as questões deste trabalho, à luz dos fundamentos teóricos apresentados no item anterior, foram analisados, especificamente, dois textos multimodais. Para tanto, alguns critérios foram estabelecidos aos alunos: 1. Que o trabalho tivesse coerência e coesão; 2. Fosse relacionado ao tema proposto; 3. Fosse uma releitura de algum gênero–modelo; 4. Apresentasse a voz do grupo, autoria e uma possível intervenção ao problema salientado; 5. Respeitasse a identidade e individualidade, por isso as pesquisas seriam orientadas por Instituições dos bairros pesquisados; 6. Tivesse ética nas abordagens; 7. Fosse divulgado nas mesmas Instituições pesquisadas com aval destas.

Na constituição do corpus, foi utilizada, como fonte documental, a coleção *Português linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em sua 7ª edição, publicada em 2010, pela Editora Saraiva, aprovada no PNLD 2012. Mais especificamente em seu volume 2 p.30-32. Além de dois textos multimodais elaborados pelos alunos e veiculados em sua comunidade, além da escola.

A ideia deste trabalho surge para atender uma expectativa suscitada por uma atividade proposta pelo livro didático, acima mencionado, em que em sua seção *Produzindo o texto de campanha publicitária*, o Manual Didático (doravante MD) solicita uma produção de um cartaz publicitário. Diante da atividade e pensando na ressignificação do ensino, nos propomos adequar o conteúdo programático, no caso o gênero cartaz publicitário, ao contexto, a realidade vivenciada pelos alunos.

A atividade proposta pelo MD apresenta um folheto publicitário denunciando o Tráfico Internacional de mulheres publicado pelo Ministério da Justiça com apoio das Nações Unidas, seguido de atividades, organizadas em 8 questões, que trabalham o gênero evidenciando a finalidade, o perfil dos interlocutores, o tema, o suporte, estrutura e linguagem. O que se pode pressupor é que antes de produzir o texto publicitário o MD orienta o aluno/leitor em relação à constituição formal do gênero, bem como sua função social. Para dar continuidade à atividade, o MD apresenta, conforme quadro a seguir algumas propostas de produção.

Quadro 2 – Atividade proposta pelo MD

1-Individualmente ou em grupos, escreva o texto de uma das seguintes campanhas comunitárias, dirigidas à comunidade escolar ou à comunidade do bairro onde se localiza sua escola ou, ainda ao público geral.

- Doação de livros de literatura infantil e juvenil para a biblioteca da escola.
- Banco de óculos em prol de uma entidade assistencial de seu bairro ou da cidade.
- Doação de alimentos e agasalhos para uma entidade de seu bairro ou da cidade.
- Doação de alimentos e agasalhos para uma entidade assistencial de sua cidade ou para pessoas vítimas de enchentes
- Brinquedos e roupas em prol de crianças carentes de uma escola de seu bairro ou da cidade.

Siga as instruções dadas à proposta anterior e, ainda:

a) Crie um título chamativo, que ressalte a intenção da campanha.

b) Reúna imagens (fotos ou ilustrações) ao texto, de forma que elas sirvam de apoio e chamamento aos itens fundamentais da campanha.

Conforme podemos verificar, após trabalhar as atividades pertinentes à constituição do gênero, o MD solicita aos alunos, em uma das questões propostas, que escrevam um cartaz publicitário dirigido à comunidade escolar ou à comunidade do bairro onde se localiza sua escola, ou, ainda, ao público em geral, sobre uma das campanhas sugeridas.

À luz dessas considerações, a atividade sugerida pelo livro didático foi ressignificada visando, em primeiro lugar, a interação aluno/leitor/texto/contexto, com as diferentes linguagens que o cercam, despertando-lhe o interesse pela pesquisa em si e pelo ato de pesquisar. Em segundo lugar, aproximação, interação da escrita escolar da não escolar, fortalecendo vínculos existentes, dentro e fora da escola. Em terceiro lugar, o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente, em que os alunos entenderão o poder da leitura e da escrita, tendo motivação para usá-las de forma mais competente na sociedade.

Inicialmente, os alunos produziram o gênero cartaz publicitário, conforme proposto no MD. Contudo, ao longo do processo, optaram pela HQs e a charge, objetivando uma interação maior com público alvo. Dos 16 (dezesseis) trabalhos apresentados pelos grupos, selecionamos dois. Para chegar a esse recorte, fizemos uma análise de todos os textos produzidos. Os textos que não apresentavam os critérios pré-estabelecidos, ou apresentavam o seu foco de análise apenas na estrutura dissertativo-argumentativa e não no gênero em si, foram eliminados. Os trabalhos selecionados destacam-se por sua multimodalidade na organização, conteúdo temático e função social, que atendem a diferentes interlocutores e a possibilidade que eles têm de desenvolver capacidades que buscamos nos alunos como leitores críticos e atores sociais.

As figuras a seguir representam as duas produções selecionadas. Essas produções objetivam chamar a atenção dos interlocutores para um grave problema social vivenciado pela comunidade. Tal problema tem crescido assustadoramente entre os jovens adolescentes nos bairros e no ambiente escolar a ponto de ser palco de pesquisa e possível intervenção destes. A figura 1 apresenta o gênero quadrinhos e teve como tema a gravidez na adolescência. Já a figura 2, com o tema saúde pública, é representada

através da charge. Diante desses trabalhos surgiu outro questionamento: Da forma como os textos foram elaborados, desenvolve-se a capacidade de o sujeito leitor compreender o texto e perceber as opiniões que são construídas por meio dele?

Figura 1 – Texto produzido pelos alunos – Quadrinhos



Figura 2 – Texto produzido pelos alunos – Cartum



Portanto, a motivação deste trabalho está relacionada ao desejo de verificar como se processa, hoje, o trabalho com a leitura de gêneros multimodais em sala de aula, e até que ponto a escola, os professores e o MD trabalham numa perspectiva a incentivar a pesquisa no aluno/leitor; até que ponto esses mediadores possibilitam ao aluno o diálogo com gêneros midiáticos e possibilitam o uso destes em seu tempo real?

4.Análise e resultados das atividades propostas

Algumas etapas nortearam esse trabalho. Na primeira os alunos em equipe deveriam escolher um problema social polêmico, real e atual que envolvesse jovens entre 14 a 18 da comunidade deles. Em seguida, deveriam escolher um gênero multimodal que melhor adequasse o tema. Para tanto os alunos teriam que elaborar o trabalho a partir de uma pergunta-chave: Como através da linguagem multimodal o aluno-leitor-pesquisador pode contribuir criticamente e quem sabe até intervir em um problema social de sua comunidade? Foi também orientado aos alunos que buscassem ajuda em instituições sociais: igrejas, posto de saúde e escolas. Tal medida foi tomada para resguardar a identidade dos entrevistados.

O objetivo não era denunciar as pessoas e sim o problema, buscando a possibilidade de como jovem da mesma comunidade poderia intervir no problema. O trabalho deveria ser veiculado nas instituições visitadas. Cada professor ficou responsável por uma atividade: Biologia trabalhou os temas, através de palestras, questionamentos. Geografia orientou na confecção dos gráficos e no levantamento estatístico a cerca de quantos jovens do bairro estariam envolvidos no problema destacado. Sociologia orientou-os em como abordar o problema de forma ética e como deveriam apresentar o trabalho nas instituições. Língua Portuguesa trabalhou os gêneros quanto à forma composicional, tema, estilo função social.

Foi utilizada a sequência didática de Dolz e Schneuwly no ensino dos gêneros selecionados. A forma, os temas, a linguagem e a função social do gênero foram trabalhados. Para tanto foram utilizadas como fonte de análise os parâmetros de Antunes, para quem o texto deve ser analisado tanto nos aspectos globais como nos pontuais. Foram também utilizados alguns critérios de análise de Kress e Van Leenson, bem como Thompson e Fairclough quanto ao tema, forma composicional e ideologia, claro que em uma linguagem acessível e sem nomeá-los. O trabalho teve grande repercussão dentro e fora do ambiente escolar. Alguns alunos se empolgaram e criaram blogs.

O trabalho desenvolvido com os alunos demonstrou que é possível promover e incentivar a interação social via mediação escola x comunidade, a fim de despertar no aluno o desejo pela pesquisa. Ressignificou a atividade com a pesquisa, mostrando que pesquisar é ir além do "recortar" e "colar". É, segundo Larrousse (2001, p.761) "buscar, investigar para descobrir novos conhecimentos, recolher elementos para o estudo, inquirir." Ademais, é mostrar a importância e poder da linguagem, quando bem utilizada para atender as necessidades sócio-comunicativas.

5.Como a análise foi realizada

Segundo Antunes (2010, p. 45), analisar pressupõe "separar elementos" de um conjunto, e, em um texto, "nada é separável totalmente". Tudo se imbrica, entrelaça, interdepende. Mesmo que ele permita uma análise mais focalizada de um ou outro aspecto particular, o foco do entendimento deve ser essa dimensão global. Segundo a autora, nada no texto é absolutamente particular, porque no sentido de cada unidade constitui um elo do sentido maior expresso pelo todo. Todos os textos são passiveis de análise, logo todos devem ser ensinados, independentemente do tipo, gênero, tamanho, função, textos verbais, não verbais, mistos, multimodais (imagens, charges, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas mapas).

Analisar um texto significa considerar todos os recursos, tanto os que se materializam linguisticamente, quanto outros responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. A análise pode ocorrer através da observação do texto como um todo, isto é, de sua dimensão global, ou apenas de partes específicas, de seus aspectos pontuais. Contudo, o importante a considerar é que o texto é o ponto de chegada e o ponto de partida, é o objeto dos estudos, das análises, das descrições (BRASIL 1998; CAFIERO, 2010, DELL'ISOLA, 2001; MARCUSCHI, 2001, GERALDI, 2006).

À luz dessas considerações e baseadas em Antunes (2010, p. 56-58) é que propomos uma análise dos textos e das atividades de compreensão observando, primeiramente, a dimensão global para, posteriormente, focar

circulação. É nessa perspectiva que Fowler (1991, apud PINHEIRO, 2002, p. 277) afirma que "cada gênero emprega estratégias textuais específicas geradoras de expectativas de um tipo particular de experiências discursivas, de uma parte do mundo representado".

À luz dessas considerações, vale salientar, nesse ensejo, que Kress e van Leeuwen, Fairclough e Thompson apresentam categorias importantes de análise no que tange à modalidade visual, verbal e construção ideológica dos gêneros multimodais, que valem a pena serem ressaltadas (quem sabe em uma próxima análise).

Diante do exposto, o primeiro texto, "Gravidez na Adolescência", pertence ao gênero argumentativo (humorístico) opinativo, que, normalmente, serve-se de mais de um tipo de linguagem a verbal e a visual, de maneira que uma completa a outra, apoiando, refutando ou reforçando à outra. Além disso, negocia tomada de posição, através de argumentos, para persuadir o interlocutor. O segundo texto, "A saúde Pública" consiste em um texto explicativo, que em sua constituição composicional apresenta um cartum como argumento central para demonstrar que o texto não se limita à linguagem verbal, mas se estende a outras modalidades não verbais, valorizando também outras expressões como as faciais, as diagramações, como igualmente significativas na construção do texto crítico capaz de persuadir ou seduzir o interlocutor.

6.Análise na perspectiva de Antunes

Apresentamos a seguir, um quadro sob a perspectiva de Antunes (2010), retratando a síntese dos critérios utilizados para a análise da dimensão global dos textos selecionados. Em função de nossos dados, foi necessário redefini-la, adequando-a em relação aos gêneros que estamos analisando.

Na HQs, na Charge, podemos perceber o universo de referência do texto. As linguagens verbal e não verbal trazem ao leitor a informação de que o texto parte de um fato real, concreto e do cotidiano do aluno.

A unidade semântica é construída por meio da disposição dos quadros: três no primeiro; um no segundo e um no terceiro e pelo esquema de composição dos próprios gêneros. No primeiro texto o emprego dos

substantivos próprios Maria, Pedro e João denota a presença de interlocutores reais, de forma generalizada, a fim de respeitar a individualidade destes e mostrar que o problema é social. Há também, a preocupação de ressaltar que a alternância de parceiros pode trazer consequências graves e inesperadas. No segundo texto, a diferença de idade das personagens apresentadas e local onde estão mostram que o descaso com a saúde pública vai da infância a maior idade.

Quadro 3 – Análise dimensão global texto um e dois

Dimensão Global no eixo da coerência.	**Gêneros Multimodais selecionados**	
	HQs: Gravidez na Adolescência	Cartum: A Saúde Pública
A) O universo da referência	X	X
B) Unidade semântica	X	X
C) Progressão do tema	X	X
D) Propósito ou intenção mais específica	X	X
E) A relevância informativa	X	X
F) As relações com outros textos, o que inclui, mais especificamente, as alusões, as paráfrases, as paródias...	X	
G) A direção argumentativa assumida		
H) As particularidades da superestrutura de cada gênero	X	X

O emprego das reticências, a vírgula e as interrogações, utilizados em todos os textos, juntamente com as características físicas das personagens confirmam que o tema é real, atual e do cotidiano dos alunos. Se observarmos as expressões faciais, poderemos notar que os interlocutores refletem nas posturas o que estão vivenciando.

Além disso, essa ideia é também reforçada pela seleção das cores utilizadas: rosa, azul, amarelo, verde, laranja, marrom, branco e preto presentes em todos os gêneros, com algumas exceções; em que o rosa representa ingenuidade, romantismo e fragilidade. O amarelo simboliza a alegria, descontração, vigor, juventude, poder de persuasão. O azul retrata segurança, saúde e harmonia e o laranja a sensação de sucesso, desejo de ter algo; o preto, introspecção, emoções não desejadas e o branco, presente apenas no segundo texto: A saúde Pública, bem pertinente simboliza paz, verdade, calma.

Essas cores constroem todos os quadrinhos com algumas inovações como a introdução do roxo e marrom que simbolizam mistério, imaginação estabilidade (apenas para a personagem Pedro e no banco onde estão sentadas as pessoas, no primeiro e segundo textos). Interessante notar o domínio das cores verde e vermelho que simbolizam paixão, força, energia, esperança, equilíbrio, recomeço e a introdução do preto como alerta, presentes nos três textos, como consequência das escolhas anteriores que leva a introspecção, emoções não desejadas, presentes nos textos 1 e 2.

O tema é situado e apresentado de forma implícita ao leitor nos dois. Já se percebe o teor temático que será abordado, *da direção argumentativa assumida*. Além disso, como os enunciados presentes nos textos delimitam, direcionam o olhar do aluno tanto para a organização temática do texto quanto para seus esquemas de organização. Ao mesmo tempo situa o posicionamento das autoras. Subtende-se que o texto segue uma progressão temática preocupando-se com esse encadeamento, estruturado nessa perspectiva.

A linguagem multimodal, constituída por palavras, gestos, cores, expressões faciais, entre outras, utilizadas em ambos os textos, permite explorar não só a unidade semântica, como a progressão do tema, esquema de composição e relevância informativa. Ademais, a disposição desses elementos multimodais enfatizados pela linguagem verbal em ambos os textos, fortalecem o teor argumentativo dos textos.

Os enunciados também já indicam que há argumentos: "alternância entre parceiros", "a vida não tem prioridade" e onde eles estão no texto. O trabalho do leitor é ir a busca desses argumentos, fazendo uma leitura de localização; mas não apenas localizar, deve conseguir compreendê-lo. Compreensão pressupõe interação entre texto-autor-leitor. Segundo Cafiero (2010, p.86) "Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida".

Para que o propósito do texto seja alcançado que é persuadir, conduzir o leitor a uma reflexão sobre o problema social elencado e refletir sobre a postura utilizada, questionando e criticando torna-se necessário, entender os

implícitos, as inferências, as vozes explicitadas pelas autoras, por meio dos argumentos apresentados por cada um dos textos.

Além do mais, para melhor entender esses gêneros multimodais argumentativos opinativos deve-se relacionar além dos aspectos globais destacados por Antunes (2010, p.56, 57), os diversos aspectos pontuais, como o uso dos dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto; os efeitos de sentido (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) pretendidos pela escolha de determinada palavra, ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (reticências, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras, expressões faciais etc.).

Podemos ainda destacar os efeitos de sentido pretendidos pela transgressão de qualquer um dos padrões morfossintáticos e semânticos estabelecidos; a ocorrência de paráfrases e suas marcas indicativas; as marcas de ironia; as marcas do envolvimento do autor frente ao que é dito; a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto; as falas que se fazem ouvir; os implícitos ou 'vazios' de sentido", as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita; o nível de menor formalidade da linguagem utilizada; a presença de sinais que indicam a distribuição das informações em itens, em pontos distintos; aspectos da pontuação, da ortografia das palavras e da apresentação gráfica dos textos, subordinados, sempre, à coerência e à relevância; *os diferentes usos e correlações dos tempos* e modos verbais; *o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada; a presença de sinais que indicam a distribuição das* informações sem itens, em pontos distintos e outras questões que se ponham em uma outra análise.

Considerações finais

As atividades interdisciplinares permitiram, em um primeiro momento, ao aluno a compreensão do gênero como evento social real capaz de atender suas necessidades de leitor; em um segundo momento, a apreensão do gênero como possibilidade de ler criticamente o mundo, a vida e atribuir-lhes novos significados.

Ademais ao desejo de mostrar ao aluno que o texto discursivo é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros Fairclough (2001). Além disso, que em todo o discurso ecoa vozes do passado, que criam perspectivas novas da realidade social, permitindo uma abordagem multidimensional, (Bakhtin) e que ele, aluno pode através de um diálogo com diferentes gêneros e diferentes temas posicionar-se como cidadão crítico, como leitor/escritor/pesquisador, frente a problemas controversos de sua comunidade.

A análise mostrou, por um lado que o gênero multimodal é um excelente recurso linguístico de interação social, de poder, pois através de suas diferentes modalidades o locutor pode interagir com o seu interlocutor de maneira real, crítica e humorística, por meio de suas imagens fortes, seus traços sugestivos, proporcionando vantagens, mais facilmente do que o puramente linguístico; por conseguinte, penetram rapidamente na cognição social, modificando ideologias e paradigmas, como postula Maroun (2007, p.104). Por outro lado, que é necessário que as escolas, o MD e os professores, principais mediadores, preparem pessoas capazes de interpretar de maneira eficiente, textos mistos, verbais e não verbais; pessoas que sejam capazes de interagir com eles e por meio deles, sendo capazes de usá-los efetivamente, para atender suas necessidades sociocomunicativas. Sendo por um lado pesquisadores conscientes, críticos; por outro, lado produtores de informações capazes de, através de diálogos, gerar outras fontes de conhecimentos. Vale ressaltar que o interesse desse estudo não se restringe à construção de categorias, mas ao desejo de ver tais gêneros serem trabalhados como os demais, em sua forma, função e estilo, oportunizando assim o conhecimento de novos gêneros e novos saberes, além da apreensão de novas linguagens.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4ª edição. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine Bicalho. **Boas Perguntas mobilizam capacidades de leitura**. Guia da Alfabetização - Revista Educação, Belo Horizonte, p. 28 - 43, 01 jun. 2010.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012, v. 1,2 e 3.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

_____. *STV em* **texto textualização: o processamento da leitura de gêneros e avaliação da compreensão de textos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros Multimodais e Multiletramentos**. In KARWOSKI, Acir Mário GAYDECZKA, Beatriz. BRITO Karim Siebeneicher. (Org.) GÊNEROS TEXTUAIS: Reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and social change. Cabridge: Polity Press, 1992. Discurso e mudança social. Coord. da trad. Izabel Magalhães, Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor*: **Aspectos Cognitivos da Leitura**. 12ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAROUN Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **O Texto Multimodal no Livro Didático de Português**. In VIEIRA, Josélia Antunes, ROCHA, Harrison, FERRAZ, Janaina de Aquino. (org) Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In DIONÌSIO, Ângela Paiva, MACADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org) Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. Ana Regina Ferraz Vieira et al. Recife (PE): Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PIMENTA, Sônia. **Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte**. In MATTE Ana Cristina Fricke (org.). Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática: Lucerna, 2007.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In*:* MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUC, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

THOMPSON, J. Ideologia e cultura moderna: teoria social critica a era dos meios de comunicação de massa, Petrópolis: Vozes, 1995.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O Ensino da Língua Materna: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Ideias &Letras, 2010.

DIVERSIDADE EM CURSO DE ENGENHARIA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM HABILIDADES NO USO DE *SOFTWARES*

Cládice Nóbile Diniz,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rosemeire de Araujo Rangni
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O artigo busca investigar a identidade cultural de alunos de um curso de engenharia sob a ótica dos que podem ser apontados com potencial elevado no uso de *softwares* e *internet*. Explica que a identidade cultural de um grupo trata-se da imagem mental de como ele é percebido pelos outros, sendo possível delineá-la por características comuns de seus indivíduos, levantadas a partir de questionários autoavaliativos. Esse desenho, ao destacar o que é comum, estabelece também a ideia da diferença. O referencial teórico pautou-se em autores de estudos culturais e de educação especial e na legislação. A metodologia foi exploratória e de campo. Os resultados sugerem que o sucesso escolar dos ingressantes aparenta vir do esforço individual, familiar e das escolas onde estudaram. Concluiu-se sobre o papel da universidade quanto a prover fluência tecnológica e pela pertinência dos conhecimentos da educação especial e estudos culturais em contribuição interdisciplinar.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação em *softwares*; Diversidade; Curso de Engenharia de Produção.

DIVERSITY IN THE ENGINEERING COURSE IN THE PERSPECTIVE OF SKILLED STUDENTS IN SOFTWARES

Abstract

The paper reaches to investigate the cultural identity and diversity on students in the engineering course under the view who can be pointed out with high potential in the use of software and internet .It explains that cultural identity of a group is the mental frame of them and how they are perceived for the others. It's possible to design the common characteristics among the individuals by the evaluation surveys. This frame points out what is common establishes the idea of difference. The theoretical framework was based in cultural studies and special education authors and legislation. The methodology used for the study was exploratory and field. The results suggest that the academic success of fresh students can come in the individual effort, family, and schools where they studied. It's concluded about the role of the university in providing technological fluency and relevance of the special education knowledge for cultural studies in interdisciplinary contribution.

Keywords: High skills or giftedness in softwares; Diversity; Production Engineering Course.

Introdução

Os estudantes que optam por estudar engenharia são vistos, em geral, como indivíduos com conhecimentos e habilidades muito bons em conteúdos de ciências exatas, destacando-se em matemática. Essas observações se confirmam no senso comum devido à nota mínima exigida nos exames para ingresso em cursos de engenharia, que costuma ser maior do que em muitos outros cursos, situação em que as notas em conteúdos de base matemática exercem um importante papel.

No entanto, não é claro se essas competências foram adquiridas até essa fase da vida por uma formação que se voltou para esse propósito e muita dedicação, ou se é uma dotação específica. Para embaralhar qualquer conclusão empírica, observa-se que esses estudantes ao cursarem disciplinas de ciências exatas, nos primeiros anos da vida universitária, nem sempre se mantém com a mesma *performance*, podendo apresentar insucesso repentino em disciplinas ditas "duras"; um fator que pesa na taxa de evasão, se não causal, ao menos interveniente.

Considerando-se a evasão, um primeiro olhar sugere ser ocasionada por razões de disponibilidade de tempo para o estudo devido ao trabalho, compatibilidade do horário do curso com a do trabalho, desencanto com a carreira relacionada ao curso e descompasso didático-pedagógico do ensino proposto com a realidade do aluno.

Tendo essas questões em pauta e não se dispondo de informações sobre os ingressantes do Curso de Engenharia de Produção em quantidade suficiente para subsidiar a ação docente desejada, propôs-se uma pesquisa socioeconômica e cultural para levantar a identidade cultural do grupo e sua diversidade, especialmente, quanto àqueles seus componentes que podem ser apontados com indicadores de altas habilidades ou superdotação[1], especificamente, no uso de *softwares* de

[1]Denominação oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), alterada pela Lei12.796 (BRASIL, 2013).

computação pessoal e internet. Para tanto, com esses indicadores, busca-se facilitar o atendimento educacional especializado e alinhar o curso em questão ao Decreto No 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

A motivação em fazer na pesquisa corte específico em altas habilidades ou superdotação foi pela hipótese de ingressantes com essa condição, devido às considerações inicialmente apresentadas.

Devido ao amplo leque de disciplinas da área de exatas e tecnologia, escolheu-se pesquisar as habilidades no uso de *software*, por serem não somente da área de conhecimento abordada, mas, também, sua aquisição implicar em atitudes de autonomia, curiosidade e persistência, que são características muitas vezes de pessoas com altas habilidades ou superdotação de acordo com Alencar e Fleith (2001), Sabatella (2005), Guenther (2011), Freitas e Pérez (2012), entre outros.

Quanto ao recurso adotado, o da identidade cultural, é utilizado nos estudos culturais para se conhecer um determinado grupo a partir do levantamento de signos que constituem a imagem mental com que se identifica o coletivo focalizado (BHABBA, 1998; SAHLINS, 2007; WOODWARD, 2009).

Os estudos de multiculturalidade e diversidade são importantes porque tornam possível se destacar subgrupos com questões a serem social e culturalmente resolvidas, como as de ser provido ou não de suficientes habilidades tecnocomputacionais para o êxito profissional. Também, aqueles decorrentes de características culturalmente depreciadas e cujo subgrupo é tratado de forma que se mascaram ou atenuam as situações de desfavorecimento, como são os de gênero e com deficiências e/ou altas habilidades ou superdotação.

Objetivos

Geral

Apresentar os resultados de uma investigação de identidade cultural e diversidade aplicada a ingressantes de um curso de Engenharia de Produção, apontando possíveis alunos com altas habilidades ou superdotação no uso de *softwares* e internet.

Específicos

Analisar dados socioeconômicos e culturais dos alunos, coletados de forma quantitativa, por meio do *software* livre de análise estatística e probabilística (PSPP), distribuído por Boaventura (2011).

Metodologia

A metodologia adotada na pesquisa se deu por meio de pesquisas exploratórias para levantamento da identidade cultural dos estudantes do primeiro período do Curso de Engenharia de Produção e de sua diversidade. Contou-se com pesquisa de campo apoiada em questionário semiestruturado que operacionalizou 136 variáveis em dez tópicos para coletar dados socioeconômicos e culturais dos participantes.

Os dados coletados no questionário foram tratados quantitativamente, por meio do *software* livre de análise estatística e probabilística (PSPP), distribuído por Boaventura (2011).

Também como pesquisa documental empregada, foram investigados os históricos escolares dos participantes.

Os alunos investigados são os ingressantes das quatro primeiras turmas semestrais, de 2010 e 2011, que somam um total de 78 indivíduos do Curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. É um curso gratuito, em período vespertino-noturno e que prevê o ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para formar turmas semestrais de até 25 alunos. Não houve ingresso por cotas no período investigado.

1.Identidade de grupo e multiculturalidade

A identidade cultural de um indivíduo ou grupo, também denominada simplesmente identidade, é um objeto somente teórico e conceitual, afirma Bhabba (1998). O mencionado autor explica que se refere à imagem gerada na mente dos que tecem ponderações a seu respeito. Essa imagem forma-se marcando mentalmente para o sujeito quais são suas diferenças em relação aos outros, gerando um conjunto que lhe é representativo.

Segundo explicação creditada por Woodward (2009), à antropóloga Mary Douglas, essa ordenação seletiva da realidade pelas estruturas cognitivas é mediada pela cultura. Ao se destacar e posicionar as diferenças percebidas nas coisas e pessoas produzem-se seus significados, com isso, ocasiona a reprodução das relações sociais. Esse mecanismo, segundo Sahlins (2007), torna cultural o ato de perceber algo e atribuir significados, levando os sentidos a distinguir algumas diferenças reais e não a outras; ao implementar-se ou não no cérebro o que a cultura oferece.

Essa proposição, para Woodward (2009), que cita Hall (1997), é fundamentada na ideia de Émile Durkheim de que cada grupo tem sua vida social organizada e ordenada pelos sistemas de classificação de sua cultura, os quais agem a partir das falas e rituais, com cada coisa ou pessoa ganhando seu sentido no grupo pela linguagem, que as posiciona em relação às demais.

Contudo, Bauman (1999) assinala que nestes tempos pós-modernos ocorrem subgrupos, de tal maneira que a variabilidade cultural gerada cria resistências a uma rigidez classificatória, o que faz o poder da classificação passar a ter limites pela impossibilidade de se classificar, fragmentar e nomear as coisas sem ambivalências e/ou ambiguidades. Como consequência, os sistemas de poder gerados na cultura hegemônica ficam enfraquecidos.

Uma consideração semelhante também se encontra em Canclini (2009), que pontua que as identidades se veem em remodelações constantes no que tange aos seus modos de ser e as suas relações sociais. Por elas serem apresentadas a outros modos de vida e condicionantes acabam levando-as a negociarem e confrontarem o poder por diferentes sistemas socioculturais gerando a multiculturalidade, devido à necessidade dos indivíduos de diferentes culturas conviverem bem.

A multiculturalidade é um tema-padrão que está presente em todos os ambientes, até mesmo naqueles que estimulam fortemente uma identidade hegemônica e, segundo Canclini (2009), Jullien (2009), Woodward (2009), Eagleton (2010), as questões a ela relacionadas sobressaem nos estudos culturais.

Bhabba (1998), Wallerstein (2006), Sahlins (2007) e Eagleton (2010) assinalam que os estudos culturais compõem uma área do conhecimento e que pesquisam os indivíduos que integram o grupo, inclusive as suas percepções sobre assuntos críticos, pressionam a sociedade atual, impactam culturalmente o coletivo exigindo posicionamento, de forma tal que se destacam como temas-padrões nas agendas políticas e na mídia, razão pela qual recebem a denominação de *agendas*.

A metodologia dessa área, para traçar a identidade cultural e a multiculturalidade, parte dos posicionamentos individuais manifestados sobre questões de *agenda*. Isso busca levantar pontos identificadores que reflitam posições coletivas para posicionar o grupo e destacar a sua concepção de vida social entre as diferentes e conflitantes concepções de vidas sociais que se observa existir, fato que propicia a Moreira e Silva (1995, p. 27) o comentário de que a cultura "é aquilo pelo qual se luta, e não aquilo que recebemos".

Entre as agendas atuais, destacam-se:

a) A informatização do mundo, pressionando por muitas habilidades em tecnologia da informação (SASSEN, 2007), a ponto de requerer o reconhecimento como tecnologicamente alfabetizado, segundo Diniz (2007), como também, ser conhecedor de *softwares* de processamento

de texto, apresentação e navegação na internet e ser hábil em planilhas e banco de dados;

b) A ascensão da classe média e a da urbanização, destacado por Wallerstein (2006), que traz questões de renda e hábitos de entretenimento e lazer, entre outros; e

c) A diversidade cultural, que, conforme explica Lopes (2007), surge devido a características corporais, como gênero ou ter uma deficiência ou destacar-se com potencialidades acima da média em algum campo, nomeados com altas habilidades ou superdotação.

2.Redução da multiculturalidade à diversidade

Os grupos que compõem a multiculturalidade do tecido social têm as diferenças entre seus componentes articuladas por meio de identidades culturais específicas, o que leva a se fragmentarem em subgrupos.

As diferenças são ocasionadas por fatores e podem ser classificadas de acordo com sua origem, como individuais, do grupo e do contexto, de acordo com Gutierrez; Maz (2004). As mencionadas autoras citam o modelo de pesquisa proposto por Alvarez; Bisquerra (1996), no qual as diferenças étnicas, de gênero e socioculturais no grupo são explicadas por elementos do contexto escolar, familiar e social e por diferenças individuais. Sugerem que estas, por sua vez, são ocasionadas por etapas individuais de desenvolvimento, conhecimentos prévios, motivações, interesses, expectativas, estilos de aprendizagem e processos cognitivos específicos, sendo influenciadas pelo inter-relacionamento no grupo.

Com relação à construção de grupos fixos e preferenciais em salas de aula, Melo (2002, p. 72) analisando fenômenos de subjetividade, tece considerações sobre a formação de “panelinha”, ou “panela”, definindo-as como sendo um “grupo de pessoas que se escolhem mútua e consistentemente numa sala de aula”. A mesma autora também destaca que apesar de ser considerado um fato normal e corriqueiro, a formação desses subgrupos é uma situação problemática

devido ao afastamento ou desconhecimento que é gerado entre os participantes de um subgrupo. Com respeito aos demais integrantes da classe, eles encontram um contraponto na necessidade de atender o sentimento de pertinência a um subgrupo, evitando-se o risco de sobrar, isto é, de não ser escolhido, de ser desprezado e (ou) desprezar.

Se a formação dos subgrupos eletivos é problemática e merece atenção a de subgrupos compulsórios não têm como deixar de ser, como é o caso daqueles formados por diferenças com marcas corporais. As diferenças quando podem ser detectadas por marcas corporais, que distingam os subgrupos que elas determinam, originam a diversidade cultural do grupo, o que é uma redução do conceito de multiculturalidade. Nos casos de subgrupos por diversidade cultural - por marcas corporais -, a circunstância não só de sua formação, mas de toda a sua existência, pode ser crítica e levar os seus sujeitos a franco desfavorecimento (LOPES, 2007).

Omote (2010) alerta que nos casos de diversidade por deficiência e/ou altas habilidades ou superdotação o aspecto funcional da diferença é considerado como categoria social, com atributos, comportamentos e afiliação grupal os quais visam à adaptabilidade.

3.Reconhecimento de casos e inclusão

No Brasil, como nos outros países signatários da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, da Organização das Nações Unidas, em 1994, todos os indivíduos devem estar integrados em sistemas educacionais nacionais regulares, inclusive aqueles que por condições físicas e/ou psíquica requerem atendimento especial, conjunto esse que abrange as pessoas que apresentam potencialidades elevadas – os denominados com altas habilidades ou superdotação.

A definição do que seja o aluno nessas condições encontra-se no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008) que informa:

> Alunos com altas habilidades/superdotação **demonstram** potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9). Grifo nosso.

Essa definição implica em haver comprovação objetiva e lógica de sua ocorrência para que se possa dar como "demonstrado", o que torna circunscrito à esfera do que é comprovado por demonstração. A necessidade da comprovação é um aspecto comum entre indicadores de potencialidade elevada e de deficiência, situações que podem ocorrer em qualquer indivíduo.

Tentando explicar a ocorrência das altas habilidades ou superdotação, Guenther (2000) explicita sobre as faces dos talentos humanos quando os caracteriza como permanentes, isto é, ocorrências de talentos que surgem a cada geração, de forma inesgotável. Pontua também, a característica da diversidade, explicando que não há como prever que talentos venham a surgir ou florescer.

Sob a ótica da imprevisibilidade do surgimento dos talentos humanos a mesma autora (2006) pontua sobre o acaso:

> A força do acaso buscou identificar origens de sucesso. Como afirma Atkinson, os dois grandes determinantes de quase tudo na vida são frutos de acaso: a carga genética com se se nasce e o meio em que se é criado. Por ser ao acaso, em princípio não há aqui espaço para se exercer qualquer influência, pois, ao que se sabe, ao nível das pessoas, nada se pode fazer para controlar a força e direção do acaso (GUENTHER, 2006, p. 25).

Mesmo com a perspectiva do acaso, há porcentagens consideradas entre os estudiosos para o fenômeno das altas habilidades ou superdotação na população em geral como: 10% para Gagné e 15 a 20% para Renzulli (RANGNI, 2012).

É importante assinalar, que o número de pessoas com deficiência estão mais ou menos pareado às porcentagens assinaladas anteriormente, às altas habilidades ou superdotação, levando a inferir que o fenômeno, tanto das altas habilidades ou superdotação como da deficiência nos indivíduos, podem vistas em comum, se forem olhadas pelo prisma da diferença.

No âmbito educacional, tanto as deficiências quanto as altas habilidades ou superdotação são contempladas como público atendido pela educação especial; em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2011). Portanto, os estudantes do ensino superior que sejam identificados nesses grupos devem receber atendimento especializado.

Deve-se colocar para reflexão e discussão, que os alunos com altas habilidades ou superdotação nem sempre apresentam facilidade e agilidade em aprender, se analisarmos pelo viés intelectual. O que dizer daqueles alunos com fracasso escolar e que se destacam em outras áreas de domínio de capacidade? Lembramos que as áreas contempladas são seis quais sejam: inteligência geral, acadêmica, criatividade, artística, liderança e psicomotricidade (BRASIL, 2008). Não se pode esquecer, que os indivíduos podem apresentar uma área com limitação, mas se destacarem em outra ou outras, pela própria definição orientada no mesmo documento anteriormente "potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas" (BRASIL, 2008, p.9) (grifo nosso).

Sobre o atendimento das altas habilidades ou superdotação no ensino superior, há necessidade de identificação, a fim de melhor atendê-los, conforme orienta Virgolim (2007, p. 15): "Os educadores que querem ajudar os jovens a obterem êxito no mundo atual devem estimular certos aspectos de sua personalidade que os permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura".

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de educação especial organizado para apoiar os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, os quais são definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da

Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2008) como público alvo da educação especial.

Na literatura pertinente à Educação Especial, há muitos estudos de pesquisa-ação, pesquisas participantes e pesquisas aplicadas a casos, não raro envolvendo a metodologia de pesquisa fenomenológica, talvez devido a haver mais casos de intervenções individualizadas sendo oferecidos para estudo, o que leva a impulsionar o surgimento de métodos e recursos que os apoiem. Villarraga, Martínez e Benavides (2004) citando Mönks e Mason (2000) informam haver classificado mais de 100 construtos, cada um baseado em definição específica para as altas habilidades ou superdotação, destacando-se os resultados e realizações.

Guenther (2000), Virgolim (2007), Chagas (2009), Delou (2010) apresentam instrumentos para operacionalizar a identificação. Esta, para Bates e Munday (2007), pode ser feita por observação direta dos professores e por conversas sobre o assunto, entre si e com os estudantes, valendo-se de mecanismos para dar objetividade à constatação individual.

Delou (2010) e Freitas e Pérez (2012) propõem a identificação em duas fases, uma prévia, de triagem dos que se destacam em autonomeação e nomeação por colegas, e outra, da identificação propriamente dita, por profissional especializado. Freitas e Pérez (2012) alertam que é possível haver mascaramento nas respostas de questionários de triagem, por razões de autoestima ou autoconfiança.

Uma consideração importante quanto a características de pessoas com altas habilidades ou superdotação é assinalada por Freitas e Pérez (2012), sobre a leitura precoce e o elevado volume de leitura, com a média de 25 livros lidos fora dos exigidos pela escola, sendo 7 por ano. As referidas autoras informam, ainda, que em estudo sobre moralidade as ações de participantes com potencial superior foram regidas por valores éticos e morais.

4.Resultados

Com o uso do *software* PSPP levantou-se sinais de precocidade na aprendizagem, de desempenho superior em habilidades tecnocomputacionais, de autonomia, pró-atividade, ética e de aprendizagem diferenciada, tendo em conta as suas vivências e opiniões.

A pesquisa documental mostrou que, o curso não teve caso de alunos com deficiência ou altas habilidades ou superdotação notificados ao Censo Escolar no período.

Selecionaram-se, dos resultados da pesquisa de campo, alguns representativos das vivências dos ingressantes do curso, apresentando um quadro de alunos composto em grande maioria (57,7%), por jovens entre 18 e 21 anos, do gênero masculino (73,08%). Há poucos menores de 18 anos (8,97%), sendo que o mais jovem tinha 16 anos.

O local de residência de grande parte da turma é a cidade do Rio de Janeiro e a maioria (64,10%) habita com os pais. Quanto à instrução dos pais, todos são alfabetizados, sendo que 82,06% dos pais e 85,90% das mães têm o ensino médio completo e 24,36%, tanto de pais como de mães são formados no ensino superior.

Nesse panorama, é de se esperar uma situação financeira razoável para a maioria, o que se verifica observando que 65,28% declararam renda familiar acima de R$3.500,00, sendo que mais de um quarto deles (26,39%), têm-na superior a R$7.000,00. É um contexto que leva a não surpreender com a quantidade dos que viajaram ao exterior, que também é maioria (53,85%) e de 76,91% deles terem cursado o ensino fundamental e médio em escolas privadas. Ainda assim, encontra-se 30,56% com renda familiar entre R$1.500,00 e R$ 3.500,00; e outros 4,17% com a família recebendo entre R$1.001,00 e R$1.500,00. Esses valores evidenciam estudantes que superam dificuldades econômicas para chegar à universidade.

De suas formações culturais, a metade (50%) dos alunos sabe outra língua além da inglesa, idioma que a ampla maioria (90,48%) afirma ler de razoável a bem. Eles apresentam bons valores também, como se

pode inferir com o fato de que 85,90% deles afirmarem tender a concordar, ou concordarem totalmente, que o plágio de textos da internet não é ético.

Considerando-se os hábitos de leitura, enquanto o mais frequente dado foi o de não ter lido nenhum (23,08%) e quase metade (43,58%) ter lido até três livros não escolares, um (1,35%) aluno se destacou, tendo lido 50.

Os respondentes percebem a informatização do mundo como fato significativo e todos têm computadores com conexão com a internet. Quanto à tecnologia da informação, a grande maioria (71,79%) tende a concordar, ou concorda totalmente que é importante para a carreira aprendê-la. E, também, 89,75% assinalam que irão precisar de mais conhecimentos sobre ela do que tinham ao ingressar na faculdade, além do que, 84,62% mencionam que há necessidade de ser pró-ativo e independente para aprender novas tecnologias.

A maioria (59,74%) teve como local de aprendizagem de grande parte dos *softwares* a própria casa, onde entre os cinco e 10 anos, 32,0% deles aprenderam a usar o computador, idades nas quais não se pode creditar como sinal de precocidade na aprendizagem tecnológica, tendo-se em conta o uso que dão ao computador. Diariamente, 70,51% usam a internet, não tanto para jogos, que é atividade de somente 18,01% deles, porém, uma boa parte (76,92%) utiliza-a para acessar redes sociais diariamente e/ou várias vezes por semana. Usam-na também, várias vezes por semana, quando não é diariamente, para acessarem grupos de discussão (41,03%) e *chats* (33,33%). Essas são atividades em que a tecnologia é utilizada em ações de uso quase sempre intuitivo.

Apenas 37,18% tendem a concordar em estarem melhores posicionados que os colegas em tecnologia da informação (TI) e apenas um (1,28%) se considera melhor, o que é uma informação significativa, a partir do fato que essa percepção refere-se a um posicionamento em relação aos colegas do ensino médio, pois ao ingressar não conhece as condições dos colegas ingressantes.

Dessa forma, se a grande maioria não se percebeu com posicionamento destacado em relação a seus colegas quanto às habilidades em TI, que é uma tecnologia acessível à maioria, não é despropositado afirmar que a escolha da carreira tecnológica não se deve ao fato de se perceberem com facilidade ou potencial elevado para tecnologia. Talvez esse seja o motivo de menos de um quarto (24,26%) avaliarem o próprio desempenho como muito bom e, para uma parcela ainda menor (15,38%), se sentirem muito bem preparados para a futura profissão.

A maioria (53,85%) também considera que a iniciativa de aprender novas tecnologias deve partir dos professores, o que sugere ter autonomia na busca de conhecimentos; ainda em consolidação e para isso confiam na instituição.

Considerando-se esses dados, na diversidade destacada pela triagem para altas habilidades ou superdotação, tem-se um caso, a do leitor que se mostrou voraz naquele contexto e que significativamente foi o que se percebia no uso da TI como sempre melhor posicionado que os colegas.

Considerações Finais

A identidade cultural de um indivíduo ou de um grupo trata-se da imagem mental de como ele é percebido pelos outros. Esse "retrato" é obtido a partir signos que os caracterizam e é conhecido por identidade cultural. Da ótica das altas habilidades ou superdotação em *softwares* de computação pessoal e internet, é possível levantar características significativas que compõem esse "retrato" a partir de tratamento de dados coletados por questionários de percepção cultural, isto é, a moldada pela Cultura.

Quanto à identidade cultural de um grupo, pressupõe-se a ocorrência de características comuns entre os seus indivíduos que delineiam a sua imagem. Esse desenho ao destacar o que é comum, estabelece também a ideia da diferença.

A investigação da identidade cultural de ingressantes do curso de engenharia de produção estudado apresentou como resultado um caso para triagem de potencialidade elevada, ou seja, um estudante entre 78 pesquisados, o que demonstra um indício que o questionário utilizado nesse tipo de pesquisa pode ser visto como um instrumento para coletar percepções do desempenho elevado - altas habilidades ou superdotação.

A possibilidade de indicação de grupos, no caso estudantes de engenharia de produção, pode instrumentalizar o atendimento especializado previsto nos dispositivos legais e levar a cabo melhores condições educacionais.

Esse uso do questionário de percepção para investigar indícios de desempenho elevado - altas habilidades ou superdotação – permitirá o estudo de casos de grupos populacionais para os quais tenham sido aplicados questionários autoavaliativos, que, por sinal, são instrumentos utilizados para estudos desde a década de sessenta do século passado.

Observa-se na busca de indicadores de altas habilidades ou superdotação pontos a melhorar no questionário de levantamento socioeconômico-cultural utilizado na investigação. Desta forma, concluiu-se a pertinência de conhecimentos nas duas áreas, de Educação Especial e de Estudos Culturais, antevendo a possibilidade de maiores contribuições interdisciplinares.

Referências

ALENCAR, Eunice. M. L. S.; FLEITH, Denise. S.**Superdotados***:* determinantes, educação e ajustamento**.** 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: EPU, 2001.

BATES, Janet; MUNDAY, Sarah. **Trabalhando com alunos superdotados, talentosos e com altas habilidades**. Trad. Sueli S. Fidalgo e AngelaCavenaghi-Lessa. São Paulo: Galpão, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENAVIDES, Maryorie; MAZ, Alexander; CASTRO, Enrique; BLANCO, Rosa (Orgs.). **La educación de niños con talento en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago, 2004.

BHABBA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Eliana L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOAVENTURA, Michel. **Blog do PSPP**. *Site*. 2011. Disponível em: http://pspp.michelboaventura.com/en/downloads-2/. Acesso em 24 ago. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 07 abr. 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 14 ago. 2012.

_____.**Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/ D7611.htm>. Acesso em 16 fev. 2011.

Lei 12. 796. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 04 dez. 2013.

CANCLINI, Néstor G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes Talentosos**: Características Individuais e Familiares. Tese (DoutoradoemPsicologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

DINIZ, Cládice N., OLINTO, G. El uso de la biblioteca y de la tecnología de la información y comunicación para la investigación entre los estudiantes universitarios de

Rio de Janeiro: diferencias de género y socioculturales. **In: SCIRE** (Zaragoza), v.13, p.139 - 157, 2007.

DELOU, Cristina M. C. **Lista base de indicadores de superdotação** - parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Rio de Janeiro: mímeo, 2010.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria**: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Trad. Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FREITAS, Soraia N.; PÉREZ, Susana G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2ª Ed. Ver. Ampliada.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Capacidade e talento**. Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras, UFLA, 2011.

GUTIERREZ; Maria del Pilar; MAZ, Alexander. Educación y diversidad. InBenavides, Maryorie; Mas, Alexander; Castro, Enrique; Blanco, Rosa (Orgs.). **La educación de niños con talento en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OREALC / UNESCO Santiago, 2004, p. 13-22.

JULLIEN, François. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Trad. André Telles. Ver. Tec. Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2009.

LOPES, Maura C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**.** In**:** LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **Exclusão: nas tramas da escola**.

MELO, Maria Lúcia de A. **Subjetividade e conhecimento**: Miradas psico(pedagógicas). São Paulo: Vetor, 2002.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

OMOTE, Sadao. Contribuições e limites da abordagem social aplicada ao estudo da deficiência. Simpósio. Palestra no **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial/VI Encontro da As. Bras. de Pesquisadores em Educação Especial**, 2010, São Carlos.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**,

1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 mar. 2011.

RANGNI, Rosemeire, A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino médio**. (Tese de doutorado). Programa de Pós – Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2012.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação:** problema ou solução?Curitiba, Editora IBPEX, 2005.

SASSEN, Saskia. A construção do objeto de estudo digitalizado. In: MACIEL, Maria Lucia; ALBAGLI, Sarita.**Informação e desenvolvimento**: Conhecimento, inovação e apropriação social. Brasília: IBICT, UNESCO, 2007. P. 33 a 59.

SAHLINS, Marshall D. **Cultura na prática**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007, Coleção Etnologia.

WALLERSTEIN, I. **Impensar a Ciência Social**: Os limites dos paradigmas do século XIX. Trad. Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, Coleção Caminhos da globalização e as ciências sociais.

WOODWARD, Kathrin. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, 2009, p. 7-72.

VILLARRAGA, Miguel; MARTÍNEZ, Pablo; BENAVIDES, Maryorie.Hacia la definición del término talento.In: BENAVIDES, Maryorie; MAZ, Alexander; CASTRO, Enrique; BLANCO, Rosa (Orgs.). **La educación de niños con talento en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago, 2004, p.25-33.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007

AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS EM QUADRINHOS SELECIONADAS PELO PNBE: SOLUÇÕES E PROBLEMAS NA SALA DE AULA

Vanessa Yamaguti
Universidade Federal de São Paulo

Resumo

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997 com o objetivo de democratizar o acesso ao livro e incentivar à leitura. Em 2006, o programa passou a selecionar obras em quadrinhos, o que, segundo Vergueiro e Ramos (2009), é um reflexo do uso de tiras, charges e cartuns em provas, vestibulares e em livros didáticos, e a inserção da necessidade de se trabalhar gêneros não-verbais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E, para os pesquisadores, há uma preferência nos editais por obras em quadrinhos de adaptações literárias, todavia quais são os benefícios e os malefícios dessa preferência, e principalmente de seleção? É o que nos propomos a discutir e a tentar responder ao longo deste artigo, com enfoque no trabalho em sala de aula.

Palavras-chaves: PNBE; Quadrinhos; Adaptações literárias.

THE LITERARY ADAPTATIONS IN COMIC BOOKS SELECTED BY PNBE: SOLUTIONS AND PROBLEMS IN CLASSROOM

Abstract

The Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) created in 1997, was developed to guarantee the access to books and to stimulate the reading. In 2006, the program started selecting works in comic books, according Vergueiro and Ramos (2009), this inclusion is the reflection of the use of the comic strips, caricatures and cartoons in tests, entrance exams and textbook and the insertion of the necessity to work with non-verbal genres, specifically comics, in Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).And for researchers, there is a preference in bids for comic masterpieces of literary adaptations, but what are the benefits and harms of this preference, and principally of this selection? It is what we propose to discuss in and try to answer throughout this article, focusing on work in the classroom

Key words: PNBE; Comic books; Literary adaptations.

Introdução[1]

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado[2] o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) com o objetivo de democratizar e garantir o acesso ao livro, desta forma incentivar à leitura. A partir de 1998 todos os anos o MEC (Ministério da Educação) compra e distribui obras para as escolas públicas do país que atendam aos requisitos, a) se a escola está cadastrada no censo escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), b) se ela se enquadra no nível atendido[3] e c) a quantidade de alunos matriculados na escola.

Em 2006, segundo Vergueiro e Ramos (2009), as histórias em quadrinhos são inseridas no programa, destinadas a todos os níveis com seleção em todos os anos desde então. Para os pesquisadores, há uma preferência por quadrinhos de adaptações literárias, transmitindo a ideia de que o governo entende os quadrinhos como facilitadores de leitura da obra adaptada.

Devido a isso, nossa pesquisa buscou verificar quantas e quais foram as obras de HQ (História em Quadrinho) de adaptações literárias selecionadas pelo programa de 2006 a 2012. Também realizou-se uma análise dos dados encontrados, apontando possíveis soluções para o uso dessas obras em sala de aula e quais seriam os problemas a serem enfrentados. Além de discutir sobre as vantagens e desvantagens desta preferência e de seleção.

1.O PNBE

De acordo com Fernandes (2007), a partir de programas, congressos, movimentos e campanhas de incentivo à leitura houve um aumento considerável de produção e circulação de obras, transformando o Brasil no 8° mercado editorial do mundo, sendo o governo federal o

[1] Graduada em Letras pela Universidade Federal de São Paulo. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade.

[2] O programa foi criado em 1997.

[3] A cada ano troca-se o nível escolar, em um ano atendem-se os anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), noutro os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

principal comprador, por causa das políticas públicas de distribuição de livros didáticos e paradidáticos.

Atualmente, o PNBE, através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), é o principal comprador de livros paradidáticos no mercado editorial brasileiro. Segundo Paiva (2012), o programa foi criado em 1997 com o objetivo de democratizar e permitir o acesso às obras de literatura e incentivar à leitura. Destinado às escolas públicas brasileiras de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e em 2000 foram destinados materiais didático pedagógico ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) e desde 2003 são distribuídas obras para este nível de ensino.

Para a pesquisadora, além da compra do acervo se faz necessária uma política pública que viabilize a circulação das obras, visto que, como apontado por Montuani (2012), em pesquisa realizada em Belo Horizonte, na rede municipal de ensino, há escolas em que os funcionários não sabiam sobre a existência do o acervo, casos em que estavam em processo de catalogação e até que estavam em caixas.

Contudo, é necessário ressaltar a importância da distribuição dos acervos devido ao histórico do nosso país em relação ao número de leitores, pois, a partir do PNBE e outras políticas públicas que foram desenvolvidas ao longo dos anos, democratizou-se o acesso ao livro. E, se levarmos em consideração as condições socioeconômicas e o histórico de analfabetismo em nosso país entenderemos sua aplicação.

Fernandes (2007) considera não ser possível dissociar o acesso ao livro às condições financeiras do cidadão ao analisar os dados da Câmara Brasileira do Livro de 2001.

> As estatísticas indicam que o mercado comprador de livros representa 20% da população brasileira alfabetizada com 14 anos ou mais (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2001, p. 20). Dessa pequena parcela de compradores, 60% têm mais de 30anos, 53% são moradores da Região Sudeste e mais da metade são de cidades grandes e metrópoles (Ibid., p. 26). Os maiores índices de leitura e compra de livros encontram-se nos estados de renda mais elevada: classe A e com instrução superior. Ou seja, 1% da população possui 22% dos livros, revelando que a posse de livros "apresenta dinâmica idêntica à distribuição de renda no país, onde poucos têm muito e muitos têm pouco" (Ibid., p. 36). (FERNANDES: 2007, p. 18-19)

Desta forma, mesmo com a dificuldade em fazer com que os livros circulem nas escolas e fora dela, o PNBE, no primeiro momento e quando de fato são disponibilizados nas escolas, garante e permite o acesso ao livro, agora são necessárias políticas de formação de leitores e mediadores, visto que, como define Kalman (2004), a disponibilidade não garante o acesso, pois disponibilidade denota a presença física do material, a garantia de infraestrutura, enquanto que acesso refere-se às oportunidades existentes de práticas do uso da língua escrita a partir da leitura ou da escrita.

2.O processo de seleção

Segundo Paiva (2012), para a seleção do acervo do programa, o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Universidade Federal de Minas Gerais, responsável pela seleção, utiliza os seguintes critérios: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Antes, porém, todos os livros inscritos passam por uma triagem feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). No próprio CEALE são excluídas as produções que não atendam ao edital: "quanto à estrutura editorial e as especificações técnicas mínimas como formato, capa, miolo, acabamento, além de obras de cunho explicitamente moralizantes e didatizantes - são automaticamente excluídas." (op. cit., 2012, p. 25).

Para atender aos critérios qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico são avaliados os seguintes pontos: 1° as **condições de leitura**, verifica a qualidade da impressão, se o espaçamento entre as linhas são adequados e o tipo de fonte utilizada; 2° a **qualidade da interação** com o leitor, consiste em constatar se a obra apresenta questões referentes à diversidade em contextos sociais, culturais e históricos e se amplia a expectativa e perspectiva juvenis a partir da produção. E também se há uma possibilidade de incitar novas leituras; 3° a **qualidade textual**, se há coesão, coerência e consistência e se há exploração de recursos linguísticos e expressivos; 4° **projeto gráfico**, avaliado em relação ao formato, tamanho, capa, contracapa e em obras

que há a relação texto-imagem, verifica-se a relação e a qualidade de interação quando há.

Abaixo temos uma tabela com os dados referentes aos números de livros inscritos pelas editoras e a quantidade de selecionados.

	2006	2008	2009	2010	2011	2012	**Total**
Livros Inscritos	1.718	1.735	2.085	2.514	1.612	2.303	**11.967**
Livros Selecionados	225	153	593	250	300	250	**1.771**

Tabela 1- Números referentes à aquisição de obras entre 2006 e 2012[4]

A obra de Paiva (2012) não apresenta dados referentes às editoras, entretanto acreditamos ser um número baixo devido ao número de obras selecionadas e por ter editoras que podem participar com a inscrição de diferentes selos[5]. Isso ocorre porque há um limite de livros[6] que cada editora pode inscrever, desta forma, editoras com pequeno acervo completam o limite ou em muitos casos faltam obras, enquanto que para as grandes editoras é insuficiente. Assim para poder inscrever mais obras, a inscrição ocorre por selos, o que acarreta numa vantagem na "disputa", fazendo com que se concentre a grande parcela do acervo do programa em poucas editoras, na maioria dos casos de grandes editoras com diferentes selos.

A seguir temos os dados referentes à compra e a distribuição das obras do PNBE de 2006 a 2012.

Ano	Alunos Beneficiados	Escolas Atendidas	Quantidade de Livros	Valor
2006	13.504.906	46.700	7.233.075	R$ 46.509.183,56
2008[7]	29.284.279	229.889	8.601.932	R$ 65.283.759,50
2009	20.189.550	66.935	10.389.271	R$ 74.447.584,30

[4] Dados extraídos de PAIVA, Aparecida (org). **Literatura Fora da Caixa**: O PNBE na escola – Distribuição, Circulação e Leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 26.

[5] Uma editora pode ter vários selos, isto é, ela cria uma "marca" dentro de sua própria empresa que, em geral, publica obras de determinado assunto ou para determinado público. Ex. Editora: Companhia das Letras; Selos: Companhia das Letrinhas, Quadrinhos na Companhia etc.

[6] Cada editor pode inscrever 15 obras.

[7] Não há dados referentes a 2007, pois até 2006 a nomenclatura era referente ao ano de aquisição e passou a ser de distribuição. Assim o ano de 2008 é da distribuição e a aquisição foi feita em 2007, sendo desta forma até hoje.

2010	24.723.464	248.817	10.660.701	R$ 48.766.695,45
2011	20.092.968	69.003	5.585.414	R$ 70.812.088,00
2012	22.305.401	240.201	10.485.353	R$ 81.437.946,11
Total	**130.100.558**	**901.545**	**52.955.746**	**R$ 387.257.257,92**

Tabela 2 - Números relativos à compra e distribuição do PNBE entre 2006 e 2012[8]

3.Identificação das HQ's

Ao longo do período[9] de seleção de histórias em quadrinhos foram ao todo 81 livros, sendo 22 adaptações literárias. A seguir, temos uma tabela que ilustra tais dados, divididos pelos anos de seleção.

Ano	Obras Adquiridas	Adaptações Literárias
2006	11	3
2008	7	1
2009	21	5
2010	9	2
2011	26	8
2012	7	3
Total	**81**	**22**

Tabela 3 - Quantidade de obras adquiridas e adaptações literárias

A distribuição de todas as HQ's por níveis foi feita seguinte forma: Educação Infantil, 1 obra; Ensino Fundamental I, 13 obras; Ensino Fundamental II, 41 obras; Ensino Médio, 17 obras; Educação de Jovens e Adultos, 9 obras. Na divisão das adaptações não há obras destinadas à Educação Infantil, para o Ensino Fundamental I, 2 obras; 10 obras para o Ensino Fundamental II; 6 e 4 obras para Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, respectivamente.

As adaptações selecionadas foram:

Título	Editora	Nível	Ano
A metamorfose	Conrad	E. F. II	2006
Dom Quixote em quadrinhos	Peirópolis	E. F. II	2006
Contos em quadros	Musa	E. F. II	2006

[8] Dados extraídos de PAIVA, Aparecida (org). **Literatura Fora da Caixa**: O PNBE na escola – Distribuição, Circulação e Leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 21.

[9] De acordo com Vergueiro e Ramos (2009), desde 2006 são selecionados quadrinhos para o PNBE. Contabilizamos até o ano de 2012.

Os Lusíadas em quadrinhos	Peirópolis	E. F. I	2008
O Alienista de Machado de Assis	Agir	E. M.	2009
Domínio Público: Literatura em quadrinhos	DCL	E. M.	2009
Oliver Twist	Companhia Editora Nacional	E. F. II	2009
O beijo no asfalto	Nova Fronteira	E. F. II	2009
O triste fim de Policarpo Quaresma	Companhia Editora Nacional	E. F. II	2009
O pequeno príncipe	Agir	EJA	2010
Memórias de um sargento de milícias	Companhia Editora Nacional	EJA	2010
O Guarani em quadrinhos	Cortez	E. M.	2011
O Cortiço	Ática	E. M.	2011
Robison Crusoé	Salamandra	E. M.	2011
Frankenstein	Salamandra	E. M.	2011
O curioso caso de Benjamin Button	Ediouro	E. F. II	2011
O Guarani	Ática	E. F. II	2011
Memórias de um sargento de milícias	Ática	E. F. II	2011
O triste fim de Policarpo Quaresma	Ática	E. F. II	2011
Turma da Mônica: Romeu e Julieta	Panini	E. F. I	2012
Drácula	Companhia Editora Nacional	EJA	2012
Frankenstein	Companhia Editora Nacional	EJA	2012

Tabela 4 - Obras de adaptações em quadrinhos selecionadas pelo programa

4.Os problemas e as soluções

Para Vergueiro e Ramos (2009), ao selecionar essas obras haveria o pressuposto de que elas seriam facilitadoras de leitura e pré-leitura da obra original. Sim, a partir do conceito de adaptar[10] esses quadrinhos podem ser entendidos como facilitadores do original, visto que há uma releitura de texto e uma adequação a uma nova linguagem, desta forma lidamos com duas obras, apesar de ambas terem o mesmo enredo. Também podendo ter uma aproximação maior com determinado público, no caso, por exemplo, dos quadrinhos é claro que haverá uma aproximação com leitores do gênero, independente de idade.

[10] Böhm (2004) define que adaptar é adequar algo. Neste caso considera-se a linguagem da obra original, a linguagem na qual será adaptada, o público alvo e o suporte, gerando assim um novo produto.



Figura 1 - Adaptação de O beijo no Afasto ilustra o conceito de Böhm (2004), que visa adaptar a linguagem. BRANCO, Arnaldo; GÓES, Gabriel. O beijo no asfalto. São Paulo: Nova Fronteira, 2007. p. 63

A imagem acima é da adaptação *O beijo no asfalto*. A obra original de Nelson Rodrigues foi produzida para teatro, desta forma o quadrinista precisa analisar a linguagem do original para adequar à nova, neste caso os quadrinhos. As falas que são construídas a partir de um travessão devem estar dentro de um balão de fala, característica própria da HQ. Outro ponto que deve ser ressaltado é o suporte, pois é a partir dele que são feitas novas adequações e o que pode alterar o gênero.

No segundo quadrinho vemos que há uma focalização na personagem, um recurso dos quadrinhos, chamado primeiro plano, que segundo Ramos (2009) foca nas expressões faciais, o que em uma encenação teatral não seria possível, por isso o suporte[11] também deve ser considerado. E principalmente o público, porque pode ser distinto ou o mesmo, aquele que vê a adaptação no teatro pode ser ou não o mesmo que lê a adaptação em quadrinhos ou a obra original.

As releituras são comuns, estão no cinema, no teatro, nas novelas, nas animações, nas contações orais etc. E o telespectador do cinema, por exemplo, pode assistir ao filme sem ter lido a obra original e irá compreender, mas não por completo como a do telespectador leitor, pois lhe faltarão informações prévias, contudo nada o impede de ler, nem o obriga, porque são textos distintos[12].

[11] De acordo com Marcuschi (2008), suporte é o *locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*. (op. cit. p. 174)

[12] Hattnher (2010), o texto que é tomado como base para uma adaptação transforma-se em outros, que não podem ser considerados nem melhores nem piores, mas diferentes, desta forma, deixa-se de se ter um texto e passa-se a ter muitos textos.

Tal fórmula também pode acontecer com as adaptações em quadrinhos. Um aluno pode ler a HQ e interessar-se pela obra original ou buscar o quadrinho porque gostou do texto adaptado. Na verdade esse desejo deve ser despertado e entra como fundamental nesse processo o mediador, que pode e "deve" apresentar as opções de leitura.

Como professor, o mediador pode discutir a obra original em sala e pedir para que comparem com a adaptação. Ao fim de uma sessão de um filme buscar e apresentar informações sobre em que foi baseado. Qualquer forma de leitura de adaptações ajuda a compreender a obra original, mas não é uma leitura completa se a intenção é trabalhar com o texto oriundo. Então, sim as adaptações selecionadas pelo governo podem ajudar na compreensão e como incentivador à leitura original, sem nos esquecermos de que se trata de duas obras.

Uma adaptação, seja ela em quadrinhos ou não, deve ser adequada ao público ao qual é destinada, pois há níveis de conhecimento[13]. No caso da escola é diferente para cada série em que o aluno se encontra, assim, se houver uma adaptação de uma obra que o aluno provavelmente lerá no Ensino Médio destinada ao Ensino Fundamental I e II poderá ajudá-lo na leitura e na compreensão da obra original, tendo em vista que já terá contato com o enredo da história e suas informações serão complementadas.

O que não se pode perder é a relação com o original, como aconteceu com a obra Winnie-the-Pooh, de Alan Alexander Milne, que para muitos está associado ao filme da Disney[14]. Para isso é de fundamental importância que os mediadores de leitura saibam trabalhar com adaptações literárias para que os alunos procurem o

[13] Estabelecemos aqui uma relação com o conceito de Piaget (2003) sobre desenvolvimento intelectual por estágios. O pesquisador divide os estágios em: recém-nascido e o lactente; primeira infância (2 a 7 anos); Infância (7 a 12 anos) e Adolescência (a partir dos 12 anos). Define que em cada estágio há desenvolvimento intelectual e este é feito a partir de interações com o mundo. Para o pesquisador, todos aqueles que, do ponto de vista biológico, nasceram sem problemas são potencialmente dotados das mesmas condições para o desenvolvimento cognitivo, ainda que as condições materiais e/ou culturais possam reforçar ou reprimir em parte esse desenvolvimento. A exemplo, o documentário Babies (2010), que quatro bebês, em condições culturais e socioeconômicas diferentes, se desenvolvem no mesmo período de vida e com práticas sociais parecidas.

[14] A obra é de 1926 e virou adaptação em 1977.

original e também para que se tornem leitores de clássicos da literatura mundial. E no caso dos quadrinhos, que haja uma formação sobre sua linguagem, pois, segundo Vergueiro (2010),

> A "alfabetização" na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização. (op. cit., 31)

As múltiplas mensagens que o pesquisador refere-se são as marcar linguísticas das HQ's. Para ilustrar temos um quadrinho da adaptação do conto Pai contra Mãe, de Machado de Assis. A produção faz parte do livro Contos em quadros, que conta com três adaptações de contos brasileiros, seguidos de seu texto original.

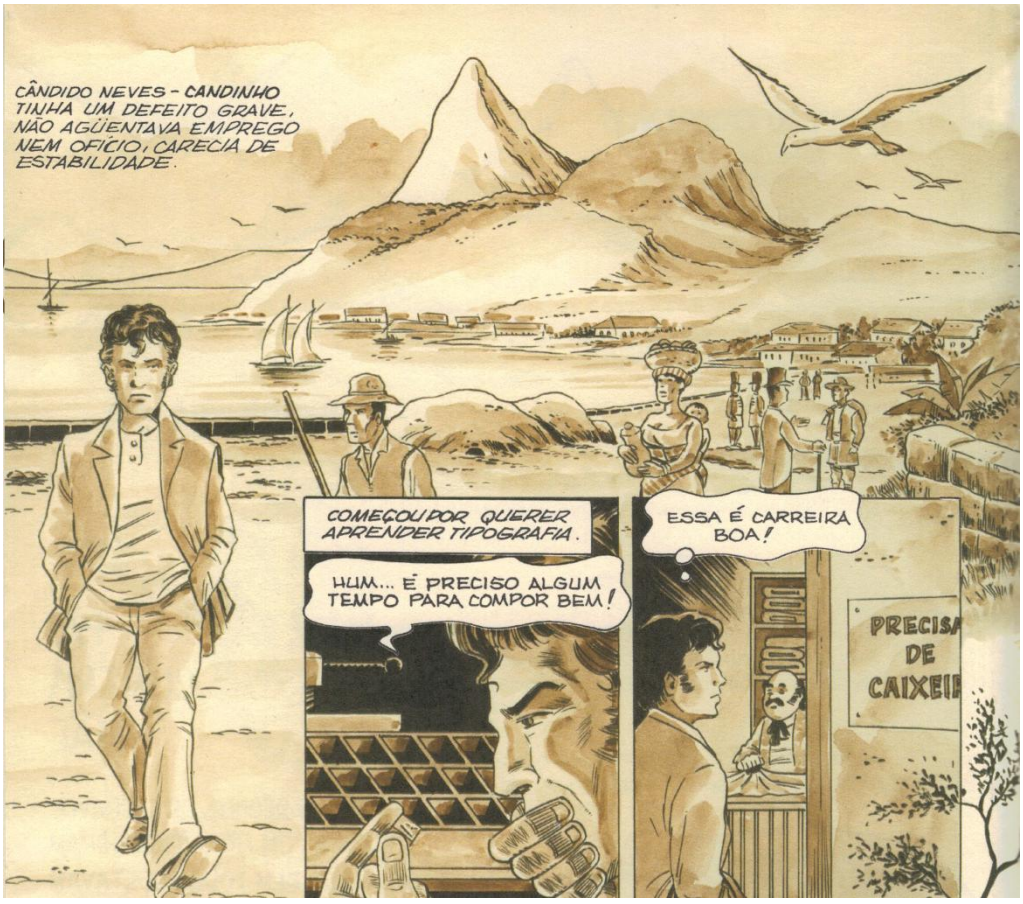


Figura 2 - Contos em Quadros. Adaptação de Pai contra Mãe ilustra o conceito de adaptar. CAVALCANTE, Djalma; LIMA, Celia. **Contos em quadros**. São Paulo: Musa, 2002. p. 8

A imagem acima é do primeiro quadrinho da adaptação, ela ilustra o que Vergueiro (2010) defende como múltiplas linguagens. O quadrinho praticamente não altera a forma da linguagem escrita do

texto original, mas o que é importante observar é a manutenção do que é essencial para a construção do texto com a imagem, pois se houvesse mantido o texto na íntegra seria redundante, e o uso dos balões é outra marca, porque sua construção é diferente para o balão de fala e de pensamento.

A seguir temos o trecho do texto original para elucidar, reafirmando a colocação do pesquisador em relação à alfabetização na linguagem dos quadrinhos.

> Cândido Neves, - em família, Candinho, - é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza quando aderiu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. (ASSIS: 2002, p. 21)

Todavia, a formação dos mediadores para trabalhar com as obras do PNBE e os obstáculos de disponibilização são uns dos problemas que o programa precisa enfrentar. Dados evidenciados por Paiva (2012), ao afirmar que alunos e professores estão à margem das obras disponibilizadas, por falta de políticas que avancem no processo de formação de leitores. Para essa formação é essencial o mediador, porque de acordo com Vygotsky apud Oliveira (1997), a intervenção pedagógica é essencial para a promoção do desenvolvimento em cada indivíduo, pois este não percorreria o caminho de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizado resultados pela experiência de outros indivíduos em sua vida e para se desenvolver adequadamente em sua cultura.

Também há problemas nas escolhas dessas adaptações. Entendemos como problema a seleção de quadrinhos destinados ao EJA, pois ao falarmos deste grau de ensino não estão definidas para quais séries serão destinadas, tendo em vista que o aluno do 1° ano do Ensino Fundamental, não é o mesmo leitor do que está no 1° ano do Ensino Médio e não há qualquer distinção nos editais. E pode ser uma questão que esteja nas inscrições das obras, etapa que as editoras cadastram os

quadrinhos que passarão pelo processo de seleção, sendo que cada editora tem um limite de obras, por categoria. Todavia, não se eximi a "culpa" dos editais e os selecionadores, porque não estão claros os critérios para este nível, que poderia ser feito como a Educação Básica que distingue os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental.

> **3.2.4. Categoria 4:** para escolas que atendem alunos da educação de jovens e adultos - etapas do ensino fundamental e do ensino médio:
> **3.2.4.1.** Textos em verso – poema, cordel, provérbios, ditos populares;
> **3.2.4.2.** Textos em prosa - romance, novela, conto, crônica, teatro, biografia, diário, relato de experiência, texto de tradição popular ;
> **3.2.4.3.** Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público de educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio). (BRASIL, 2012, p. 2)

Outro problema é a manutenção do texto original, porque pode ser visto como um facilitador de leitura e ao manter pode não exercer tal função e até mesmo não ser adequado ao grau escolar. É o que acontece, em nosso entender, com a adaptação *Os Lusíadas em quadrinhos*, porque foi destinada ao Ensino Fundamental I, o que pode resultar em uma dificuldade de trabalho em sala de aula com alunos deste nível, já que estão em fase de alfabetização e a linguagem escrita é complexa até para adultos.

A seguir temos a imagem do quadrinho, seguido do trecho do canto (Canto III, estrofes 119-121) em que o quadrinho se baseou, que ilustram essa manutenção textual. O que julgamos poder gerar problemas em sala de aula.



Figura 3 - O trecho ilustra a manutenção do texto original no quadrinho. NESTI, Fido. **Os Lusíadas em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2006. p. 9

Tu só. Tu, puro Amor, com força crua,
Que os corações humanos tanto obriga,
Deste causa à molesta morte sua,
Como se fora pérfida inimiga.
Se dizem, fero Amor, que a sede tua
Nem com lágrimas tristes se mitiga,
É porque e queres, áspero e tirano,
Tuas aras banhar em sangue humano.

Estavas, linda Inês, posta em sossego,
De teus anos colhendo doce fruito,
Naquele engano da alma, ledo e cedo,
Que a Fortuna não deixa durar muito,
Nos saudosos campos do Mondego,
De teus fermosos olhos nunca enxuito,
Aos montes ensinado e às ervinhas

> O nome que no peito escrito tinhas.
>
> Do teu Príncipe ali te respondiam
> As lembranças que na alma lhe moravam,
> Que sempre ante seus olhos te traziam,
> Quando dos teus fermosos se apartavam;
> Da noite, em doces sonhos que mentiam.
> De dia, em pensamentos que voavam.
> E quanto, enfim, cuidava e quanto via
> Eram tudo memórias de alegria.
> (CAMÕES: 1999, p. 96-97)

Considerações Finais

Verificamos que apesar de, segundo Vergueiro e Ramos (2009), haver uma preferência por adaptações em quadrinhos o número de outros gêneros prevalece (22 obras de adaptações em quadrinhos e 59 de outros gêneros). E há o entendimento de que esses quadrinhos podem facilitar a leitura para as crianças por conter imagens, tendo em vista as declarações de representantes governamentais.

> Os quadrinhos, do ponto de vista do governo, são vistos como uma ferramenta mais atraente para estimular a leitura. "O papel apelo visual, a figura, é algo que atrai demais a criança, é uma forma de ela se interessar para a leitura por um outro formato", diz Cecília Correa Sampaio, coordenadora substituta do departamento de seleção de obras do PNBE. (RAMOS, 2012, p. 225)

Tendo claro que pode haver tal interesse é curioso ver os dados relativos a compras destinadas ao EJA, pois o número é crescente e não está claro qual é o leitor deste grau de ensino. São jovens e adultos, mas com qual nível de ensino? Ainda sim, o número de adaptações destinadas ao Ensino Fundamental II é o maior, são 10 livros e evidencia que há o entendimento que para crianças é mais atraente e que ao lidar com o quadrinho nessa fase pode fazer com que posteriormente procure a obra original.

De fato, qualquer adequação literária pode ser atrativa e há a possibilidade de procura para o original por conta própria, mas seria ideal, pensando em formação de leitores, que haja um trabalho de mediação e para isso os profissionais que exercem tal função precisam estar preparados para lidar com o acervo do PNBE.

Contudo, ainda há problemas na distribuição que precisam ser resolvidos, como foi apontado por Montuani (2012), em que há obras que chegam às escolas, mas não saíram das caixas. E não é muito difícil constatar tais problemas de disponibilidade em escolas públicas[15], porque muitas não possuem uma estrutura física adequada para as bibliotecas, isso quando abrem.

Também é necessário que fique claro alguns critérios de seleção, para que editoras não submetam quadrinhos que não são "adequados" aos níveis e para ser justa com as pequenas editoras e com obras de qualidade, tanto em imagem quanto da apropriação do texto original.

Apesar de apresentar alguns problemas, não podemos deixar de evidenciar a importância do programa, como bem fez Paiva (2012), visto que há uma iniciativa de formar novos leitores, fazendo com que as obras possam chegar a eles. E a inclusão das HQ's mostra que se está rompendo uma barreira de preconceitos sobre o gênero, pois por um período foram proibidas nas escolas[16] e é vista socialmente como um passatempo e não como forma de leitura.

E o uso desses quadrinhos em sala de aula é aqui trabalhado como suposição do que pode ser feito, evidenciando os problemas do programa, que interferem nesse trabalho e quais seriam possíveis soluções de uso, mas são necessárias pesquisas para constatar se as questões aqui levantadas são de fato essenciais para o uso em sala.

[15] Durante minha licenciatura na Universidade Federal de São Paulo pude constatar tal realidade, que também pode ser verificada no relato de experiência de Caretta e Nacaguma (2013).

[16] De acordo com Gonçalo Júnior (2004), nas décadas de 1950/1960 começou-se a restringir a leitura de HQ`s, pois a partir de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, pelo psiquiatra Frederic Wertham, que afirmava que o gênero fazia com os seus leitores se tornassem marginais e tivessem preguiça mental, por causa disso pais e escolas não autorizavam a leitura.

Referências

ASSIS, Machado. Pai Contra Mãe. In: CAVALCANTE, Djalma; LIMA, Celia. **Contos em quadros**. São Paulo: Musa, 2002. p. 20-27

BA, Gabriel; MOOM, Fábio. **O alienista de Machado de Assis**. São Paulo: Agir, 2007.

BABIES. Direção: Thomas Balmes. França, Paris: Focus Features, 2010 (97 min)

BÖHM, Gabriela. Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CECCANTINI, João Luis (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004. p.58-71.

BRANCO, Arnaldo; GÓES, Gabriel. **O beijo no asfalto**. São Paulo: Nova Fronteira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola** – PNBE 2012. Brasília: 2011.

CAMÕES, Luis Vaz de. **Os Lusíadas**. São Paulo. Editora Klick, 1999.

CARETTA, Álvaro Antonio; NACAGUMA, Simone. Relato de experiência: a parceria escola-universidade no protagonismo da formação docente. In: **Olh@res**. N° 1; Maio, 2013. p. 436-454

CAVALCANTE, Djalma (org.); LIMA, Celia (adapt.); SILVA, José Rodrigues (ilustr.). **Contos em quadros**. São Paulo: Musa, 2002.

CAVALCANTI, Lailson de Holanda. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CAVALCANTI, Lailson de Holanda. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

Dickens, Charles. **Oliver Twist**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FIUZA, Enzo. **O curioso caso de Benjamin Button**. São Paulo: Ática, 2008.

GARLHADO, Caco. **Dom Quixote em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

GAUTHIER, Christoph. **Robison Crusoé**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Salamandra, 2009.

GÊ, Luis; JAF, Ivan. **O Guarani**. São Paulo: Ática, 2009.

GONÇALO JÚNIOR. **A Guerra dos Gibis**: A formação do Mercado Editorial Brasileiro e a Censura aos Quadrinhos, 1933-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HATTNHER, Alvaro Luiz. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. N° 16, 2010. p. 145-155

JAF, Ivan. **O cortiço**. São Paulo: Ática, 2009.

JAF, Ivan; ROSA, Rodrigo. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, 2010.

KALMAN, Judith. El estúdio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26; Maio/jun/jul/ago, 2004. p. 05-28.

KUPER, Peter. **A metamorfose**. São Paulo: Conrad, 2004

LIN, João; MASCARO. **Domínio Público**: literatura em quadrinhos. São Paulo: DCL 2008.

LOBO, César. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 2010.

MACDONALD, Fiona. **Drácula**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

_____. **Frankenstein**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC (Ministério da Educação). Portal do MEC que contém todas as informações referentes ao PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986> Acesso em 16 de Ago. 2013.

MILNE, Alan Alexander. **Winnie-the-Pooh**. New York: Penguin II, 2006.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. Acervos de Literatura Chegam na Escola? In: PAIVA, Aparecida (org). **Literatura Fora da Caixa**: O PNBE na escola – Distribuição, Circulação e Leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p.77-110.

MOUSSE, Marion. **Frankenstein**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Salamandra, 2009.

NESTI, Fido. **Os Lusíadas em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Desenvolvimento e Aprendizado. In: **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 55-79.

PAIVA, Aparecida. Políticas Públicas de Leitura: Pesquisas em Rede. In: PAIVA, Aparecida (org). **Literatura Fora da Caixa**: O PNBE na escola – Distribuição, Circulação e Leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p.13-33.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

RAMOS, Paulo. **A revolução do gibi**: a nova cara dos quadrinhos no Brasil. São Paulo: Dervir, 2012.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SFAR, JOANN. **O pequeno príncipe em quadrinhos**. São Paulo: Agir, 2008.

SOUSA, Maurício de. **Turma da Mônica**: Romeu e Julieta. São Paulo: Panini, 2009.

THE Many Adventures of Winnie the Pooh. Direção: Wolfgang Reitherman e John Lounsbery. Estados Unidos da América: Walt Disney Pictures, 1977.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 31-64

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: ____. **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42

VETILLO. Walter. **O guarani**: em quadrinhos. São Paulo: Cortez, 2010.

PARTICIPAR E CONSTRUIR COLETIVAMENTE A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ITALIANA

PARTICIPAR Y COLECTIVAMENTE CONSTRUIR LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA ITALIANA

COLLECTIVELY PARTICIPATE AND BUILD THE EXPERIENCE OF EVALUATION OF EARLY CHILD EDUCATION IN ITALY



BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (orgs.); D' ALFONSO, F. *et al*.(contribuições). **Participação e qualidade em educação da infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

Resenhado por:

Elina Elias Macedo

Universidade Estadual de Campinas

Pesquisa participativa, formação de professores/as, qualidade e avaliação são os temas abordados no livro *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*, organizado por duas pesquisadoras italianas Ana Bondioli e Donatella Savio, ambas docentes da Università di Pavia (Itália). A obra contou, também, com a colaboração de profissionais da educação que atuaram nas pesquisas relatadas, realizadas em Módena, região da Lombardia, na Itália.

Dentre as autoras, destacamos a professora Ana Bondioli que teve alguns de seus livros traduzidos e publicados no Brasil pela Editora Autores Associados: *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*, publicado em 2003; *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*, em 2004 e *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*, lançado em 2012. Sempre organizados e escritos em parceria com outros/as pesquisadores/as, as obras citadas apresentam o conceito de qualidade negociada, além dos projetos desenvolvidos na Itália.

A principal contribuição destas obras está na oposição que fazem à avaliação das crianças e professores, pois o foco de seus trabalhos é a avaliação institucional e a formação em contexto, muito diferente e até mesmo antagônico às avaliações em larga escala, *ranqueamento* das escolas ou tentativas de enquadrar as crianças em parâmetros e medidas internacionais. Tal posição, das pesquisadoras italianas nas produções citadas, vem na defesa da participação democrática e na construção coletiva da qualidade para a educação das crianças pequenas.

Este livro foi organizado em duas partes, na primeira apresenta o histórico sociopolítico de discussão dos conceitos de avaliação e qualidade negociada, além da fundamentação teórica dos próprios conceitos.

Ao tratar de qualidade, no capítulo inicial da primeira parte do livro, Ana Bondioli esclarece que as famílias são participantes e protagonistas no processo educativo e não usuárias de um serviço. Destaca a importância da participação democrática que inclua as famílias e a comunidade nos processos avaliativos e evidencia o caráter formativo da avaliação em contexto, por ela proposta.

Adriana Querzè, secretária da educação em Módena, escreve o segundo capítulo, e nele relata a luta por espaços de educação infantil, que nos anos de 1960 teve apoio maciço da população que ocupou terrenos públicos exigindo a construção de creches e pré-escolas, e como a participação da comunidade foi marcante na "gestão social" das escolas nos anos de 1970, até a crescente mercantilização da educação dos anos de 1990 e a atual coexistência de creches públicas e conveniadas. Participavam dos "conselhos de gestão", além das famílias e professoras, representantes dos bairros eleitos pelos cidadãos.

Conta-nos como a iniciativa privatista alterou o foco e empenho das famílias que, inicialmente, eram atentas ao coletivo e aos poucos foram restringindo a preocupação apenas para com o próprio filho. E defende a ideia de uma participação construída intencionalmente "encontrando formas e modalidades capazes de compor os diversos pontos de vista e valorizar as potencialidades implícitas em toda mudança" (Querzè, 2013, p. 59).

Em todo o livro as autoras retomam essa história e nos lembram de que é esta cultura de participação na educação italiana um dos elementos da qualidade.

Na segunda parte do livro, são minuciosamente descritas as três experiências de pesquisa em que, além dos relatos, as autoras analisam os dados obtidos e fazem várias inferências sobre as reflexões fomentadas no processo.

As pesquisadoras agem em consonância com os pressupostos anunciados ao enviarem os questionários – o instrumento da pesquisa –, para que as famílias e as professoras opinassem sobre quais critérios são passíveis de avaliação, ou discutindo-os em reuniões. Os/as participantes das três experiências relatadas colaboraram, também, organizando uma ordem de relevância dos critérios a serem avaliados. Em seguida, os questionários foram refeitos tendo por base "a validação consensual dos instrumentos avaliativos" (Bondioli, 2013, p. 166). Os formulários da pesquisa, em anexos, facilitam a visualização e compreensão do processo pelo qual, com idas e vindas, os questionários foram construídos coletivamente. O relato das discussões do instrumento da "boa creche lúdica" que compõe a terceira experiência trás a complexidade e a riqueza das reflexões das educadoras sobre o tema "brincadeira".

Bondioli inicia o terceiro capítulo, afirmando que "a participação das famílias na vida da escola é parte integrante da cultura pedagógica da Itália desde os anos de 1970 (...)" (p. 65). Lamenta o caráter empresarial que tomou conta da educação italiana nos anos de 1990. E, para contrapor-se a esta perspectiva neoliberal, destaca com veemência que a educação das crianças tem uma dimensão social e não pode ser algo privado, ao contrário, exige mobilização, colaboração, discussão e debate, por ser responsabilidade de todos. Lembra-nos ainda, que mesmo com resultados tão positivos, como no caso italiano, ainda existe espaço para melhorias e avanços importantes.

Na primeira experiência a ação pedagógica aparece como ponto central, mas, também, são abordados temas como as condições materiais da instituição (móveis, jogos e brinquedos disponíveis) e o cuidado com as crianças (seja na acolhida, na despedida, ou nos horários de alimentação e higiene pessoal). A avaliação institucional, feita pelas famílias e professoras, aponta que a creche e a pré-escola são consideradas ambientes propícios ao crescimento e

desenvolvimento infantil. As famílias foram implicadas diretamente no processo educativo por meio de uma autoavaliação e foi considerado satisfatório o apoio que dão ao processo educativo de suas crianças.

Destaca-se a afirmação feita mais adiante, de que "a creche deveria poder assumir um papel formativo e cultural para as famílias e para a sociedade, para criar uma imagem diferente da criança" (D'Alfonso e Rilei, 2013, p. 176) como uma importante reflexão presente na pesquisa, a qual, ao buscar um consenso entre as educadoras e as famílias e colocar esta questão em debate nas assembleias realizadas, parece apostar nesta perspectiva.

A coordenadora pedagógica, Lucia Selmi, autora do quarto capítulo, realça que "havia concordância entre as escolhas das professoras e as dos pais, e que, além disso, confirmava-se a expectativa dos pais de avaliar os aspectos mais pedagógicos" (Selmi, 2013, p. 127). Assinala que não havia interesse em indagar sobre o rendimento das crianças e/ou dos/das professores/as. Nos alerta, então, para as diversidades de gênero e de cultura, sobretudo, com relação às crianças provenientes de outros países, que emergiram como um tema a ser debatido.

No quinto capítulo, intitulado *A participação como objeto e estratégia de pesquisa*, Bondioli reafirma alguns princípios que orientaram as experiências e afirma que: "O princípio de base é que o juízo relativo à qualidade só pode ter um valor intersubjetivo; não é adequação a padrões pré-definidos e mandados do alto, mas é um empreendimento coletivo de definição comum e compartilhada de tais padrões" (Bondioli, 2013, p. 166). Reforça a afirmação que a educação das crianças não pode ser privada, com responsabilidade apenas da família, mas é "uma questão de interesse público, um empenho da coletividade" (p. 169).

O sexto capítulo traz a descrição de todo o processo e percurso da segunda experiência, comentada pelas pedagogas Francesca D'Alfonso e Patrizia Rilei que reconhecem que "não se quer mais

entender a maternidade como momento privado e individual" (D'Alfonso e Rilei, 2013, p. 172). Ao analisarem os questionários encontraram novas variantes, com destaque para a necessidade de atender às novas demandas sociais, como as diferentes configurações familiares, a imigração e a diversidade cultural daí originárias.

A terceira experiência, considerada a de maior relevância, é contada no último capítulo e inicia com a delimitação do campo teórico e conceitual da sociologia da infância, em que Donatella Savio escreve "a afirmação do direito e da capacidade da criança de participar exige do adulto que desenvolva com ela uma relação mais paritária" (p. 245). Prossegue a autora apontando as escolhas da investigação, afirmando os direitos das crianças à participação, definindo a brincadeira como uma linguagem infantil e anuncia: "a possibilidade de que a observação da brincadeira represente um instrumento importante para realizar a participação infantil nos contextos educativos pré-escolares" (Savio, 2003, p. 252).

O processo formativo detalhado é riquíssimo para a compreensão de como a troca de saberes e a reflexão coletiva das educadoras (em formação continuada) pode construir um conhecimento a partir da reflexão sobre as ações pedagógicas.

O livro, com a descrição minuciosa da pesquisa, pode ser de grande valia para os pesquisadores/as interessados/as, que, de alguma maneira, anseiam que suas investigações possam contribuir com a formação de professores/as e com melhorias na educação e na vida das crianças pequenas.

As três experiências relatadas estão imbricadas nesses dez anos de pesquisa formativa do município de Módena e, de forma alguma, se constituem num método ou parâmetro a ser seguido, mas podem servir de inspiração e fundamentação para barrar as tentativas nefastas de medir, avaliar e excluir, que o empresariado e sua ideologia neoliberal querem impor aos professores/as, crianças e famílias brasileiras.