

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

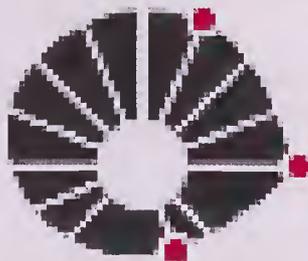


1290004158

TCC/UNICAMP
J968p
FE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Trabalho de conclusão de Curso de
Especialização**

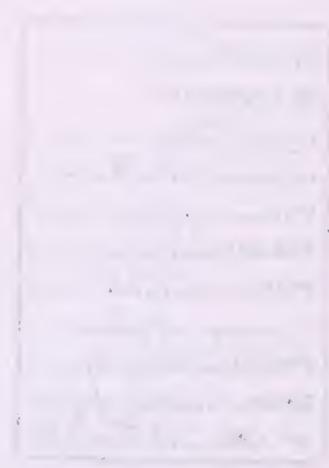


UNICAMP

2008

200921167

© by Maura Hess Junqueira, 2008.



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

J968p Junqueira, Maura Hess.
PROESF : a experiência de formação de professores em exercício e a
construção de conhecimentos no campo da avaliação / Maura Hess
Junqueira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Márcia Maria Sigrist Malavasi.
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Avaliação. 3. Teoria crítica. I. Malavasi,
Márcia Maria Sigrist . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

08-262-BFE

UNIDADE..... F.E.....
Nº CHAMADA:
TCC
J9637
V:..... EX:.....
TOMBO: 4158
PROC.: 148109
C:..... D: X
PREÇO: 20110
DATA: 22/08/04
Nº CPD: 449938

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Coordenação de Pós-graduação

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização

**PROESF: a experiência de formação de professores em
exercício e a construção de conhecimentos no campo da
avaliação**

Trabalho de conclusão de Curso de Especialização
para obtenção do grau de Especialista em
Educação pela Faculdade de Educação da
UNICAMP, sob orientação da Professora Doutora
Maria Márcia Sigrist Malavasi

Maura Hess Junqueira

2008

i

Dedicatória

Dedico ao meu pai observador e minha mãe contadora de história, e agradeço pelas belas memórias de infância que trago comigo, pelo carinho, atenção e dedicação durante minha formação, e pelos abraços calorosos que recebo quando volto para casa, lá pelas bandas de Minas Gerais onde tudo começou.

Aos meus grandes pequenos filhos, Ralfh e Polyana, que como eu, estão às voltas com os estudos, aprendendo a lidar com as artimanhas da sociedade pós-moderna.

A Luiz Eduardo, companheiro atencioso e dedicado, que acompanhou meus estudos, sempre incentivando e me dando ânimo para continuar.

Agradecimentos

À Secretaria da Educação do município de Itatiba/SP por autorizar minha participação no curso de formação.

Aos coordenadores do curso Prof^a Dra Elisabeth Monteiro Aguiar, Prof^o Dr. Sergio Leite e a Prof^a Ângela Soligo pela atenção dispensada a todas as Aps.

Aos Professores que lecionaram durante o curso de formação das Aps, pelos esforços em nos oferecer subsídios para que pudéssemos enfrentar com segurança os desafios da jornada.

Em especial, aos professores que me orientaram no planejamento das aulas do Proesf: Prof^o Dr. Luiz Carlos de Freitas e Prof^a Dra Maria Márcia Sigrist Malavasi, Prof^a Dra Maria Helena Bagnato, Prof^a Dra Olga Simson e Prof^a Dra Renata Fernandes Sieiro.

Às colegas de curso e carona Eliana Assis, Silvia Bez, Marilda Rezende, Alda, Lucimara, Elaine Barreto e Mariana, pelas conversas soltas no trajeto para a universidade e as terapias travadas no carro, na volta para casa.

Às novas amigas conhecidas no curso das APS, pelas contribuições diárias nos trabalhos realizados

A todas as alunas e alunos do Proesf que compartilharam comigo a aventura de construir conhecimentos.

Em especial à Prof^a Dra Maria Márcia Sigrist Malavasi por orientar este trabalho.

No contexto do que chamaria de uma pedagogia do bom gosto, de um modelo educativo em que é proeminente o compromisso de trabalhar segundo experiências conclusivas, significativas, gratificantes; o colocar-se não apenas do lado da criança mas também do seu ponto de vista, não somente protegê-la e defendê-la, mas retornar à infância, percorrendo novamente a nossa própria história de maneira seletiva e refletindo sobre ela, pensando na criança que fomos; organizar encontros com o mundo, ou melhor, experiências em que este ser criança do adulto não renega a própria maturidade; e o encaminhar da criança para ser adulto sem violências, mas em um processo governado de crescimento, são fundamentais, mas repito, não são processos simples.

Becchi, 2003, p. 134

Resumo

O trabalho de conclusão do Curso de especialização Fundamentos Científicos Didáticos: Pedagogia inclusiva e Política de educação intitulado PROESF: a experiência de formação de professores em exercício e a construção de conhecimentos no campo da avaliação tem a intenção de trazer para o leitor minhas memórias de formação como AP do curso de pedagogia da Unicamp e os relatos dos alunos na construção de conhecimentos. O curso foi oferecido aos professores em exercício da região metropolitana de Campinas através de convênio firmado com 19 municípios.

O texto discute os eixos norteadores da disciplina avaliação e suas implicações na formação dos professores. O enfoque crítico da disciplina ofereceu aos alunos a possibilidade de refletir sobre as diversas nuances do processo avaliativo, a forma lógica da escola, as artimanhas das políticas públicas de exclusão e submissão, a historicidade da organização da escola e o papel da avaliação na manutenção da desigualdade social.

Retrata as idéias construídas pelos alunos a partir das teorias estudadas sinalizando as mudanças ocorridas nas concepções e que poderão, a seu tempo, imprimir mudanças também nas práticas avaliativas dos professores.

Palavras-chave: Formação de professores, Avaliação, Teorias críticas.

Sumário	
Introdução	p.01
Capítulo I – A formação de professores em exercício: a experiência do PROESF	
1.1 - PROESF: Curso de especialização fundamentos científicos didáticos da formação de professores em exercício da região metropolitana de Campinas	p.03
1.2 - Voltando aos bancos escolares: a formação na Unicamp.	p.10
Capítulo II – Memórias de formação: a avaliação no centro das atenções	
2.1 - Arrumando o baú de sensações: entre amoras e memórias	p.16
2.2 - Na corda bamba: equilibrando conhecimento, teoria e prática	p.20
Capítulo III – A disciplina avaliação: navegando por mares nunca dantes navegados	
3.1 - Nó de marinheiro - fixar para não desatar e desatar para não fixar: o balanço das concepções	p.25
3.2 - Âncoras da avaliação: conhecer para atuar e atuar para transformar	p.31
Capítulo IV - O Registro e a avaliação: construindo saberes e deixando marcas pelo caminho	P.40
4.1 - Os encontros, os encantos e os desencantos: a complicada tarefa de questionar a própria prática	P.45
4.2 - E agora José o que faço com isso? Os olhares da professora e dos alunos e alunas sobre a formação	
Considerações Finais	p.52
Bibliografia	p.55

Introdução

Minha área de atuação no magistério é no segmento da Educação infantil por isso trago no corpo deste trabalho, algumas reflexões sobre esta área do conhecimento. Instigada pelos desafios enfrentados na profissão, primeiro de professora, depois de diretora e supervisora da educação infantil, procurei aprofundar meus estudos para superar as dificuldades.

Atuando como diretora de creche vivi na pele os contratempos do cotidiano que tinha em seu quadro professoras e educadoras de creche. Profissionais que desempenhavam a mesma função, porém tinham salários e carga horária diferente. As relações de trabalho e interpessoais eram sempre conturbadas, o que exigia uma posição argumentativa e crítica para amenizar os conflitos.

Sabia que, usando do senso comum não conseguiria ajudar as profissionais a ampliarem suas análises e reflexões. Sentia também as dificuldades das profissionais em lidarem com questões mais complexas, principalmente quando estas questões envolviam avaliar e rever a própria prática.

Somente com a formação inicial não damos conta de lidar com tantos desafios, há um longo caminho a percorrer, nas teorias, nas práticas e na revisão constante de nossas concepções. Por isso optei, após me formar no magistério, cursar a graduação em pedagogia e na continuidade, fiz pós-graduação em Psicopedagogia, Mestrado em Educação e atualmente estou terminando a especialização na Formação de Professores.

Neste texto apresento especificamente minhas memórias de formação na especialização do Proesf e a trajetória de estudos dialéticos travados com os diversos atores. Privilegio nestas discussões o tema avaliação, disciplina lecionada no curso de Pedagogia do Proesf, por contemplar questionamentos que perpassam as diversas áreas do conhecimento. Aproveito, este vai e vem de lembranças, para tecer breves reflexões das experiências vividas nos bancos escolares e na profissão docente e administrativa que exerço.

Assim, no primeiro capítulo apresento os trâmites do curso de Formação de professores, o convênio firmado com os municípios da região metropolitana de Campinas e o curso preparatório das Aps.

No segundo capítulo descrevo minha trajetória de formação e as memórias do curso de formação, justificando a opção pelo tema avaliação. Trago para discussão neste capítulo as expectativas de alunos e professora em relação ao tema avaliação e os desafios colocados para nossa prática.

Para retratar a dinâmica das concepções iniciais, trago no capítulo três alguns relatos dos alunos e sinalizo algumas dificuldades constatadas no curso que me ajudaram a repensar as dinâmicas das aulas e apresento as unidades da disciplina.

Ainda neste capítulo cito alguns temas que foram eixos norteadores da disciplina e para explicitá-los faço uma breve apresentação de autores que discutem estes temas em suas pesquisas e os conceitos por eles construídos.

Finalmente no quarto capítulo, privilegio os relatos dos alunos e discuto as concepções desconstruídas e construídas no decorrer dos estudos. Neste ínterim, vou tecendo reflexões sobre a missão de mudar práticas e concepções. Sinalizo com os relatos dos alunos, o que está sendo construído no campo de formação de professores, idéias que apontam para um significativo domínio de novos conceitos, alertando que, apesar dos mesmos apresentarem mudanças, as práticas levam um tempo para sofrerem alterações.

Nas considerações finais pincelo temas para serem aprofundados nos debates das várias instâncias que atuam na educação: a educação à distância, a atuação do terceiro setor e os campos ainda desprezados pelos cursos de formação mas que rondam a função da avaliação.

Espero com estas discussões despertar nos leitores o interesse em também aprofundar as análises sobre o papel da avaliação na escola atual, e conseqüentemente, suas possibilidades de mudança.

Capítulo I – A formação de professores em exercício: a experiência do PROESF

1.1 - PROESF: Curso de Especialização fundamentos científicos e didáticos da formação de professores em exercício da região metropolitana de Campinas - UNICAMP

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.

Helena de Freitas, 2002

No cenário atual do debate das políticas públicas, o governo tem de todas as maneiras, tentado explicar e justificar o fracasso do desempenho dos alunos brasileiros. Para isso, o discurso veiculado coloca a culpa do fracasso no mau preparo dos professores. Esta é uma artimanha muito usada pelos governos neoliberais: a culpa está sempre do outro lado, na escola, na família, no mau preparo do professor.

No sentido de provar que o sistema educacional falha por incompetência do professor, uma das últimas iniciativas do governo foi instituir mecanismos para certificar o grau de desempenho do professor. Para isso, lançou o exame de certificação dos professores que deveria acontecer no ano de 2005. Este exame está temporariamente adormecido, mas já há rumores de sua volta. Os defensores da escola pública de qualidade, pesquisadores e estudiosos, prevêm que tal exame causará um desconforto no âmbito da escola, assim como ocorreu na avaliação das escolas feita pelo governo do Estado São Paulo, onde as mesmas receberam cores e ajuda financeira pelo seu desempenho: verde, amarelo e vermelho¹.

¹ Ler mais sobre o assunto no artigo publicado, na Eccos revista Científica (n.1, v.4), pelo Prof. Luiz Carlos de Freitas intitulado: Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas.

Ainda neste sentido, o discurso político tem levado para o debate temas que nos parecerem muito familiares: os programas para colocar todas as crianças na escola, formação à distância, implantação da escola de tempo integral e revisão nas propostas de formação dos professores para se tornarem mais eficientes e rápidas: a formação fast food.

A formação de professores tem sido um tema amplamente debatido, também na academia pelos pesquisadores. Estes apontam que há trinta anos as políticas públicas enfocam a resolução dos problemas educacionais na melhoria da formação dos professores. Entretanto, num discurso simplista, querem convencer que esta formação deve ser feita a toque de caixa, seguindo um modelo reprodutivista.

A professora doutora Helena de Freitas, estudiosa do tema, numa palestra proferida na Unicamp para as APs, em 09/12/2003, trouxe questões relevantes que devemos pensar na formação continuada dos professores. A palestrante afirmou que pensar em políticas públicas de formação é pensar em vários aspectos da formação, ou seja, nas questões de igualdade de salários, na profissão do magistério tendo como estratégia de formação a construção de uma nova sociedade. Romper com a formação continuada de treinamento e preocupar-se com o princípio da reflexão crítica da prática educativa no sentido amplo. Construir o trabalho coletivo e participativo da escola, possibilitando ao professor participar das decisões das políticas públicas que interferem em sua profissão, como o exame de certificação. Tornar-se um estudioso da própria prática para ressignificar a carreira do magistério.

Apesar do grande esforço de alguns pesquisadores em dar visibilidade a tais questões, o enfrentamento não se esgota no discurso. É preciso desvelar aos olhos do professor a teia de interesses formada a partir de dados estatísticos que escancaram os problemas governamentais que foram criados e ainda não solucionados: analfabetismo, qualidade do ensino, profissionais formados, infra-estrutura das escolas, tecnologia e educação para todos. Assim, no bojo das políticas públicas estão as leis da educação, intituladas Leis de Diretrizes e Bases, que durante décadas vem tentando diminuir os estragos provocados pela ingovernabilidade dos problemas, exigindo de uma forma ou de outra, a formação do professor em nível de segundo e terceiro grau.

A educação brasileira passou por vários processos de mudanças legais. A história narra que no Brasil, com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma as questões sobre educação e cultura, intenções declaradas na Carta de 1934, iniciando assim o processo de discussão que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dois grupos disputavam qual seria a filosofia por trás da primeira LDB. De um lado estavam os estadistas ligados principalmente aos partidos de esquerda. Partindo do princípio de que o Estado precede o indivíduo na ordem de valores e que a finalidade da educação é preparar o indivíduo, somente o Estado deveria educar. O outro grupo, denominado de liberalista e ligado aos partidos de centro e de direita, sustentava que a pessoa possuía direitos naturais e que não cabia ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A família sendo responsável pela educação dos filhos deveria escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir, por intermédio de bolsas, o acesso às escolas particulares para as pessoas de famílias de baixa renda. Na disputa que durou dezesseis anos, as idéias dos liberalistas se impuseram sobre as dos estadistas na maior parte do texto aprovado pelo congresso.

Sendo assim, a primeira LDB 5692 foi promulgada em 20 de Dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase trinta anos depois de ser prevista pela Constituição de 1934.. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, foram necessários treze anos de debate até o texto final.

Entre as principais características desta lei, a que servirá de base para nossas discussões está relatada nos artigos 52 e 53, estabelecendo que a formação do professor para o ensino primário será realizada nos cursos normal de grau ginásial ou colegial. Ainda o artigo 59 orienta a formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior.

Em 1968 nos vimos às voltas com a LDB do curso superior.

Em seguida, no dia 11 de Agosto de 1971, durante o regime militar foi promulgada a Lei 4.024. A característica mais marcante desta lei foi tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da população brasileira.

Nos artigos 30 e 77, ficava estabelecido que a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, seria efetuada em nível de habilitação específica no 2º grau, e a formação do professor para o ensino de 1º e 2º grau, seria preferencialmente, em curso de nível superior ao nível de graduação.

Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs anteriores tornaram-se obsoletas. A atual LDB 9394 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de Dezembro de 1996. O texto aprovado é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Mauricio Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.

A principal divergência apresentada nos debates foi em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com os mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das idéias levantadas pelo segundo grupo.

Pode nos parecer simples e ético, mas, este processo não é tão tranquilo assim. Para melhor explicitá-lo Pinto (2002) nos situa nos bastidores da história relatando que no Governo Itamar Franco, antecessor de Fernando Henrique, entre idas e vindas, o projeto Jorge Hage fora aprovado, em 1993, pela Câmara dos Deputados, projeto este, fruto de uma ampla discussão com participação e representando os interesses da população. Algumas conquistas educacionais do Governo Itamar sofreram inflexões no governo FHC, entre elas, a manobra governamental que substituiu o projeto Jorge Hage por outro elaborado a toque de caixa pelos partidários do governo.

“A nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas do governo, e uma ação incisiva do MEC provocaram uma reviravolta no processo, por meio de uma manobra regimental no Senado, o projeto originário da Câmara dos Deputados e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na “cozinha” do MEC mas com paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro” (Saviani, 1997 apud Pinto, 2002, p. 113).

Este projeto transformou-se na nova LDB. O texto alterou significativamente as propostas de financiamento. Temas que foram amplamente discutidos e debatidos pela população como: compromisso com a qualidade da educação através de investimentos maciços, formação de professores, número de alunos por sala, etc. foram substituídos pela otimização dos recursos, parcos investimentos, slogan da educação de qualidade e uma redação aberta que deixa a cargo dos Estados e Municípios a possibilidade de se adequarem no atendimento das exigências.

Baseada no princípio iluminista do direito universal da educação para todos, a e forçada pela constituição de 1988, a nova LDB de 1996 trouxe mudanças em relação às leis anteriores, sendo uma delas, a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Neste sentido, a lei 9394/96 orienta a composição dos níveis escolares em Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio e Educação Superior.

Nas disposições gerais orienta que a educação básica poderá se organizar em série anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, competência e em outros critérios ou por outra forma que atenda os interesses do processo de aprendizagem.

Estabelece as seguintes regras para o ensino fundamental e médio: carga horária de oitocentas horas, classificação em qualquer série ou etapa (exceto primeira série): por promoção, por transferência e independente de escolarização anterior mediante avaliação feita pela escola.

A verificação do rendimento escolar seguirá os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa, aceleração de estudos, avanço nos cursos e séries, aproveitamento de estudos concluídos, obrigatoriedade de estudos de recuperação paralelos ao ano letivo.

A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de até cinco anos². A avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso no ensino fundamental.

O artigo 62 da referida lei que trata da formação docente orienta: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de

² A lei 11.274/06 altera a duração do ensino fundamental para 09, modificando a organização da faixa etária da pré-escola para até 05 anos.

licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental³, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ainda no artigo 87, inciso III coloca que o Distrito Federal, Estado e Municípios devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. Mais adiante, no inciso IV, parágrafo quatro diz que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A Universidade Estadual de Campinas no sentido de atender estes dispositivos da LDBEN, e desenvolver um curso de formação que desse sustentação às questões levantadas por seus pesquisadores e já elencadas acima, assinou convênio com 19 municípios da região metropolitana de Campinas com o objetivo de oferecer o curso de graduação em Pedagogia para os professores em exercício destes municípios – PROESF.

O convênio foi firmado em parceria com as prefeituras, estabelecendo responsabilidades tanto para os municípios como para a Universidade. Os municípios atenderiam os seguintes requisitos: selecionar professores com graduação e pós-graduação Lato Sensu ou Strico Sensu. Em seguida, os professores selecionados nos municípios foram convocados para participarem de um encontro na Unicamp, e, após serem selecionados nesta etapa, os que se aproximaram do perfil do curso, freqüentaram um curso de formação de 4 meses com duração de 8 horas diárias, para atuarem na função de Assistentes pedagógicos⁴.

Também, em contrapartida deveriam, para prosseguimento da formação continuada dos professores, os municípios deveriam organizar e colocar em funcionamento os Centros de Formação Continuada dos Professores em exercício. Centros estes que, segundo explanação de Freitas, tem a função de difundir inovações e evitar a lógica da agregação de valores de forma inversa, ou seja, utilizar os dialetos mutantes e breves da habilidade e competência. Nas palavras de Freitas, os Centros de Formação são espaços para gerir conhecimentos, análises, reflexões, pesquisas e descobertas. Espaços que sirva de instrumento para professores investigarem suas práticas, refletirem sobre as

³ Em específico, na versão da LDBEN/96 acessada no site www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, em Maio de 2008, com as devidas alterações exigidas pela lei 11.274/06, verifica-se que alguns artigos não foram alterados tornando sua redação contraditória.

⁴ Os assistentes pedagógicos – Aps – lecionaram nas turmas sendo orientados pelos professores doutores de cada disciplina.

possibilidades de mudanças, atuarem na análise e participação da elaboração das políticas públicas locais, estaduais e federais.

A Universidade ficaria responsável por oferecer o curso de formação para APs, selecionar os alunos através de vestibular, acompanhar o andamento do curso com avaliações periódicas , emitir certificados e apoiar os municípios na implementação pedagógica dos centros de formação através de palestras e encontros.

Particpei desta experiência que abriu um leque de possibilidades para pensar na inovação da escola. O que de início me empolgou foi a oportunidade de voltar aos bancos escolares...

1.2 - Voltando aos bancos escolares: a experiência de formação na Unicamp

Para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica em compreender que a formação científica, cultural e política não param. Mesmo quem não pretende ser pesquisador precisa saber como a pesquisa é produzida, estar atento aos estudos de vários campos, valorizar a teoria, o conhecimento científico, as respostas encontradas para as velhas perguntas e as novas perguntas que nascem com elas.

Sonia Kramer, 2005

Minha trajetória de formação estava marcada pelo meu contexto histórico. Filha de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, cuja rede de ensino estadual oferecia na modalidade de ensino médio para formação profissional os cursos de Contabilidade e Habilitação em magistério, optei pela formação em magistério porque desde cedo aprendi a admirar a profissão de professor.

Dos muitos professores que passaram pela minha vida estudantil, apreciava as aulas da professora de Português Maria Helena Catunda. Das aulas de gramática, não apreciava muito, pois regra à exceção, nunca consegui decorar regras. Mas, em especial, esta professora incentivou um hábito de leitura dos mais saudáveis. Com ela, li todos os clássicos brasileiros. Para cativar-nos para leitura, a professora organizava festivais de leituras e redação, onde discutíamos os livros lidos e nos enveredávamos na construção de textos. Gostava quando aquela singela professora chegava à sala e nos cantava a poesia que fizera no caminho da escola. A exemplo dela, também tento, vez por outra, fazer poesia.

Porém, o gosto pela leitura, aprendi com minha mãe que teve pouco acesso à escola, mas tendo uma sensibilidade para contar histórias, ensinou-me desde cedo, sem livros e cadernos, a gostar de viajar na imaginação.

Ao cair da tarde, após varrer o imenso quintal que tínhamos em casa, minha mãe colocava alguns troncos de lenha arrumados em uma fogueira, acomodando ao redor tijolos para sentarmos. Ali, permanecíamos por um longo tempo, eu e meus seis irmãos, ouvindo-a contar histórias do seu tempo de criança.

Ficava incrédula com as histórias que minha mãe contava. Algumas com gosto de assombração e outras com cheiro de peraltice. Histórias que guardo comigo, pelo cheiro,

pelo gosto, pela alegria, pela sensação gostosa de imaginar os fatos verídicos e fictícios que ora ela inventava dramaticamente para nos amedrontar e ora ela enfeitava com traquinagens para nos fazer rir.

Meu pai, um homem silencioso e observador despertou em mim um lado peculiar dos seres pensativos: a observação. Depois de uma longa noite de trabalho e poucas horas de sono, ele arrebatava os rebentos para um passeio às margens do Rio Verde. Caminhávamos horas atrás dele compartilhando um silêncio profundo de vozes e uma euforia exuberante de sons da natureza: o choro das águas do rio, o canto dos passarinhos, os ruídos estranhos dos outros seres invisíveis que habitavam aquelas margens. Aprendi com esses passeios a prestar atenção em todos os detalhes do caminho e desenvolvi um senso de observação para toda a vida.

Considero os hábitos de leitura e de observação os mais salutareos na aquisição de conhecimentos. Através deles podemos adquirir habilidades para analisar e refletir sobre os fatos e acontecimentos que cerceiam a vida em sociedade. Sabemos, entretanto que o processo do saber não se restringe a esses hábitos, outros aspectos concorrem para o sentido que damos às coisas.

Da menina leitora e observadora à profissional observadora e leitora, percorri um caminho de formação permeado por leituras diversas. Na graduação de pedagogia, uma formação pré-modulada, instigadora de execução de modelos pré-determinados, as leituras pouco me ajudaram a tornar uma professora crítica. Percebi este fato quando lecionei por cinco anos no curso de magistério. Visitadora assídua da biblioteca da escola descobri autores que indicavam questões importantes para serem debatidas entre os professores. Encontrei, mais tarde alguns destes autores no curso do Proesf: Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas, Professora Dra Ana Lucia Goulart de Faria e Professora Dra Maria Evelyn de Pompeo.

A pós-graduação em Psicopedagogia veio atender parcialmente minhas expectativas e dificuldades em lidar com novas responsabilidades assumidas na coordenação e direção de uma escola de Educação Infantil. Com a oportunidade de participar do curso de formação da Unicamp oferecido pela secretaria da educação descortinaram-se novas leituras e entendimentos sobre a prática educativa.

A seleção para participar do curso exigia dos professores em exercício da região metropolitana de Campinas, cujos municípios aderiram ao convênio, formação em graduação na área de Pedagogia com pós-graduação. Para completar o processo, os

professores selecionados nos municípios participaram de um encontro na Unicamp, onde divididos em grupos, debateram os temas propostos por uma banca de doutores. Um dos temas propostos colocava o papel da escola e sua relação com os problemas sociais e econômicos da sociedade. O debate ofereceu aos doutores um parâmetro para elencar quais profissionais se aproximavam do perfil exigido pelo curso.

Os professores selecionados participaram de um curso de 4 meses com oito horas de duração, lecionado pelos professores titulares da Universidade Estadual de Campinas.

O curso tinha estrutura de 03 módulos, dos quais, cada grupo de professores com especialidade da área, participava de um dos módulos. Participei do módulo três : Pedagogia inclusiva e Política de educação. As disciplinas oferecidas e cursadas com os respectivos orientadores foram:

1. Pesquisa Educacional: professoras doutoras Maria Helena S. Bagnato e Zeila B. F. Demartini.
2. Educação das crianças de 0 a 3 anos: professora doutora Ana Lucia Goulart de Faria.
3. Educação de crianças de 4 a 6 anos: professora doutora Maria Evelyn Pompeio do Nascimento.
4. Multiculturalismo e diversidade cultural: professora doutora Dulce Pompeio de Camargo.
5. Avaliação: professor doutor Luiz Carlos de Freitas.
6. Temas transversais que substituiu a disciplina estabelecida a princípio, Políticas educacionais e reformas educativas⁵: professor doutor Ulisses F. de Araújo.
7. Educação não-formal: professora doutora Maria da Glória Gohn.
8. Educação Especial: professora doutora Ana Maria Torezan.

A disciplina Pesquisa Educacional discutiu a importância da pesquisa na formação do professor. Dentre conhecer as diversas modalidades da pesquisa e os procedimentos acadêmicos, o peculiar da disciplina foi deslocar nosso olhar daquilo que está posto como verdade absoluta para questionar e analisar através da observação e de dados coletados o que acontece de fato.

⁵ Esta disciplina passou a fazer parte do módulo I – Políticas Públicas. O curso foi organizado em três módulos e cada módulo agrupava disciplinas afins: Módulo I – Políticas Públicas e Sociologia; Módulo II - Áreas de conhecimento Ens. Fund. E Módulo III – Educação Infantil

O encontro com as teorias italianas e a Pedagogia da educação infantil se deu na disciplina Educação das crianças de 0 a 3 anos com a Professora Doutora Ana Lucia Goulart de Faria. O estudo desta disciplina ofereceu grandes contribuições para minha atuação profissional. Diretora de uma creche em Itatiba, passando pelo processo de transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria da Educação, estávamos em fase de construção de uma pedagogia que atendessem as novas exigências colocadas pela transição. Conhecer as experiências italianas fez com que novas questões fossem colocadas em debates. Na ingenuidade do senso comum nossas práticas se enveredam no modelo a seguir ou no que “fazer”, fruto daquela formação pré-modulada já citada anteriormente, e não, no “como fazer”. Discutimos temas importantes como Educar e cuidar, a infância competente, a criança como sujeito de direitos, a relação com a família, a formação da identidade do professor de creche, e tantos outros temas que fazem parte da educação das crianças pequeninhas.

O encontro com esta disciplina ampliou meu olhar, despertaram hipóteses, e me tornou pesquisadora de crianças pequeninhas. Iniciei meu mestrado com a professora orientadora Dra Ana Lucia G. Faria em 2004. Pesquisei o tema sobre repouso, alimentação e higiene na creche onde atuava como diretora, o que tornou a pesquisa mais difícil. Segundo André (1997) um grande risco que o pesquisador corre é quando opta por uma situação muito familiar, e não, raramente, colhe dados na própria escola – isto porque, a interpretação dos dados pode ser marcada por pré-conceitos, pré-suposições e por observações do senso comum. Assim para manter o distanciamento necessário redobrei a vigília sobre minhas concepções filosóficas, religiosas, sociais e histórias. Para isto, me dediquei às leituras destas áreas do conhecimento privilegiando o enfoque crítico.

Concluí o mestrado em 2006, na área de Educação, Sociedade, Política e Cultura com a dissertação intitulada de “Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP. Os estudos revelaram as práticas de cuidado e educação que educadoras e crianças estão construindo no interior da creche.

As políticas públicas da Educação infantil, o contexto histórico, a construção do sentido de infância, a escola como instituição formadora, o modelo hospitalar na educação da infância, a história da família, temas conduzidos para reflexão na disciplina Educação de crianças de 4 a 6 anos, proporcionaram um encaminhamento e o interesse para novos estudos nesta área.

Um tema que se tornou chave na educação foi a diversidade cultural. Educadores, pesquisadores e sociólogos têm levado o tema à exaustão conduzido pelo enfoque dado às pesquisas sociais apoiadas na antropologia que apontam a importância do respeito à diferença como preceito básico da humanidade. Esta luta para desvelar ideologias dominantes que impregnam nosso olhar etnocêntrico sob a sociedade, conduzido pelos aparelhos ideológicos do Estado, foi encampada pela disciplina: Multiculturalismo e diversidade cultural.

Fio da teia tecida, a disciplina Avaliação veio mexer em feridas, ou abri-las, nos desafiando a repensar a escola colocando em cheque sua forma lógica. Para isto, os textos estudados focaram fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos e filosóficos que explicitaram os temas vetores da disciplina: Avaliação e escola, avaliação e currículo, avaliação e políticas públicas.

A disciplina Temas Transversais enfatizou o processo de formação de rede que consiste em organizar as matérias em conteúdos articulados. Para trabalhar com a formação de rede, cabe a escola proporcionar aos professores momentos para planejar a integração dos conteúdos. Basicamente, o ponto principal é que os conteúdos façam parte de uma reflexão crítica. Para tanto, uma pergunta central elencada pelos alunos e professores deve nortear as discussões. Esta pergunta norteadora deve perpassar todas as aulas das diversas matérias lecionadas na escola e os professores específicos devem se reportar a ela para direcionar a produção do conhecimento em sala.

Educação não-formal privilegiou os estudos históricos sobre os movimentos sociais, suas formas de organização, levantando o papel do terceiro setor na sociedade e a função do Estado no estabelecimento de políticas públicas mínimas. O grande mote da disciplina foi discutir o conceito de cidadania e a forma de atuação do terceiro setor na institucionalização, através das Ongs, da educação não-formal. Espaços, estes, de inovações, mas também de contradições, pois tanto podem servir para a transformação como para a conservação de uma educação alienada e submissa.

Finalizando o curso de formação de quatro meses, a disciplina Educação Especial, tema atual e também muito discutido após os novos direcionamentos apontados pelas políticas públicas, e, em especial pela LDBEN. A concepção de deficiência é histórica e social. A sociedade dita normas de convivência e padrões ao longo da história. Os indivíduos que não se enquadram dentro desses padrões são estigmatizados de deficientes, anormais e incapazes. Institucionalizando os deficientes criou-se o estigma de que as

deficiências são irreversíveis. Os estudos da disciplina tiveram como objetivo principal desmistificar o conceito de deficiente/incapaz pontuando o papel do professor na inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, sensibilizando o olhar no trabalho das possibilidades e não das limitações.

Fase concluída, iniciamos as aulas como APs, no segundo semestre de 2002. Podíamos optar por três disciplinas para lecionarmos. Fiz a opção por Avaliação, Temas transversais e Educação Especial. Cada AP lecionaria até duas disciplinas. Fui selecionada para lecionar somente a disciplina de Avaliação. Porém, no transcorrer do curso de graduação, por desistência das APs, lecionei também Pesquisa Educacional e Educação não-formal. O contato com os professores orientadores permaneceu nos encontros para planejamento e avaliação durante o semestre letivo.

O curso de graduação foi oferecido para um total de 10 turmas de ingresso a cada ano, distribuídas em três cidades pólos: Vinhedo, Campinas e Americana. O intuito era atender os alunos nas proximidades de seus municípios. Também as APs, na medida do possível, lecionaram nos pólos mais próximos. Em 2006, o pólo de Vinhedo foi desativado sendo o curso oferecido somente em Campinas e Americana, mantendo-se as 10 turmas.

Especificamente, meu tema de trabalho exigido para conclusão da especialização⁶ de Formação de professores contemplará as experiências vividas na disciplina Avaliação, por discutir temas intrinsecamente ligados às demais disciplinas e me proporcionar novos olhares da educação.

⁶ Para as APs o curso oferecido foi de especialização lato Sensu em Formação de Professores.

Capítulo II – Memórias de formação: a avaliação no centro das atenções

2.1 - Arrumando o baú de sensações: entre amoras e memórias.

O papel da antropologia e da educação é desvincular-se da lógica impositiva da história comum da homogeneidade. O desafio é resgatar e redimensionar o universo das diferenças, da diversidade, uma renovação da visão de mundo e das coisas.

Gusmão, 1997

Aprendemos e apreendemos sempre, em espaços escolares e não-escolares. De diversas formas e a todo instante estamos processando informações e buscando na memória aquilo que ficou retido, marcado. Assim, gostaria de discutir neste texto questões relevantes que marcaram minha trajetória de vida profissional. E considero que esta trajetória tenha se iniciado lá nos idos de minha infância. Não quero aqui afirmar que há relação estreita entre experiências vividas na infância e o que nos tornamos como adultos. Estaria tirando da historicidade aquilo que lhe é peculiar: a força de criar e recriar sentido no contexto da história.

Entretanto, parece-me a todo instante que algo que vivi na infância move e remove meus sentimentos ainda hoje. Entendo que esta sensação deva-se ao fato de que o que nos marca profundamente, além das experiências, são os diversos aspectos que compõem nossas vidas no momento do acontecido. Interessante das marcas que ficam é que jamais poderemos repetir tal e qual a experiência vivida e sentimentos desfrutados. Guardamos na memória o gosto, o cheiro, o sentimento, os conceitos, os conhecimentos. Mas, por mais que façamos força, não recuperamos ou repetimos a mesma experiência.

Li certa vez a história do rei e a omelete, narrada por Walter Benjamin (1995). Um rei infeliz pede ao seu cozinheiro que lhe prepare uma omelete igual a que comera na infância. Seu pai perdera a guerra contra um reino vizinho, e, na ocasião, o rei e sua família fugiram para a floresta e se perderam. Famintos e cansados encontraram uma cabana onde morava uma velhinha que os acolheu e generosamente lhes preparou uma omelete de

amoras. “A omelete era deliciosa e trouxe novas esperanças ao coração”. Cinquenta anos depois, o rei, sedento de desejo da lembrança da deliciosa iguaria ordenou ao cozinheiro que lhe preparasse a mesma omelete, tal qual a boa velhinha, sob pena de perder a própria vida.

O cozinheiro sabendo dos limites em resgatar o que fora vivido argumentou: posso preparar a omelete, mas jamais farei igual, pois “ela não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comida com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade calorosa e do ansioso repouso, enfim conseguido. Não terá o sabor do presente estranho e do futuro incerto”.

Quem já não experimentou esta sensação “do gosto do vivido”? Sensações que se multifacelam em sentimentos contraditórios e complementares, revelados mesmo que não o queiramos: no frio na barriga, no medo, na ansiedade, na vergonha, na decepção, ou quando assim os estampamos: na alegria, na satisfação, na adoração, no tesão, na vontade.

Histórias lidas e contadas podem nos trazer lembranças, sentimentos, emoções. Buscadas na memória serão sempre retratos dos acontecimentos coletivos, “contaminados” pela subjetividade e identidade do narrador. Assim sendo, a tarefa de organizar minhas memórias tem duplo desafio do ponto de vista ético: contar o que vive e aprendi, com os tantos sujeitos que fizeram parte desta trajetória. Olhar para minha história e descobrir o outro jeito de ver e entender os fatos.

“Nem o olhar pensa, nem o mundo impõe o olhar – ‘O mundo se pensa’. A passagem do ver para o olhar se efetua no salto – saltar do espaço das significações estabelecidas e mergulhar no mundo temporal do sentido. [...] A temporalidade não se constitui por extensão ou agregação, acumulação ou envolvimento, mas por ser o presente inacabado, indeciso e lacunar – se faz por alteração, quebra e transformação, estilhaçamento e reconstituição (sempre aberta) do seu sentido. [...] As viagens devem ser sempre experiências de estranhamento” (Cardoso, 1988).

Isso me levou a ter sensações das coisas vividas e a viajar nos conceitos que me constituíram como ser social. Uma das principais atenções desta viagem foi dada no exercício de análise, para estranhar aquilo que me parecia familiar (ou naturalizado) e familiarizar com o que hoje me parece estranho. Pinço este preceito, muito difundido na pesquisa etnográfica (André, 1997), por revelar o exercício de análise do qual estive exposta, viajando e olhando minhas memórias de formação.

Sem delongas, tentarei discutir com minhas lembranças, tema que me foi caro na experiência vivida no Proesf⁷ e ao longo de minha formação: a avaliação.

Tenho caminhos a percorrer que não poderão ser demarcados cronologicamente, pois, a construção da memória se faz na temporalidade, no provisório, naquilo que se torna significativo no momento do pensar. Segue o fluxo das lembranças despreziosas, como nas brincadeiras de criança cujos enredos e tempos são construídos na ação e ganham formas inesperadas. Autores como Sarmiento e Cerisara (2004) nos aguçam o olhar para esse jeito de ser da criança: “*O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido*” (p. 28). E, por se aproximarem muito destas concepções, as memórias aqui arrumadas em palavras não têm intenção de retratar uma seqüência lógica do tempo de minha infância à fase adulta. Mesmo porque as figuras da menina e da mulher se fundem na criança que ainda sou.

Entretanto, o conceito de tempo que nos é inculcado desde cedo, talvez, me faça ser contraditória em alguns momentos desta narrativa. Tornar o tempo atemporal pode ser uma grande aventura, com desastrosas surpresas, pois, ao inverso das crianças que ainda não foram contagiadas pela inculcação dominante, nós adultos estaremos manipulando o tempo todo, conceitos dominantes cristalizados. Elias (1998) denomina esta dependência do tempo como *habitus social*, a cujo efeito, as crianças, em algum momento da vida, também estarão expostas:

“[...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme esta instituição, se não aprender a se portar e modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade” (p. 14).

⁷ Proesf – curso de especialização *latu sensu* oferecido pela Unicamp para formação dos professores em exercício da região metropolitana de Campinas.

O autor questiona os estudos sobre o tempo que parecem fazer parte inexorável das ciências físicas que de maneira objetiva determinam seu devir, sua continuidade evolutiva.

Tentarei construir de forma flexível um outro olhar, pois de posse de novas vivências e teorias, o pensamento e a memória assim me permitem. Apoiando-o na perspectiva que o autor me traz como elementos principais: o saber e a atividade do conhecimento.

2.2 - Na corda bamba: equilibrando conhecimento, teoria e prática

“Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo.”

Freitas, 2003

Sou fruto da alfabetização da cartilha Caminho Suave. Ao contrário do que o nome sugere, ser alfabetizado não é uma vivência das mais tranquilas. Nesta etapa da vida, aprendemos precocemente que ser bom ou ruim faz uma grande diferença na vida escolar. Junto comigo há uma legião de bem intencionados educadores que viveram a mesma experiência. O cheiro do livro novo, com páginas branquinhas e uma personagem feminina chamada Lili, traz lembranças arrumadas na memória que me parecem se aproximarem da mesma sensação saudosa do rei e sua omelete.

O interessante da escola era que tudo que aprendíamos lá se estendia para além de seus muros. Naquela época não sabia ainda que a escola reproduzia um jeito de ser da sociedade capitalista; que seu processo histórico se distanciava da vida.

Mas, uma vez alfabetizada e peça da máquina reprodutora, virei professora. Catava os tocos de giz que sobravam na lousa e em casa, na porta verde da sala, dava aula para alunos imaginários. Ralhava o tempo todo, afinal, a autoridade era exercida com tom de voz. Meus alunos imaginários eram terríveis e isso me encantava. O encantamento vinha do poder de fogo: dar prova surpresa. As crianças tremiam de medo e se aquietavam por uns tempos quando eram ameaçadas. Logo a folia recomeçava. E esta história durava horas, numa grande efusão de conceitos assimilados na escola.

Na escola, o momento marcante era o dia de prova. Inventava métodos para decorar a matéria, como ler alto, repetidas vezes, caminhando em círculo no quintal de casa para tirar a nota máxima. Deste método não extrai nada. A decoreba durava até o dia da prova, depois, a memória rejeitava o lixo do saber não compreendido.

Por não compreender muitas coisas durante minha formação inicial, e por muitas questões que não me foram reveladas, acabei reproduzindo, na profissão, a ideologia do sistema. A aula de livro didático, a cartilha, o cartaz de purpurina, a cópia para passar o tempo, o castigo, o desprezo, a prova surpresa e o poder de reprovar os mais desatentos e indisciplinados.

Das práticas equivocadas, resultado de uma formação também equivocada, a que mais me chamou a atenção ao remexer meu baú de memórias foi a avaliação antecipada. Aquela que fazemos à primeira vista, no contato visual, ofuscada pelos preconceitos adquiridos na convivência pacífica dos estigmas de classes.

Bourdieu (2001), em pesquisa realizada nos cursos secundários da França, constatou que os professores emitem julgamentos dos alunos levando em conta o pertencimento social, postura corporal, indumentária, estilo de expressão e sotaque. Esta questão também foi abordada por Perrenoud (1989), Ludke (1992) e Freitas (1999 e 2003).

Lembro-me da história de “Cazuza” de Viriato Correa. Em um dos episódios a escola premiava com medalhas os melhores da classe. O menino Cazuza, filho de família humilde obteve, no final do ano, o desempenho melhor do que um outro personagem, filho de família abastada, e protagonista de boas notas. Para não tirar o merecimento deste, a escola oferece medalhas para os dois meninos. Na escola, ser bom exige que tenhamos uma série de características, não basta ter boas notas. A manutenção da hierarquia dos “mais inteligentes” também era mantida a todo custo.

A história de Cazuza poderia ser questionada em vários aspectos, mas quero levantar o que me chamou atenção, por reconstruir na minha memória histórias que vivi no grupo escolar. No final do ano, a professora premiava os alunos mais inteligentes: uma menina e um menino. Lembro-me de uma bola gigante que minha colega ganhou. Meu corpo inteiro me condenou e transbordou meus sentimentos mais íntimos; ódio, raiva, inveja e a sensação de ser incompetente. Sabia que muitos colegas viviam a mesma sensação, mais a minha me parecia mais intensa. Queria saber por que apesar de me esforçar, não conseguia chegar ao primeiro lugar. Por que sempre os mesmos alunos conseguiam boas notas? Será que vive uma história parecida com a do Cazuza?

Nunca obtive respostas para minhas indagações, e, entre as boas sensações da omelete de amoras e as memórias incrédulas que me incomodam, fico me questionando sobre a mesma história que também reproduzi, com tantas e tantas crianças. É certo dizer que acreditava na postura de exercer o poder sempre que necessário e tinha como concepção educativa àquilo que me fora passado nos anos de minha adolescência. Reconstruí a figura da professora que classificava seus alunos segundo critérios obscuros, nascidos da imagem de um aluno ideal e fictício, como a estátua de Pigmaleão.

Reza a lenda grega que Pigmaleão, rei de Chipre, se apaixonou por uma estátua que esculpira ao tentar reproduzir a mulher ideal. Por não aceitar a postura das mulheres da ilha, tidas como cortesãs, Pigmaleão decidiu viver no celibato. A deusa Afrodite, atendendo a um pedido seu, transformou a estátua numa mulher de carne e osso, pois não achará na ilha, mulher que chegasse aos pés da idealizada por Pigmaleão.

Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, destacados psicólogos americanos, realizaram um importante estudo sobre como as expectativas dos professores afetam o desempenho dos alunos. Denominaram este efeito de Rosenthal, também conhecido como efeito da profecia auto-realizável. Se o professor tem altas expectativas dos alunos, estes terão bons desempenhos. Se, ao contrário, tem baixas expectativas, o professor adota uma postura que acaba comprometendo o desempenho dos alunos.

Na prática, o efeito pigmaleão, parece estar muito presente na avaliação do professor sobre o aluno, revela de forma subjacente a concepção de educação centralizada na reprodução da ideologia do sistema.

Durante o curso de formação do proesf⁸, a disciplina de avaliação sob a orientação do Professor Luiz Carlos de Freitas trouxe inúmeras inovações. Primeiro por ser uma iniciativa recente no campo da graduação, segundo por dar ênfase na construção de conhecimentos pedagógicos na área da infância, especificamente de 0 a 10 anos⁹ e terceiro pelos questionamos críticos trazidos pelos autores estudados. Minha expectativa quanto à disciplina, pautada na formação que tivera, não se diferenciou da constatada nas turmas em que lecionei.

“De início, acreditava que a disciplina se basearia na discussão das diversas formas de avaliação das instituições escolares, mas pude, a partir do estudo dos textos, explicações e discussões em sala, observar que o objetivo era dar a exata função da escola na sociedade e governo”
(Avaliação da disciplina, realizada em 08/10/2003, Pólo de Vinhedo, por M.P.G.S.).

A experiência educativa dos professores retrata os mecanismos de execução da avaliação. É dado como certo que a forma mais segura e correta de se avaliar é por meio de provas e testes. A probabilidade, expressa no relato acima, da disciplina oferecer subsídios para aprimoramento das técnicas de avaliação, se justifica pela própria logicidade que o

⁸ Curso realizado na unicamp, com duração de 4 meses para formação das Aps.

⁹ Discussão de formação trazida no documento do MEC, 1994.

sistema impõe ao professor, reduzindo sua ação educativa ao cumprimento do conteúdo e prestação de conta do desempenho dos alunos através de provas e testes..

Por conseguinte, tínhamos como referência de avaliação, os conceitos tradicionais, as práticas excludentes de aprovar e reprovar e um currículo voltado para o estudo dos instrumentos de avaliação como forma de manter e exercer o poder.

Entretanto, a disciplina trouxe novos olhares para esta difícil tarefa. Conduziu-nos para questionamentos aprofundados sobre o papel da avaliação no sistema capitalista.

“ [...] A abordagem teórica foi significativa, pontuando aspectos mais amplos do contexto histórico, econômico, social, enfim, fechando o “módulo” através de questões internas da escola inserida num contexto maior, porém apresentando suas peculiaridades. Esta disciplina apresenta criticidade destacável, oferecendo aos alunos elementos para reflexão, análise e apontamentos sobre a avaliação dentro do sistema capitalista o qual pertencemos” (Avaliação da disciplina, realizada em 08/10/2003, Pólo de Vinhedo, por A. D. R. I.).

A referência que a aluna faz sobre a criticidade que a disciplina traz para a prática do professor reforça a necessidade da seleção criteriosa de conteúdos nos cursos de formação, que ofereçam ao professor informações importantes sobre as relações de poder e de dominação presentes em todos os âmbitos sociais.

O depoimento da aluna indica suas aproximações com a concepção de educação que a disciplina se propôs a discutir, tendo como principal objetivo desvelar a forma lógica da escola e os apetrechos colocados a favor da reprodução do sistema excludente.

Em seu livro “Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas”, o professor Luiz Carlos tenta contagiar seu público leitor, e o faz muito bem, colocando que os novos vocábulos introduzidos no cotidiano da escola, como ciclos de formação, progressão continuada, avaliação, promoção automática, revelam que

“Sob eles, há uma intrincada rede de relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta.” (p. 13)

Deixou claro que sua intenção é de ajudar o leitor a entender essas políticas e práticas, desvelando seus significados, tanto para o professor como para o administrador, e apontando alguns caminhos na tentativa de diminuir o grau de ansiedade hoje acumulado no interior das escolas e até mesmo gerando formas produtivas de lidar com esta complexa realidade. Este foi o grande desafio que a disciplina proporcionou ao grupo de APS e aos alunos professores e alunas professoras do Proesf/Unicamp.

Capítulo III – A disciplina avaliação: navegando por mares nunca dantes navegados

3.1 - Nó de marinheiro – fixar para não desatar e desatar para não fixar: o balanço das concepções na disciplina avaliação.

É preciso pensar e repensar o problema da avaliação no contexto brasileiro: - avaliar é difícil, avaliar no campo educacional é extremamente difícil, e muitos não se dão conta das suas implicações e das suas amplas ressonâncias, inclusive no social e econômico.

Vianna, 2002

A ementa da disciplina avaliação trouxe como tema de estudos a evolução das tendências educacionais recentes e propôs o desafio de demarcar um quadro de referências que servisse de base para a re-elaboração crítica da avaliação do ensino/aprendizagem. Apresentou como pressuposto básico o exame criterioso da função ideológica da avaliação no sistema educacional, as relações desta com o trabalho docente, bem como a questão do desenvolvimento de procedimentos alternativos de avaliação.

A disciplina abordou a questão da avaliação do ensino de sistemas e institucional, a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre escola e sociedade, bem como do papel da avaliação neste contexto. Com esta base teórica examinou-se a relação entre avaliação, a organização do trabalho da escola, e o trabalho como princípio educativo, procurando visualizar novas alternativas para a avaliação. A finalidade foi inserir a categoria da avaliação ao conjunto das categorias explicativas do ato de educar.

Tomou-se o cuidado de trazer, na ementa, a justificativa que a disciplina não focaria a construção de testes, tipos de provas e validação estatística.

No início do semestre, uma das atividades tinha o propósito de levantar com as alunas e alunos as expectativas em relação à disciplina. As expectativas apresentadas pelos alunos retrataram, de alguma forma, o sentido da avaliação na prática desses professores.

“ Quando ouvi o nome avaliação pensei que se tratava da avaliação que fazemos com nossos alunos, avaliação essa que discrimina o aluno, pois ele se torna uma letra ou um número (perde-se a identidade, ele vira nota c ou 5,5). Além disso não é respeitado o que ele já sabe e nem seu tempo (não que o professor deva deixar o aluno aquém).

(Avaliação da disciplina, realizada no pólo de Vinhedo, 2003, por G. V. B.)

A narrativa da aluna constata o trânsito que as concepções percorrem no fazer educativo. Ora a avaliação é apresentada como vilã do processo, aquela que exclui e discrimina, ora ela exerce o papel de controle necessário do conhecimento do aluno, auxiliando a estabelecer o quanto ele deve aprender para não ficar abaixo das metas estabelecidas.

Este trânsito de concepções provocou nos alunos o princípio do exercício de raciocinar com justeza e a necessidade de colocar vigilância redobrada no que se faz, como se faz e para quem se faz.

Alguns conceitos definidos no decorrer da disciplina pelos alunos sinalizavam a importância no aprofundamento das teorias com intuito de causar movimento nas concepções pré-estabelecidas e presentes nas práticas dos professores e professoras cursistas. Na verdade, alunos professores e alunas professoras trouxeram para a experiência do Proesf um cabedal de relatos: contraditórios, inovadores, conservadores, fidedignos ao verdadeiro curso da história, construída através de rupturas e continuidades.

Dos tantos diálogos calorosos desencadeados em sala, através dos textos lidos, aprender a lidar com as artimanhas do processo, com a contradição, com o novo, com a complexidade dos temas, com teorias que mexem com um saber tido como verdadeiro foi o ponto ápice da disciplina.

“No início do semestre havia um estudo mais aprofundado dos textos com explanação da professora fazendo relações com a prática. Com o decorrer das aulas houve um aumento do número de textos o que prejudicou o desenvolvimento do trabalho e aprofundamento da matéria”
(Avaliação da disciplina, , realizada em 16/10/2003, pólo de Vinhedo, por M. A. C. B. e M. A. G. S.).

“O conteúdo proposto é longo, mas bem selecionado, trazendo assim, um contínuo desenvolvimento entre os textos propostos. A grande dificuldade que estamos enfrentando é o aspecto ‘tempo’, pois, não temos muito para dedicar o que realmente merecia esta disciplina” (Avaliação da disciplina, realizada em 2003, pólo de Vinhedo, por M. A. M., R. A. G. S., M. T. G. e N. P. N.)

“No início do semestre senti dificuldades em relacionar o que estava sendo estudado com a avaliação propriamente dita”. (Avaliação da disciplina, realizada em 2003, pólo de Vinhedo por R. D. C.0).

“Acredito que o desenvolvimento desta disciplina está caminhando positivamente para minha formação. No começo encontrei dificuldade em perceber a relação entre o conteúdo trabalhado e (o processo), a avaliação. Mas hoje, compreendo que precisávamos passar pela compreensão desse processo histórico para entender a avaliação em sala de aula” (Avaliação da disciplina, realizada em 08/10/2003, pólo de Vinhedo, por R. A. B. S.)

“Conteúdo – rico e com possibilidade de maior conhecimento na relação que o Estado exerce diretamente sobre a educação. Essa oportunidade de um contato com diferentes leituras tem nos feito rever toda nossa prática” (Avaliação da disciplina, realizada em 2003, pólo de Vinhedo por P. P. , M. C. N. S., R. C. A., A. H. V. A. e R. E. D.)

Os primeiros contatos revelaram o que já prevíamos: um encanto e um desencanto com a complexidade do tema. Por este motivo, o planejamento seguiu uma linha histórica, no sentido de dar subsídios para compreensão da dialética da organização da escola, os enredos que a compõem e a possibilidade de sua ruptura.

O planejamento da disciplina foi então, organizado nas seguintes unidades:

Unidade I – Relações entre ideologia e a organização do processo de trabalho da escola.

Conteúdos:

- Educação como terreno multidisciplinar;
- Avaliação enquanto fenômeno histórico-político-social, em diversas dimensões;
 - Neoliberalismo, neo-tecnicismo, pós-modernismo;
 - Função social da escola (reprodutivismo X realidade contraditória);
 - Movimento sócio-político mundial;

Autores estudados: Dias Sobrinho (2002), Souza (1991), Enguita (1989), Afonso (2000), Franco (2001).

Unidade II – Políticas públicas, teorias pedagógicas e avaliação.

Conteúdos:

- Teorias críticas e acríicas;
- A lógica da escola, da avaliação e dos ciclos;
- Capital cultural e capital social.

Autores estudados: Bourdieu (2001), Saviani (1989), Freitas (2003).

Unidade III – A organização do trabalho pedagógico na escola.

Conteúdos:

- A desigualdade e a uniformidade de trabalho na ação pedagógica;
- Relação entre avaliação e trabalho pedagógico na escola;
- Avaliação e seu par dialético: os objetivos;
- Avaliação formal e informal.

Autores estudados: Perrenoud (1999), Freitas (1999), Ludke e Mediano (1992).

Unidade IV – Formas de organização do trabalho pedagógico e implicações para avaliação.

Conteúdos:

- Ciclos e progressão continuada;
- Aquisição do conhecimento e auto-avaliação do aluno;
- Avaliação e currículo.

Autores estudados: Souza e Alavarse (2002), Mainardes (2001), Pistrak (2000), Godoi (2004), Becchi e Bondioli (2003), Saul (1988).

Além dos autores estudados foram indicados textos complementares¹⁰ para aprofundamento das teorias e outros textos utilizados em sala para reflexão e análise do contexto estudado.

Ao final de cada aula, os alunos deveriam registrar as idéias/conceitos/definições que lhes pareceram importantes, fazendo referências, quando possível, aos textos lidos e a sua prática docente, explicitando dúvidas e questionamentos. No início de cada aula os registros eram retomados para esclarecimentos das dúvidas, sistematização do conteúdo e continuidade do tema.

¹⁰ Autores indicados também na bibliografia do trabalho.

Esta forma de trabalho tornou-se mais efetiva em alguns momentos do curso pela dificuldade de entendimento dos textos densos, e, em outros menos, pela dificuldade dos alunos em fazerem as leituras solicitadas.

“Os textos, alguns bastante densos e longos, foram muito interessantes, e após serem trabalhados em classe ficaram mais claros. Confesso que não consegui ler todos”. (Aluna V. C. M. do pólo de Vinhedo).

“A leitura complementar foi bem difícil por não ter tempo para lê-las, pois trabalho dois períodos, mas quem sabe nas férias eu consiga ler, pois são muito interessantes alguns deles” (Aluna D. C. B. E. do pólo de Campinas).

A avaliação da disciplina considerou o processo de aprendizagem através de critérios levantados pelos alunos e com procedimentos estabelecidos pelo professor para a realização da auto-avaliação. Esta dinâmica, para muitos desconfortável, ofereceu aos alunos uma inovação na forma de lidar com o poder e as artimanhas de determinar a própria nota.

“A forma de avaliação que a professora propôs no início me deixou confusa e insegura. Esta autonomia de se auto-avaliar é algo difícil de se concretizar”. (Aluna H. P. B. do pólo de Vinhedo).

Considero que os relatos das alunas ajudaram-me a olhar com criticidade para fatores inerentes ao nosso dia-a-dia. Passei a problematizá-los com o intuito de melhorar a dinâmica de formação dos professores. A elevada carga de trabalho a que o professor está submetido por contingência das exigências financeiras, o não gosto pela leitura, o estado de saúde que o leva a se afastar dos estudos e da profissão podem alterar significativamente os resultados da formação. Por isso, procurei dialogar o tempo todo com esses aspectos do curso a fim de garantir o que fora planejado.

Estes temas são bastante discutidos por alguns pesquisadores que denominam como a proletarização da profissão de professores. Muitos dos aspectos elencados são difíceis de serem superados, pois estão intrinsecamente ligados a fatores econômicos. Outros podem ser contemporaneizados com estratégias de estudos despertando o interesse pela leitura, o gosto da busca pelo saber, a vontade de descobrir e construir novas formas de lidar com os problemas que afetam nossa profissão, e que, sob medida são impostos e

produzidos pelo próprio interesse do sistema. Esta é uma busca conjunta de professores e alunos dos vários segmentos, da educação infantil ao curso superior. Busca necessária e premente na tentativa de se evitar o estado de lamentação paralisante a que são submetidos os profissionais da educação, frente aos obstáculos que funcionam como antídotos governamentais para acomodar e fazer cumprir uma aceitação tácita das condições infundidas.

3.2 - Âncoras da avaliação: conhecer para atuar e atuar para transformar.

A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva. A escola deve trabalhar com a lógica da vida e não uma preparação para ela. Romper com a pedagogia da palavra e construir a pedagogia da ação.

Pistrak, 2000

Um dos temas mais abordados em pesquisas é sobre a avaliação. Os vários autores que tentam discutir as nuances deste campo, enveredam por caminhos diversificados, e nos permitem levantar categorias sobre suas teorias.

Há os que defendem a avaliação centralizadora, ainda muito presente nos sistemas escolares, cuja finalidade é prestar contas ao sistema através das estatísticas. Estes autores nostálgicos trazem conceitos conservadores, defendem a volta de práticas também nostálgicas, já constatadas em pesquisas, como extremamente excludentes.

Há os que fazem uma miscelânea, ora criticando o sistema excludente, ora admitindo práticas discriminatórias. Haja vista neste aspecto o conceito de meritocracia que ronda sorrateiramente as práticas educativas elucidando a competência dos mais esforçados.

Há os que mesmo criticando o sistema, colocam a culpa do fracasso escolar na prática dos professores ou na incompetência dos alunos.

Há os que apresentam suas idéias de forma contundente e desvelam as arquiteturas do poder na organização da forma lógica da escola, e conseqüentemente, na forma lógica da avaliação. Lógica esta que fere o princípio da diferença e atua na manutenção da desigualdade social; excluindo, classificando, impondo padrões ideais.

Kramer (2003), nos chama a atenção para o fato de confundirmos diferença com desigualdade social. Este é um dos aspectos delicados no enfrentamento das questões que envolvem a forma de organização do trabalho pedagógico e a formação de professores.

Examinar esta questão na concepção dos profissionais significa dar direção crítica ao que nos parece natural. Constantemente naturalizamos as diferenças em desigualdade social. Assim, nossas expectativas educacionais recaem nas condições sociais apresentadas por nossos alunos.

Segundo a pesquisadora, confundimos classe social com diferenças e sob este estigma, não reconhecemos que as crianças têm diferenças étnicas, religiosas, raciais, e pertencem a diversas classes sociais vivendo, na maioria das vezes, em situação de desigualdade que precisa ser superada.

O trabalho das teorias precisa proporcionar aos educadores a elucidação das contradições existentes no âmago das relações políticas, econômicas e sociais, e desta forma firmar posicionamentos éticos no compromisso de educar com responsabilidade social.

A autora, sempre envolvida com as questões sociais e educativas, faz severas críticas às iniciativas de investimentos na área educacional, principalmente, na Educação Infantil. Traz contribuições relevantes sobre a sociologia da infância e defende o direito da criança cidadã. Coloca a luta desigual no tratamento educativo que damos às nossas crianças, tanto na pré-escola como no ensino fundamental¹¹. Questiona que na pré-escola consideramos as crianças como incapazes, sem voz (infans) e no ensino fundamental como aluno (sem luz); e acrescenta:

“Não interessa que a criança passe de uma situação onde está “sem voz” para outra onde permanece “sem luz”, como se ambos fossem depositarias passivas da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo a creche, a pré-escola ou a escola a função de dar a luz! Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções” (p.80)

As questões levantadas reafirmam a importância de se lidar com as concepções de educação presente no imaginário dos professores. Se vejo a criança incapaz e o aluno sem luz ofereço práticas cerceadoras e pouca significativas. É preciso romper com o efeito pigmaleão, invertendo o olhar no exame metuculoso do processo de construção do conhecimento da criança.

Um dos itens introduzidos no programa da disciplina pelas APs e sugerido pela Professora Ana Lucia Goulart Faria foi a avaliação na educação infantil.

Poucas pesquisas têm sido produzidas nesta área, mas, as já realizadas apontam para uma prática que antecipa a escolarização, exclui e discrimina as crianças.

¹¹ A partir da lei 11.274/2006 passa a ser denominado ensino de 09 anos

Rosemberg (1996) esclarece que esta antecipação escolar na educação infantil não se dá somente nas atividades cotidianas de sala, mas principalmente na forma de se avaliar estas crianças.

Em suas pesquisas, a autora identificou que crianças negras são retidas na pré-escola sob o pretexto de não estarem psicologicamente preparadas para enfrentarem a primeira etapa obrigatória de sua vida escolar. Desta forma, é comum encontrar crianças de 7 a 9 anos retidas na pré-escola.

Presenciei experiências parecidas no meu local de trabalho. A princípio quando fui diretora. No final do ano, algumas professoras insistiam em segurar na pré-escola crianças tidas como imaturas. Era um trabalho árduo convencê-las que o que estava em jogo não era o que a criança não sabia, mas as experiências significativas que ela teria direito de vivenciar, se assim fossem oferecidas, na etapa seguinte.

Depois, na Secretaria da Educação onde atuo como supervisora, presenciei pedidos tanto dos professores, das diretoras, como da própria família para manter a criança na pré-escola. O argumento era o mesmo: imaturidade. Outro fato que chamava a atenção eram os pedidos para se manter mais tempo na pré-escola as crianças com necessidades especiais educacionais. O setor de Educação infantil da Secretaria da Educação de Itatiba, sempre se posicionou contra a retenção por acreditar que as crianças são capazes, criativas e construtoras de conhecimentos, e, em condições dadas, avançam em seus conhecimentos.

“Em vez de descrições concretas e de reflexões sobre as ações e sobre o pensamento das crianças, sobre suas hipóteses e suas teorias do mundo, facilmente terminamos com simples mapeamentos das vidas das crianças, classificações gerais das crianças do tipo que dizem que ‘as crianças de tal e tal idade são assim’. A criança torna-se um objeto de normalização, através da pedagogia centrada na criança que se desenvolveu a partir da Psicologia do desenvolvimento, com avaliações desenvolvimentais que atuam como uma tecnologia da normalização, determinando como as crianças devem ser. Nesses processos, o poder entra na criação de um tipo de hierarquia entre as crianças dependendo de elas terem ou não atingido um determinado estágio, e atingir a norma e evitar ou corrigir desvios da norma tomam conta da prática pedagógica. Essas práticas classificatórias podem ser vistas como uma forma de manipulação através da qual a criança recebe tanto uma identidade social, como pessoal. (Popkewitz, 1993 apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.55)

Godoi (2004) em sua dissertação de mestrado, pesquisa publicada no livro "Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade", constata que o trabalho na pré-escola é organizado seguindo patamares de *"uma avaliação para controlar a criança no sentido de enquadrá-la a um comportamento adequado e para atender os objetivos desse trabalho, que, no fundo, era o de preparar a criança para o ingresso na 1ª série"* (p. 102).

Cada vez mais, presenciamos uma visão em relação às crianças que as vê como um ser que deve ser iniciado e apressado o mais rápido possível, ou seja, precocemente levado a adquirir responsabilidades do mundo adulto (interesses do sistema capitalista). Com isso elas estão deixando de desfrutar direitos e experiências próprios da infância. (op.cit., 2004, p.103).

Avaliação também foi tema de seu doutorado, em específico, a autora estudou o cotidiano de uma creche em Campinas. Os estudos revelaram que na creche que educa crianças de até três anos, a avaliação se faz também presente, e de forma classificatória e excludente. Mesmo não sendo peculiar deste espaço educativo, provas e notas, a LDB orienta que a avaliação na Educação infantil não tem o objetivo de promover as crianças, mas, os registros devem retratar um acompanhamento do seu desenvolvimento.

A autora relata que em suas observações não encontrou nenhum registro das crianças, no sentido estabelecido pela LDB. Uma professora admitiu que tentou fazer o registro, mas aos poucos foi se desinteressando. Outra professora justificou que por não ser obrigatório, o registro poderia ser feito, se necessário. Disse ainda ter dificuldades para relatar o desenvolvimento de algumas crianças, e no seu ponto de vista, o registro acabava sendo feito de forma muito simplista. De maneira geral, na creche pesquisada, o entendimento era de que, não sendo o registro obrigatório, o grupo não deveria se preocupar em executar tal tarefa.

Entendo que há um equívoco na interpretação das profissionais, pois, sem registro, sem observação, sem reflexão não há planejamento, portanto, não há prática pedagógica intencional. Neste sentido, as rotinas passam a ser executadas no improviso¹².

¹² Búfalo (1999) em sua dissertação de mestrado relata o episódio do imprevisto (saber lidar com fatos que acontecem no cotidiano da escola, como uma brincadeira inventada pelas crianças) e alerta sobre o imprevisto (improvisar uma atividade para ocupar o tempo das crianças). Também Palmen (2002) discutiu o assunto.

Godoi (2006), traz outro aspecto observado sobre o registro na creche:

“A única forma de registro que presenciei durante a coleta de dados foi a existência no berçário de um caderno onde são anotadas observações referentes aos cuidados com a criança, como alimentação, enfermidades. O registro limita-se a esta dimensão”. (p.77)

Entretanto, Godoi (op. Cit) afirma que a avaliação estava presente nos momentos de troca de períodos entre as profissionais. Nestes momentos, as monitoras que estavam indo embora informavam as que estavam chegando, sobre comportamento e o estado de saúde das crianças.

Outra forma presente de avaliação eram os mecanismos utilizados para manter a disciplina e controle das crianças. As ameaças, humilhações e castigos estavam presentes no cotidiano educativo destas crianças.

O texto da autora descreve evidências obtidas através das falas das monitoras, e que se tornavam critérios avaliativos utilizados no processo educativo das crianças pequenininhas: incentivo, elogio, imagem positiva, aprovação de desempenho, aprovação de comportamento, prêmio, comparação, pré-julgamentos/imagens, críticas, ameaças, reprovação de desempenho, reprovação de postura, reprovação de comportamentos e castigo/punição.

As avaliações aconteciam oralmente aproximando muito do modo mais perverso de se avaliar: a avaliação informal. Geralmente, nesta fase da educação, as observações das professoras e professores se pautam no comportamento ideal da criança. Caímos novamente no efeito pigmaleão. As crianças devem apresentar comportamentos tidos como ideais, prescritos pela Psicologia do desenvolvimento e presente nas concepções educativas destes profissionais.

Freitas (op. Cit) numa pesquisa realizada na cidade de Campinas de 1ª a 4ª série na rede pública estadual, publicada no livro “Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática, 1999”, constatou que a avaliação informal domina 80% do ato avaliativo do professor, e somente 20% é estabelecido através de provas e trabalhos.

Numa de suas aulas magnas, realizada no pólo de Vinhedo, no dia 02 de Setembro de 2003, o professor apresentou às alunas um panorama das reflexões que aconteceriam durante as aulas. Iniciou sua aula alertando sobre a importância de entendermos a função

social da escola, e conseqüentemente da avaliação, sob pena de não operarmos mudanças em suas práticas.

A escola como construção histórica, genericamente chamada de “instituição” escolar cumpre ordens sociais. Evoluiu no tempo passando do período pré-industrial – artesanal – multisseriada para o período industrial - produção em série – aceleração dos tempos de formação. A escola se organizou, centrada no poder disciplinador, imprimindo nos alunos características para se tornarem mão-de-obra eficiente.

Freitas (2003), traz como forma de inovar e transformar essa lógica da escola, as mudanças nas concepções educativas, para que a escola trabalhe no ritmo do aluno, estabelecendo tempo flexível para desempenho máximo.

O mesmo autor, com vasta experiência no campo da pesquisa sobre avaliação, ao prefaciar o livro “Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores” organizado pelas pesquisadoras italianas Egle Becchi e Ana Bondioli, afirma que a avaliação antecipada na pré-escola pode trazer danos à criança, destruindo sua auto-estima, rotulando, incitando a competição, e trazendo precocemente ansiedades e tensões.

As experiências italianas vêm trazendo para o campo da educação infantil, grandes contribuições. Becchi e Bondioli apontam neste livro uma experiência de um projeto de avaliação realizado na Itália e apresentado por Ferrari (2004):

“De acordo com esse projeto, diferentes observadores – formadores, educadores, coordenadores – deveriam aproximar-se da realidade cotidiana de professores e crianças para dar início a um mecanismo de avaliação que visava ao crescimento da consciência dos grupos de professores em relação às práticas do próprio fazer educativo” (p. 7).

O objetivo era retornar um conjunto de dados observados no cotidiano da creche e desencadear, no grupo de professores, um processo de conscientização e reflexão:

[...]sobre o próprio “fazer escola”, sobre os modos das relações educativas, sobre o contexto e sobre as suas oportunidades, sobre o que se faz realmente e sobre o que se poderia fazer, sobre um “modelo” de escola para a infância que, frequentemente, emerge de modo exaustivo quando se procura declarar a um outro, o sentido da praxe de cada dia”.
(p.9)

Contrariamente ao que estamos acostumados a praticar como avaliação, com foco no comportamento das crianças, os italianos, através de instrumentos científicos e confiáveis, desviaram o olhar da criança para o processo. Assim, avaliar a própria realidade educativa permitiu aos professores aprenderem a olhar e enxergar o próprio fazer, colocando em discussão crenças, valores e concepções educativas.

Um dos principais aspectos deste projeto de avaliação estava centrado na análise da qualidade do contexto educativo. A tarefa de retornar os dados coletados possibilitou aos professores a ampliação do sentido e o restabelecimento do processo dinâmico da avaliação e da mudança. A reflexão sobre estes dados deu sustentabilidade ao grupo para atravessar os processos de mudanças e de aprimoramento em relação à situação inicial.

Mediar e exigir a promoção da qualidade do trabalho levanta aspectos a serem discutidos no campo da avaliação.

O que é qualidade? A qualidade é entendida da mesma forma por todos? Quais parâmetros confiáveis para definirmos qualidade? Quais concepções estão em jogo na definição da qualidade? Qualidade para quê e para quem?

Bondioli (2004b), descreve o trabalho de elaboração de indicadores de qualidade para as creches da região da Emilia-Romanha e pontua características presentes neste processo. Segundo a autora, a qualidade é negociável, é transação, isto é, “*debate entre os indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidades para com ela [...] (p.14)*. Negociar é reconhecer a natureza ideológica e valorativa da qualidade, admitindo nessa negociação que o embate entre pontos de vistas, idéias e interesses não é uma ameaça.

A qualidade tem natureza participativa pois é tarefa política e democrática. Exige reflexão sobre a prática, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições. É portanto, auto-reflexiva tendo como referência a realidade dos fatos. Por não ter um valor absoluto admite a flexibilidade, modalidades diferentes, pluralidade. É construída no tempo num movimento espiral.

Enfim, seu aspecto decisivo está na “transformação para melhor”, na co-construção de significados compartilhados, na transmissão de saberes, na produção de cultura. “*A qualidade é educação, dos grandes com os pequenos e dos grandes entre si*”.(p.17).

Outros autores preocuparam-se com esta temática e tentaram delinear caminhos mais seguros, que se distanciassem das “ditas” qualidades burguesas estabelecidas em

padrões ideais. Dentre os quais Dahlberg, Moss e Pence (2003), já citados anteriormente, definem qualidade como um desafio, algo a ser atingido, em vez de um problema é algo a ser questionado. O conceito de qualidade desempenha um papel dominante na nossa maneira de pensar. Qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico. O trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporal e lidar com a diversidade cultural.

Os autores trazem um novo conceito de qualidade: a construção de significados. Os questionamentos levantados pelos autores, a exemplo dos italianos, encaminham nossas reflexões para as possibilidades de ler, discutir e explorar a documentação pedagógica para aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico. *Criar, ampliar espaços para o pensamento crítico para a construção de significado, para a realização de escolhas, para se assumir a responsabilidade, para o desenvolvimento de novos tipos de intercâmbios e de práticas* (p.29).

Sabemos que nas sociedades industriais o discurso da qualidade se apóia na quantificação, reduzindo a complexidade do mundo em fatores objetivos e padronizações. Este discurso valoriza a busca da certeza e afugenta o fantasma da incerteza. Fruto desta modernidade, ainda segundo os autores, a Psicologia do desenvolvimento se ajustou com perfeição, adotando uma abordagem descontextualizada, divorciando a criança e a instituição da experiência concreta, da vida cotidiana, das complexidades da cultura, da importância da situação. Este tipo de avaliação fragmenta a criança, e como dizem os italianos, separa a cabeça do corpo, simplifica e normaliza a criança, ditando como ela deve ser, distraindo nossa atenção de descobrir como ela é, o que faz, o que tem a nos dizer.

Seguindo a linha de pensamento dos autores, as grandes indagações sobre qualidade procuram explicações para o conceito do “bom” trabalho, de como ele pode ser definido e como ele pode ser conduzido. Neste sentido, o discurso da construção de significados deve se situar nos conflitos e ações dialéticas cujo processo é de continuidade e descontinuidade, extraíndo sentido do que está acontecendo. Abstrações nada fáceis e difíceis soluções. Luta cheia de contradições e ambigüidades que exige ao invés de consenso, diálogos e acordos. Tais práticas nos impõem desafios, um dos quais é que “[...] devemos ousar tolerar a idéia da incerteza, reconhecendo que a vida também incorpora ambigüidades e complexidades com as quais temos de ousar conviver” (p.181)

Entendemos que o conceito de qualidade não é neutro, vêm carregado de valores, compreensões, vivências, e está localizado em contextos históricos, econômicos e culturais. Por isso, olhar criticamente para o fazer pedagógico não é tarefa fácil. Mas, é possível construirmos novas práticas e novos significados a partir de nossas observações e reflexões quando nos dispomos a mudar e transformar o que está posto.

Considero os conceitos explicitados, eixos vertebradores da disciplina pois exprimem a linha de formação crítica estabelecida pela Unicamp. A formação do professor deve instigá-lo a olhar para o que está fazendo, a enveredar-se por caminhos complexos, polissêmicos, capazes de levá-los a atalhos teóricos, fontes inesgotáveis de conhecimento. Deve aprender com isso, a deixar marcas pelo caminho, registros capazes, de não só garantir a continuidade da história, mas, de muito mais, desconstruir para transformar essa história. Missão complicada, mas não impossível pois tínhamos tudo que precisávamos para iniciar a formação: professores interessados, teorias consistentes e práticas contraditórias.

Capítulo IV - O registro e a avaliação: construindo saberes e deixando marcas pelo caminho.

4.1 - Os encontros, os encantos e os desencantos: a complicada tarefa de questionar a própria prática.

Será que os homens perderam a capacidade de compreensão e de transformação do mundo que eles mesmos criaram? Se é certo que os homens não criam o mundo que querem, no momento que o desejam, é certo que o mundo é resultado das ações humanas, entre si e na relação com a natureza. A inteligibilidade da história, como ela se desenvolveu até aqui, é uma prova da capacidade humana de decifrar sua própria obra. Sua impotência seria, ao contrário, prova da opacidade do mundo, da sua privação de significado ou da incapacidade humana para decifrá-lo e, portanto, de sua passividade diante dele.

Sader, 2001

O que mais percebi nos alunos nos semestres que lecionei foi o encantamento com a linha crítica da disciplina. Este fato me preocupou um pouco em relação ao sentido de construção teórica dos alunos. Nos diversos textos lidos, ao longo de minha formação, e em momentos distintos, me deparei com teorias que me formataram sob a lógica tácita da reprodução dos valores dominantes e outros que revelaram minhas fragilidades por estar enclausurada e fazer parte de um sistema de exclusão, mas tendo a visibilidade de adquirir conhecimentos e engendrar ações transformadoras em minhas ações educativas. Tomar conhecimento das veridades que rondam implicitamente as políticas públicas deixavam mais em evidência a mistura de concepções embutidas na minha formação.

Fazemos parte de um sistema, enjaulados em axiomas que quando questionados nos colocam em confronto com o que somos e o que fazemos. Desta forma, lidar com o eixo crítico da disciplina exigiu um estranhamento exaustivo, uma vigilância redobrada na coerência teoria/ prática, pois não estava em jogo o saber pelo saber, mas o saber fazer.

As concepções percorrem um longo caminho para serem modificadas. Neste entremeio devemos colocar vigilância reforçada para não cairmos em ciladas, pois a todo instante lidamos com fatos e acontecimentos que exigem posturas que podem concorrer para firmar ou negar o que estamos propondo. O alerta vem de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.43): “*Estamos sempre inseridos nos conceitos que desejamos criticar*”.

Alguns assuntos, pela própria natureza intrincada, eram de difícil entendimento por parte dos alunos, pois concorriam com práticas e concepções naturalizadas, por vezes misturadas, mas tidas como corretas, até mesmo do ponto de vista ético.

“Ao iniciar a disciplina de avaliação neste semestre, julgava que avaliação é quando o individuo está constantemente dentro de um processo seletivo. E, até certo ponto é”
(J. B. , aluna pólo de Campinas, 2005)

“Não devo levar em conta apenas o que eu desejo que o aluno faça, e sim, também o que ele consegue fazer com o que eu quero que ele faça”.
(S. R. J. V., aluna do pólo de Campinas, 2005)

A centralidade na ação educativa do professor reflete o conceito de autoridade do conhecimento. Quando o professor decide o que ensinar e como ensinar, deixando a cabo do aluno somente a função de devolver o conteúdo na medida exigida, extirpa-se do processo a construção, a flexibilidade, o respeito ao tempo de cada um. Creio ser esta a característica mais pragmática da relação de controle e força entre professor e aluno, e que se sustenta na oxidação da exigência do cumprimento do currículo mínimo e na obrigatoriedade da nota.

Para estudar assunto tão delicado, mas que despertou o interesse dos alunos, foi preciso primeiro fazer o percurso histórico da constituição da escola. Dias Sobrinho (2002) e Enguita (1989) fizeram um percurso das concepções históricas entrelaçando o papel do Estado, a sociedade capitalista, a escola como lócus de dominação e disciplinamento. As pontuações dos autores encaminharam nossas reflexões para a construção histórica da escola que atende a necessidade do mercado de produção. Assim foi possível perceber que a organização da escola: em conteúdos, em classes homogêneas, na fragmentação das disciplinas, na hierarquia dos cargos, na organização dos tempos e dos espaços, corrobora para produzir em pouco tempo indivíduos eficientes.

Saviani (1989) ampliou essas colocações trazendo para o campo das reflexões a função da escola tradicional. Para ele, a escola tradicional teve a função histórica de celebrar um contrato dissimulado de liberdade inspirado no princípio da educação como direito de todos e dever do Estado. Ajudar o sujeito social a vencer e libertá-lo do seu pecado histórico e sua miséria social: a ignorância. Assim, somente o professor detinha o saber a ser transmitido ao aluno. Figura central da escola tradicional, o professor é quem ditava o ritmo da aprendizagem.

Tranquilamente, os alunos discutiam sobre a dominação do Estado, mas apresentavam dificuldade na hora de analisar suas práticas. Conseguiram separar ideologia dominante de práticas dominantes. Obviamente que sabemos o quanto é complexo lidarmos com nossas concepções, e está mais que provado que a teoria não é redentora. A escola não é uma ilha isolada. Ela recebe influência direta da sociedade. Por isso, se quisermos, ao menos, tentar mudá-la, precisaremos abrir seus portões e trazer a vida para dentro da escola.

Ainda hoje estamos às voltas com os estigmas de poder da escola tradicional. Como violência simbólica, a imposição do poder arbitrário se exerce pela autoridade pedagógica. A forma de reprodução desta violência encontra-se enraizada na estrutura social que estabelece um sistema de relações de força cujo papel é manter por dissimulação estas relações. (Bourdieu e Passeron, 1975 apud Saviani, 1989).

Neste sentido, os relatos dos alunos concorrem para um entendimento que nos parece, dissimuladamente, revelar a força que a estrutura social mantém sobre a prática do professor, apesar das teorias estudadas indicarem um outro caminho.

“ A avaliação traz consigo nos dias atuais, uma herança muito grande do passado, da época da industrialização, na qual o que se valorizava era a competência, a eficiência. Assim me parecia natural dar notas, o ponto positivo e o ponto negativo; neste semestre, embora já estivesse em minha prática procurando sempre inovar ao avaliar, por conta do sistema acabei avaliando meus alunos na forma tradicional”
(C. C. S. S., aluna do pólo de Campinas, 2006).

Para Saviani (1989), a ideologia se materializa nos aparelhos ideológicos do Estado apresentados por Althusser: o familiar, o escolar, o religioso, o jurídico, o político, o sindical, o da informação e o cultural.

Estes aparelhos funcionam massivamente na manutenção dos rituais ideológicos. E, segundo o autor, o aparelho escolar parece ser campo fértil da dominação burguesa.

No momento da avaliação lidamos com muitos saberes e colocamos em jogo tudo que aprendemos no decorrer da trajetória de vida. A começar pelas relações que travamos com o primeiro aparelho ideológico¹³ que é colocado à nossa frente: a família.

Bourdieu (2001), confere à família o poder de transmitir aos seus filhos, de forma direta ou indireta, um certo capital cultural e social. Assim, as famílias também

¹³ Ver Saviani (1998)

colocam para os filhos os destinos determinados por suas classes sociais e que são perpetuados e reforçados no interior da escola.

É comum professores fazerem prognósticos de seus alunos a partir de sua condição social.

Neste sentido, Ludke e Mediano (1992) trabalha o tema sob outra perspectiva, a pedagogia invisível, aquele que determina avanços e retrocessos dos alunos pelo perfil da família. Crianças que enfrentam problemas sociais, dificilmente terão a pedagogia invisível a seu favor.

Fazer crítica ao sistema pode parecer para muitos uma despreziosa conversa, fala-se uma coisa e faz-se outra. Ingenuamente, podemos nos enveredar por este caminho, pois fazer crítica ao sistema não é tarefa fácil. Estaremos, o tempo todo, digladiando com conceitos profundos e enraizados. E nesse embate, estaremos sempre correndo o risco de sermos nocauteados por eles, por isso, a vigilância exaustiva.

Uma saída cautelosa é dominar o que se fala, se não profundamente, pelo menos nos preceitos básicos, e, saber fazer. Construir sentido no que se fala requer visão histórica, social, econômica e política. De novo, um caminho muito complicado de se percorrer, pois exige pesquisas, leituras e estudos densos. Nós professores devemos acessar dados para compreensão das armadilhas que o sistema cria na manutenção da política de exclusão, e como afirma Malavasi (2003), denunciá-la incansavelmente sob pena de sermos acusados de cúmplices destas políticas injustas.

Desta forma, no curso, transitar por estes conceitos foi essencial na compreensão das várias arestas que compõem o cenário educacional atual no campo da avaliação: a organização histórica do trabalho produtivo capitalista grafitado nas paredes escolares que domesticam nossos corpos; a função conservadora da avaliação na manutenção da exclusão, e conseqüentemente, da desigualdade social; as intenções implícitas das políticas públicas; a tentativa do sistema em transformar as escolas em mercado de livre comércio, colocando as escolas como empresas e as famílias como clientes; as avaliações externas como forma de controle da escola; os equívocos no entendimento da idéia de ciclos de formação; as possibilidades de usar os instrumentos de dominação do estado a favor da educação emancipatória (flexibilidades apresentadas na LDB); o controle exaustivo e profissional sobre nossas profecias auto-realizáveis através da avaliação informal; a inovação dos instrumentos da avaliação formal; a compreensão dos estigmas de

classe transmitidos pelo capital social e cultural burguês e as concepções que rondam nossas práticas.

Identificar estes aspectos nas concepções que carregamos é o primeiro passo para mudarmos nossa prática. Exigirá, entretanto, que não abandonemos esses conceitos ao findar do curso. É preciso fincar novas etapas, agora, dentro da escola, no corpo a corpo com nossos colegas, na relação com a família, na convivência com nossos alunos, na batalha contra o sistema...

4.2 - E agora José o que faço com isso? Os olhares da professora e dos alunos e alunas sobre a formação.

Estes últimos dez anos de políticas neoliberais nos mostraram a que vieram os diferentes governantes e governos. Deixam-nos um legado de desigualdade, concentração de renda, desemprego e miséria. O prenuncio de uma nova vida e uma nova humanidade somente pode ser anunciado e construído lidando com as contradições da realidade atual. Este é o desafio que está historicamente posto para os educadores e para o nosso povo.

Helena de Freitas, 2002

Quero dedicar este texto aos meus alunos, pela oportunidade de viver esta experiência, revelando aos leitores o esforço incansável destes profissionais na busca pelo saber, contrariando assim, as políticas públicas que justificam o fracasso da escola na má formação do professor.

Dizia sempre em sala que a maior resistência que o professor apresentava contra o sistema era depois de uma jornada exaustiva de trabalho (de 4 a 14 horas) vir para a universidade participar de um curso de formação.

Durante estes sete anos de curso aprendi e me emocionei com as histórias de vida dos meus alunos. Confidenciei a eles e eles a mim, segredos da profissão, histórias que jamais serão narradas, por que são singelas, frágeis, emocionantes. Conflitos vividos nas relações de trabalho que deixam marcas indeléveis. Esforços débeis na luta contra uma muralha de contradições. Mas não entregamos os pontos, sutilmente vamos minando os terrenos para que um belo dia tudo venha pelos ares.

Levo comigo na memória as noites passadas na Unicamp, as horas infinitas de estudos para dar conta do entusiasmo dos alunos, a procura pela melhor estratégia para não deixá-los dormir, a manobra certa da exigência para não torná-la reprodutora. Cuidados e mais cuidados para não ferir o profissional do professor, pois todos os temas tratados colocam em cheque suas práticas.

E o maior desafio posto, avaliar sem ferir os conceitos discutidos. O conhecimento tem medida diferente para cada sujeito. Depende de suas vivências, crenças, cultura. Então, como medir o conhecimento dos alunos de modo a garantir a autenticidade do processo educativo na linha traçada pela disciplina?

A experiência da auto-avaliação ensaiada no curso teve o objetivo de compartilhar com os alunos o poder de aferir seus conhecimentos. Como não poderia ser diferente, esta experiência colocou professora e alunos em confronto direto com suas concepções.

Entretanto, para evitar que caíssemos num empirismo desmedido, antes de aplicarmos a experiência em sala, vivenciamo-la no próprio curso das APs. O professor Luiz Carlos nos propôs a auto-avaliação estabelecendo as seguintes diretrizes:

- Atender critérios estabelecidos dos quais não poderíamos fugir: nota e frequência;
- Para controle da frequência deveríamos nos reunir em grupo e indicar um coordenador ao qual, no final do mês apresentaríamos nossa frequência; o coordenador juntamente com o grupo discutiria a coerência dos das frequências apresentadas, e após, entregaria ao professor;
- Em aula específica, levantamos os critérios pelos quais gostaríamos de nos auto-avaliar. Estes critérios poderiam sofrer alterações durante o curso;
- No final da disciplina, pautada nos critérios estabelecidos e nos registros efetuados, faríamos nossa auto-avaliação, justificando e estipulando nossa nota.

As mesmas orientações foram dadas aos alunos durante o curso.

Esta experiência trouxe de volta, as mesmas angústias vividas no meu tempo de menina. Fiquei entre a cruz e a espada. Entre, me dar o direito à nota máxima e apagar de vez as frustrações de nunca alcançar o primeiro lugar, ou, coerentemente, lidar com os critérios estabelecidos, analisando o que foi possível apreender, descobrindo as lacunas de formação que não foram preenchidas e aferindo um padrão de desempenho mais fiel às minhas próprias expectativas de conhecimento.

Exaustivamente fiz o balanço de minhas concepções para não ferir os conceitos que estava tentando compreender e assimilar.

O mesmo processo viveu alunos e alunas:

“A respeito da sistemática da avaliação, não gostei. Acredito que coordenadora de grupo não funciona, por que infelizmente, às vezes, a ética é deixada para trás em virtude de gostarmos ou não da colega. É próprio do ser humano, nem sempre se coloca no lugar do outro. Não

consegui avaliar com critério as dificuldades, imprevistos, limites, possibilidades de desempenho de cada um. Penso que cabe ao professor que é elemento neutro, avaliar porque está fora do grupo, tem visão da classe como um todo, já viveu bastante para conhecer o perfil de cada elemento de sua responsabilidade”.

(M. A. A. B., aluna do pólo de Vinhedo, 2003).

As relações de poder estão entranhadas e naturalizadas no nosso dia-a-dia. Mantemos a hierarquia do poder estipulando quem é mais experiente, quem sabe mais, quem deve mandar e quem deve obedecer. Está relação se torna muito mais forte na escola onde o professor assume na hierarquia, a função de manipular a aprendizagem dos alunos. Parece-me claro na fala da aluna que assim como o adulto estabelece uma relação de força com a criança, vendo-a como frágil e incapaz, também o faz na convivência com o próprio adulto, como se devolvesse o poder a quem de direito. Rosemberg (1976) denomina isto como adultocentrismo. O professor organiza o cotidiano da escola do seu ponto de vista, com as prerrogativas que julga correta e submete a criança a toda sorte de atrocidades pedagógicas. Fundamenta sua prática na dependência biológica da criança, separando-a da sociedade e da cultura, e dando como certa a cultura do homem branco, burguês e normal.

Assim, fazemos também ao vivenciarmos experiências inovadoras: no momento de compartilhar a auto-avaliação entre adultos lançamos mão de outros critérios não estabelecidos explicitamente para nos desvencilharmos da tarefa de nos auto-avaliarmos. Um certo adultocentrismo invertido entre os adultos.

A sociologia da infância e a antropologia trazem grandes contribuições para pensarmos esta relação adulto-criança. Enxergar o outro de pouca idade como competente é dar ouvidos ao que ele tem a nos dizer, prestar atenção no que ele está fazendo, observar os conhecimentos que estão construindo.

Está avaliação informal, cujos caminhos são determinados por nossas impressões, devem fazer parte integrante da formação do professor. Segundo Freitas (2002), embora não seja um processo inexorável, ele só é possível de ser evitado com a preparação profissional do professor e com uma atuação na re-elaboração de suas concepções de educação, antes mesmo de uma atuação técnica.

“A sistemática de avaliação é inovadora, mas exige de cada integrante do grupo responsabilidade e coerência. A avaliação proposta é condizente com o conteúdo trabalhado” (P. P., pólo Vinhedo, 2003).

Não podemos garantir que as teorias sejam compreendidas por todos da mesma forma. Este movimento de concepções torna-se saudável quando damos o tempo que cada um precisa para se apropriar dos conhecimentos, ou mesmo, que cada um, de posse deles opte com consciência pelo caminho a seguir, como esclarece o depoimento da aluna:

“Avaliar serve tanto para excluir como para incluir. Depende do conceito do professor sobre o que ele quer reproduzir. Se serve à minoria dominante, ao individualismo, à competitividade, deve ver com bons olhos a sociedade brasileira. Se é um educador comprometido com as classes populares, com a aprendizagem dos alunos, com a certeza está sempre vivenciando com ele seus conflitos, estimulando, respeitando suas diferenças. Suas aulas estão em constante transformação: analisa, reflete, experimenta. Revê escolhas pedagógicas e age. Tratamos nesse semestre de um dos assuntos mais polêmicos da educação: a avaliação. Nesse processo de desconstrução e construção de conceitos tive a oportunidade de refletir muitíssimo sobre minha prática. Procurei ler e participar das aulas, procurando subsídios convincentes para mexer com algumas verdades que eu carregava. Hoje reconheço firmemente que a avaliação não deve ser um final, mas um recomeço. Eu imaginava a avaliação como instrumento que tiraria meu aluno da situação de inferioridade política/social/cultural e que ele seria alguém que olharia para os demais que ficaram para trás. Hoje vejo o tamanho do meu engano”

(N. R. F. , aluna do pólo de Campinas, 2005)

Assim, ao término da experiência do Proesf, podemos dizer que muitas idéias foram semeadas:

Ora no campo da educação infantil,

“Através desta disciplina pude enxergar a avaliação como um instrumento de ajuda e não de poder, onde só ‘eu’ (professor) avalio e dou nota. Me ajudou a perceber que na educação infantil ela também tem um peso e que o professor deve sempre se auto-avaliar”.

(D. C. B. E., pólo de Campinas, 2006)

Ora no campo do ensino fundamental:

“Esta disciplina foi a que mais gostei pois propicia a reflexão de diversas questões, gerando uma nova visão de mundo, analisando melhor todas as questões que norteiam as diretrizes da educação, sobretudo que eu enquanto educadora promova com os meus alunos um olhar as questões políticas e sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária . Destaco algo muito importante na vida diária do professor, todas as minhas escolhas pedagógicas são muito importantes, pois elas certamente farão a diferença na vida dos alunos; instigou-me sobre qual a finalidade de certas normas que estou transmitindo e internalizando em meus alunos; será que estas regras não estão servindo para torna-los mais fáceis de controlar na vida adulta? O aspecto de avaliação não pode ser único para todos, pois devemos olhar para outras vertentes e é evidente que as crianças que dispõem de mais acesso cultural terão notas melhores dos que os não tem este acesso. O nosso desafio é não permitir que esta separação de classes sociais aconteça”
(S. P. O . , aluna do pólo de Campinas, 2005) .

Ora na comparação entre os dois campos de atuação:

“Assim que me formei, comecei a lecionar na educação infantil. Acredito que na educação infantil a avaliação utilizada está mais próxima de uma avaliação mediadora . quando comecei a lecionar no ensino fundamental, percebi que é muito mais difícil ter uma proposta de avaliação investigativa e mediadora, pois o sistema educacional nos exige provas, notas e aprovação ou reprovação. Mas acredito que o professor que busca ter uma prática educativa coerente, deve utilizar a avaliação como um instrumento de investigação e de mediação que proporciona a reflexão sobre o aprendizado do aluno e de sua própria prática”
(R. A . M. , aluna do pólo de Campinas, 2005).

Ora no campo de formação:

“Esta disciplina apresenta criticidade destacável, oferecendo aos alunos elementos para reflexão, análise e apontamentos sobre a avaliação dentro do sistema capitalista ao qual pertencemos” (A. R. I., pólo Campinas, 2005).

“Acredito na proposta de crescimento pessoal e do direcionamento do percurso com autonomia, sem cobrança de notas, que hoje sei, serve somente para classificar os alunos.

As discussões e estudos fizeram com que eu entendesse com mais clareza as relações existentes entre o que é exigido na escola e o que é desejo do sistema capitalista. Essa relação fez com que eu repensasse minha prática e mesmo não conseguindo mudar tudo aquilo que acho necessário, tenho consciência do que acontece.”
(L. M., pólo Campinas, 2005).

“A disciplina fez com que eu tomasse mais consciência sobre a importância de se ter uma orientação digna, espaços e tempos de formação que levem em conta nossas condições de trabalho, inseguranças e desejos. Percebi também a grande importância do compartilhamento das idéias entre professores, pois através das trocas e experiências reconstruí valores e crenças que permeiam minha prática, principalmente no que se refere a oportunizar a promoção de aprendizagens significativas no contexto da diversidade e da heterogeneidade”
(C. L. B. B., aluna do pólo de Campinas, 2006)

Ora no campo profissional:

“Eu particularmente compreendi que a avaliação está longe de alcançar uma definição, pois as diversas formas que foram colocadas, só terão êxito se houver mudanças políticas e se nós educadores partimos sem medo para uma nova maneira de enxergar o nosso aluno, de modo a dar-lhe oportunidade de escolhas, mudanças de atitudes e mais ainda, mostrar-lhe o seu real valor na sociedade. Diante de tudo que foi abordado, percebo que muito tenho que fazer, descaracterizar a visão de avaliação que carrego por todos esses anos, porém a minha visão quanto ao processo avaliativo, me fez refletir que eu não estou educando, ou melhor, não construo máquinas, mas sim formo indivíduos que tem suas particularidades, seu modo único de pensar e agir e que não dá para se avaliar de uma única forma. Tenho questionado com meus colegas de trabalho e coordenadores, sobre essa forma de avaliar e acredito que um dia será possível modifica-la, basta que saibamos dar o primeiro passo”.
(S. A. S., pólo Campinas, 2005)

Ora extrapolando o muro da escola, trazendo para mais perto, aqueles que muitas vezes são deixados aquém do processo:

“A minha prática pedagógica mudou muito e espero que continue mudando sempre para melhor. Antes das aulas, avaliava os alunos quase que somente nas provas e testes ou em conjunto como se todas as crianças fossem iguais; hoje já registro o que cada criança conseguiu realizar sozinha e acompanho o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Até com os pais nas reuniões percebo a melhora da minha avaliação porque tenho registrado o desenvolvimento de cada uma, já que as crianças são diferentes e aprendem a seu ritmo”
(C. S. F. O., aluna do pólo de Campinas, 2006)

Todas essas idéias disseminadas estão espalhadas por ai. Talvez não seja possível enxergar mudanças ainda no chão da escola. As teorias levam tempo para serem colocadas em prática, mas depois de desveladas jamais serão esquecidas. Estarão incomodando e mexendo em nossas ações sempre que vivermos experiências contraditórias.

Considerações finais

Ao término deste trabalho, a título de recomeçar a discussão, gostaria de levantar alguns apontamentos e reforçá-los, na tentativa de instigar a continuidade da reflexão do tema, não somente dentro das escolas, mas nas várias instâncias sociais que, de uma forma ou de outra, atuam como formadoras.

A formação de professores no Brasil tem sofrido várias alterações após a promulgação da nova LDB. Num movimento concomitante e explícito de descompromisso com a profissionalização do professor, a lei coloca mecanismos de acesso à formação se beneficiando das inovações tecnológicas. Os cursos à distância cresceram muito no Brasil desde sua implantação em 1997.

Na busca da formação fast food, vários profissionais tem se embrenhado por este caminho. A Educação a distância facilita a vida de pessoas que trabalham e não possuem tempo para frequentar cursos presenciais. Numa visão particular e simplista, pois nunca participei de cursos neste formato, mas acompanho alguns desenvolvidos no município, e curiosa que sou, converso com as pessoas que participam destes cursos, considero que a formação à distância pode ajudar e muito os professores a terem acesso a novas informações. Entretanto, pelas várias experiências vividas e enfrentadas no Proesf, entendo que neste modo de formação algo de muito valioso para a profissão do magistério pode ser extirpado do processo: a relação dialética.

Sem a dialética, escorregamos nas concepções, estabelecemos contato silencioso com nosso pensamento e acabamos nos enveredando para o caminho da particularidade. Vamos reproduzindo dissimuladamente o que está posto como certo e verdadeiro. Deixamos de produzir marcas, de construir sentido no que fazemos. Não há como construir significados em tão pouco tempo de formação.

Porém, especialistas defendem que há mais vantagens do que desvantagens na educação à distância e afirmam que em pouco tempo os cursos presenciais e não presenciais irão se fundir. O professor da Unicamp, Sergio Ferreira do Amaral, e que foi orientador no Proesf, disse não haver empecilhos na operacionalização dos cursos, mas as dificuldades se situam na manutenção do mesmo nível de qualidade presente nos cursos tradicionais. Sobre a eficiência de se aprender mais ou não, neste tipo de curso, o professor afirma que tudo é muito novo e não há parâmetros estabelecidos para aferir e comparar os desempenhos entre os cursos.

Cursos de formação, presenciais e a distância, devem oferecer ao professor o sentido da pedagogia, tornando-o pensador da própria prática, entendido das questões que envolvem a educação. Da condição de aluno, passar a ser estudante e tornar-se estudioso das causas educacionais. Olhar o que está por trás dos discursos proferidos.

O discurso político neoliberal leva ao extremo nosso modo de ver os fatos. Discurso perigoso, pois coloca nossas expectativas a serviço das teorias reprodutivistas. Os recentes estudos na área da educação não-formal de domínio das ONGs têm revelado que este campo vem sofrendo ações das concepções dominantes, fruto do neoliberalismo.

Assim, sob o jugo de ações intencionadas na solidariedade e salvamento dos mais necessitados, o terceiro setor vem ampliando consideravelmente sua atuação na educação não-formal. Não haveria nada de errado com a terceira via, se não estivesse sendo usada como mais um aparelho ideológico do estado.

As experiências de educação construídas nesse âmbito acabam por submeter os menos favorecidos a uma educação para a submissão. É comum observarmos, que as ONGs optam por projetos educativos baratos e sucateados. Não estamos aqui criticando o uso de projetos voltados para os esportes, artes e música, pois estaríamos cometendo um grande deslize hierarquizando saberes, mas a forma como são oferecidos. Algumas práticas aproximam-se muito do modelo escolar. Há, entretanto, experiências significativas nesta área que necessitam ser compartilhadas com as escolas, pois trazem novas formas de organização do trabalho educativo.

Foi possível observar nos trabalhos apresentados nas aulas de Educação não-formal que lecionei, alguns aspectos inovadores na organização dos projetos das ONGs. As crianças exercem o direito de optar pelo curso, os grupos são heterogêneos, as idades se misturam o que torna a prática mais rica, a avaliação não tem o caráter de promoção, portanto não é preciso provar para o sistema que a aprendizagem ocorreu.

Apontamentos postos, gostaria ainda de deixar como reforço das discussões tecidas no corpo do trabalho, o alerta que Ludke e Mediano (1992) nos faz:

“O conhecimento da função controladora exercida pela avaliação não é suficiente para se tentar neutralizar seus efeitos. É preciso conhecer bem, com detalhes, como ela traduz-se no dia-a-dia da escola, através das relações entre professores, alunos, diretores, supervisores, pais. É preciso ver também como ela se insinua no planejamento do currículo (através da hierarquia dos saberes), na distribuição do tempo escolar, na atribuição de conceitos aos alunos, no cumprimento (ou não) de exigências formais de órgãos exteriores à escola, na teia de valores passados pela escola aos pais, enfim, por uma série imensa de aspectos que compõem a complexa vida de uma instituição escolar”.

Finalizando as discussões tecidas no corpo deste trabalho, finco o propósito de instigar os leitores a indagarem, assim como eu, sobre as diversas nuances do processo de educar crianças, num contexto histórico, onde somos, ao mesmo tempo carrascos, vítimas e agentes transformadores. Sob o jugo da relação de poder estaremos sempre chamando para nossas ações o perfil do carrasco que cumpre ordens do sistema, da vítima que sofre os danos das normas e regras infundidas e do agente que de posse de conhecimentos tenta transformar o cenário da desigualdade, da exclusão e da submissão. Qual dos perfis será mais atuante?

Bibliografia

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 43., p. 46-57, 1997.

_____. A pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus editorial, 1984.

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONDIOLI, Anna (Org). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos sobre educação**. Rio: Vozes, 2001. p. 39-79.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1997.

_____. O imprevisto previsto. **Pro-posições**, Campinas, vol.10, n.1[28], p.119-131, mar.1999.

CARDOSO, Sergio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto... [et. al.]. **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 329-348. set.2002.

_____. Em busca do ponto de vista das crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: ASA, 2004. p. 35-45.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação. In FREITAS, L C (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, V. I, 1994.

_____. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org). **Por uma cultura da infância.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FRANCO, C. e BONAMIGO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed. 2001, p. 17 a 28

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 23, n. 80, p. 137, set.2002.

FREITAS, L.C. **Critica da organização do Trabalho pedagógico e da Didática.** Papirus, 1999.

_____. (Org.) **Avaliação; construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Editora Insular, 2002

_____. (Org.) **Questões de avaliação educacional.** Campinas: Komeddi, 2003.

_____. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komeddi, 2003.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. **Uma Pós-modernidade de Libertação: reconstruindo esperanças.** Campinas: Autores Associados, 2005.

GALDABINO, Eva. O dia-a-dia educativo na creche. In: BONDIOLI, Anna (Org). **O Tempo no Cotidiano Infantil.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 31-42.

GODOI, Elisandra G. **Educação Infantil: Avaliação escolar antecipada?** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

_____. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade.** Porto Alegre: Editora mediação, 2004.

_____. **Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, Campinas , n. 43, 1997.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER. Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Editora Ática, 2005

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. **A pesquisa em Educação: uma abordagem qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1986.

- LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º – Grau: Uma análise Sociológica.** Campinas: Papyrus, 1992.
- MALAVASI, Maria Márcia Sigríst. A avaliação nos ciclos: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Questões de avaliação educacional.** Campinas: Komedi, 2003.
- NOVAES, Aduino (org). **O olhar.** São Paulo: Companhia da Letras, 2003.
- PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma em um ensino indiferenciado. ALLAL, L; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado.** P.27 a 73.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade,** Campinas: v. 23, n. 80, p. 109-136, set.2002.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: Para quem? **Ciência e Cultura,** 28 (12), p. 1466-1471, dez.1976.
- SADER, Emir. **Século XX uma biografia não-autorizada: o século do imperialismo.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: ASA, 2004.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória.** São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 15 a 45.

SOUZA, Sandra S.Z.L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 27 a 49.

VIANNA, Heraldo Marelím. Questões de avaliação educacional. IN: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.