UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGINA CÉLIA MONTEFUSCO FLORINDO PESSOA

O PROCESSO AVALIATIVO NA PROGRESSÃO CONTINUADA: QUAL O SENTIDO DO ERRO?

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área temática Ensino, Avaliação e Formação de Professores da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi.

CAMPINAS
2007

© by Regina Célia Montefusco Florindo Pessoa, 2007.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

P439p

Pessoa, Regina Célia Montefusco Florindo.
O Processo Avaliativo na Progressão Continuada: qual o papel do erro? / Regina Célia Montefusco Florindo Pessoa. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Maria Márcia Sigrist Malavazi.
Tese (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Progressão Continuada. 2. Aprendizagem – Avaliação. 3. Erro. I. Malavazi, Maria Márcia Sigrist Malavazi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-023/BFE

Título em inglês : The avaliative process in continued progression: what's the meaning of error.
Keywords : Continuing progressions; Learning - Evaluation; Error.
Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores
Titulação : Mestre em Educação
Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavazi (Orientador)
Profa. Dra. Adriana Varani
Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas
Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
Data da defesa: 27/02/2007
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : reginaflorindo@terra.com.br

Ao meu marido, Francisco Florindo, parceiro de vida e aos meus filhos Israel e
Narjara, meus maiores orgulhos, minhas razões de tudo, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi, pelo cuidado rigoroso e amigo na orientação desta pesquisa, pelo o apoio e disponibilidade nos momentos mais difíceis da caminhada.

Aos professores Drª. Adriana Varani, Dr. Luiz Carlos de Freitas e Drª. Regiane Helena Bertagna pelas contribuições e orientações durante o exame de qualificação.

Aos meus companheiros de trabalho pela cooperação e estímulo, em especial, ao professor Dr. Henrique Kopke e a professora Drª. Silmara de Campos que, entre tantos outros colegas professores, acreditaram no meu trabalho e discutiram comigo partes do mesmo, pelas valiosas contribuições.

À escola onde se desenvolveu a pesquisa, à professora da sala de aula observada, seus alunos e à coordenadora pedagógica, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

À professora Tathiane Cecília E. de Arruda que, com presteza e cuidado, trabalhou na redação do *abstract.*

Ao meu marido, Francisco Florindo, pelo incentivo, compreensão e carinho durante todo o processo de pesquisa e confecção desta dissertação, e em todos os momentos de nossas vidas.

Aos meus irmãos sempre companheiros.

Aos meus pais, Israel e Reginaceli, que, apesar de ausentes, vivem em mim.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

OBJETIVO GERAL 4
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 4

CAPÍTULO 1 - EXCLUSÃO SOCIAL E FRACASSO ESCOLAR 7

FATORES EXPLICATIVOS DA SELETIVIDADE E EXCLUSÃO ESCOLAR 15
ENCAMINHANDO PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA... 19
A CONCEPÇÃO DE ERRO NA AVALIAÇÃO 22
O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO 32

CAPÍTULO 2 - PROGRESSÃO CONTINUADA: HISTÓRICO E CONCEPÇÃO... 39

CONCEPÇÃO DE PROGRESSÃO CONTINUADA 44
PROGRESSÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E DE "ERRO" .. 48
AVALIAÇÃO: O FORMAL E O INFORMAL – "ERRO" DO FAZER E O "ERRO" DO SER 51

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS 55

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 59
OS PROJETOS DA ESCOLA 63
DE VOLTA À SALA DE AULA 67

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS 81

CARACTERÍSTICAS DAS CORREÇÕES 81
CORREÇÃO DO ERRO 87
RELAÇÃO DA PROFESSORA COM AS CRIANÇAS NO MOMENTO DA CORREÇÃO DOS ERROS 93
CARACTERÍSTICAS DO ENSINO QUE É DESENVOLVIDO NA SALA DE AULA OBSERVADA 96
CARACTERÍSTICAS DOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS. 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115

ANEXOS 125

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO – SALA DE AULA 56

QUADRO 2 – REFERENTE 57

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS CORREÇÕES DOS ERROS 82

QUADRO 4 - PROGRESSÃO CONTINUADA: O DISCURSO OFICIAL E O OBSERVADO EM SALA DE AULA 107

RESUMO

Esta pesquisa busca entender o papel do erro, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Por se tratar de uma reflexão sobre o erro no processo avaliativo, sua contextualização passa a ser constituída a partir de três níveis de discussão: o do processo de avaliação da aprendizagem no contexto da Progressão Continuada; o conceito de erro que emerge no cotidiano da sala de aula, e a sistemática adotada pela professora da sala de aula observada, no que se refere à correção dos erros dos alunos. A pesquisa se deu em uma escola pública do Estado de São Paulo, registrando através de observações o cotidiano de uma professora e seus alunos. Num outro momento, foram realizadas entrevistas com a professora e análises dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, referentes à implantação da Progressão Continuada. A partir da análise dos dados, evidenciaram-se os tratamentos sentenciosos dados aos erros dos alunos, tanto com relação aos erros que se inscrevem no âmbito do fazer quanto aos erros que se inscrevem no âmbito do ser. Em geral, o erro era observado pela professora como um indicador do mau desempenho do aluno, do seu mau comportamento, sem jamais ser utilizado para o redimensionamento do processo ensino e aprendizagem. O que permeava a correção dos erros era a ação pontual da professora a partir da constatação dos mesmos. Neste sentido, o erro era percebido como o sintoma visível do fracasso do aluno e este, portanto, considerado como culpado e responsável pelos erros cometidos.

Palavras-chave: progressão continuada, avaliação da aprendizagem, erro, correção dos erros.

ABSTRACT

This research searchs to understand the paper of the error, with emphasis in the evaluation of learning. For if dealing with a reflection on the error in the evaluated process, its context passes to be constituted from three levels of quarrel: of the process of evaluation of the learning in the context of the Continued Progression, the error concept that emerges in daily of the classroom and the systematics adopted for the teacher who was observed in the classroom, as for the correction of the errors of the children. The research was realized in a public school of the State of São Paulo, registering through comments daily of a teacher and children. In another moment was carried through interview with the teacher and analysis of official documents of the Education Secretary of the State of São Paulo, referring to the implantation of the Continued Progression. From the analysis of the data, the sentenciosos treatments had been proven data to the errors of the children, as much with regard to the errors that if they inscribe in the scope of making how much to the errors that if they inscribe in the scope of the being. In general, the error was observed for the teacher as a pointer of the bad performance of the child, of its bad behavior, without never being used for evaluation of the process education and learning. What the correction of the errors was based, was the prompt action of the teacher from the content of the same ones. In this direction, the error was sighted as the visible symptom of the failure of the children and, considered as guilty and responsible for the committed errors.

Key-Words: continued progression, evaluation of the learning, error, correction of the errors.

INTRODUÇÃO

O interesse a respeito do tema desta pesquisa surgiu a partir da minha experiência como professora da disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino*, ministrada nos cursos de licenciatura das Faculdades Renascença entre 1992 e 2003. Interesse esse que vem se confirmando no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), onde ministro a disciplina *Avaliação da Aprendizagem*.

Causava-me inquietação as discussões que mantinha com meus alunos acerca do conceito de avaliação da aprendizagem, tendo como eixo a nova LDB Lei nº. 9.394/96 e considerando também os instrumentos legais referentes à implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo. Percebi em meus alunos, através de suas falas e comportamentos, dificuldades em aceitar e compreender *os novos conceitos.* E, além disso, em adotá-los como parâmetros para analisar e reavaliar suas práticas pedagógicas, considerando que a maioria deles já atua como professores na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Era comum em seus discursos a postura: "*agora já não podemos mais reprovar, não consigo controlar meus alunos, para que avaliar, se o aluno sabe que será aprovado?"*.

Uma das possibilidades de leitura dos discursos e postura de meus alunos da graduação pode estar relacionada à importância que sempre foi dada à avaliação, muitas vezes usada como medida de conhecimento e expressa através de nota.

Nesta concepção de avaliação, os acertos são sempre supervalorizados nas provas e tarefas, enquanto que os erros são considerados inaceitáveis e definitivos, provocando o medo de errar entre os alunos, que desde cedo, começam a se recriminar por cada erro que

cometem. Esta situação é fundamentada pela idéia de que o conhecimento é algo pronto e acabado, por isso, as provas são taxativas: ou se acerta ou se erra. Isso especialmente sob o ponto de vista do professor. Neste sentido, o erro do aluno está associado à culpa, ao fracasso, à punição e à reprovação.

Eram conflitantes e angustiantes para mim os nossos encontros em sala de aula, quando discutíamos estes assuntos. Na percepção dos meus alunos, eu defendia a progressão continuada, que tanto dificultava suas práticas em sala de aula.

Ao serem questionados, ouvia-se deles as seguintes justificativas:

a. Não fomos convidados a participar das discussões;

b. Nós nos sentimos inseguros, não sabemos como devemos avaliar nossos alunos.

Ao mesmo tempo em que debatíamos a proposta da progressão continuada em sala de aula, meus alunos exibiam redações dos seus alunos de 5ª série que apenas eram junções de letras sem sentido algum. Os sinais da insuficiência eram explícitos.

Percebia que mesmo com as propostas voltadas para a prática de uma avaliação formativa, emerge nas escolas a preocupação com a promoção automática dos alunos. Criou-se a impressão de que a avaliação deixou de existir e de que assim, os alunos são "empurrados" mesmo sem aprender.

De acordo com Souza e Alavarse "para que a implantação de ciclos e a progressão continuada não se configurem como mera extinção de repetência é necessário que sejam garantidas condições para a aprendizagem e a vivência da avaliação em seu sentido construtivo" (SOUZA ; ALAVARSE *apud* FREITAS, 2003, p. 90).

No caso da progressão continuada, para além de decretar a sua implantação, é necessário que sejam criadas condições de trabalho que favoreçam os profissionais da escola, alunos e pais com uma reflexão coletiva e com a construção de novas propostas capazes de garantir que uma medida potencialmente valiosa para assegurar a democratização do ensino não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem escolar.

É sabido que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito, estímulo à evasão, culpa, fracasso). Se

de um lado, entende-se que a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema; por outro, a instituição da promoção automática como medida isolada e sem a garantia de condições adequadas pode gerar outros problemas, talvez maiores do que aqueles para cuja solução foi empregada. Traduzindo-se em um mecanismo de exclusão e seletividade.

Com a intenção de elucidar a origem do tema de pesquisa trago a definição de avaliação, tal qual o espanhol J. Gimeno Sacristan a concebe em *El curriculum: uma reflexión sobre la prática e a* expressa da seguinte maneira:

> A avaliação em geral é a expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisão, por elementar que seja, e que se apóia em distintos tipos de evidências ou indícios, coletados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal, ou por mera observação informal. (Sacristan,1988, p.377)

Nesta definição, percebe-se a existência de três momentos importantes no processo de avaliação: a coleta de informações, a expressão de um juízo, ou seja, a constatação e qualificação do objeto da avaliação, atribuindo-lhe uma qualidade – *certo* ou *errado* – a partir de um determinado padrão e a tomada de decisão pelo professor. O erro do aluno é, portanto, o motivador para a tomada de decisão. Se o aluno erra, pressupõe-se o não alcance dos objetivos propostos, a não aprendizagem. Tomar decisão a partir desse diagnóstico significa rever estratégias, reorientar o processo de ensino e aprendizagem, visando a correção dos erros. Nesse sentido, o erro do aluno, sempre me inquietou, na medida em que sinaliza o não alcance dos objetivos propostos, a não aprendizagem do aluno.

Como se trata de um fenômeno inerente ao processo de ensino-aprendizagem, não é fácil conhecer o erro em sua essência – dada a multiplicidade de relações que perpassa o conhecimento trabalhado na sala de aula. No bojo dessas relações, o erro traz consigo o próprio significado do processo avaliativo, não podendo ser analisado longe desse elemento do campo educativo, o que exige, também que o erro seja compreendido do contexto da Progressão Continuada.

A opção em pesquisar o erro deve-se também à oportunidade que o próprio erro oferece à observação do intenso movimento de relações que ocorre na sala de aula entre professor, aluno e conhecimento, no processo de produção e correção dos erros.

Diante do exposto, algumas questões afloram e dão base para este trabalho:

Qual a função do erro, qual o seu papel no cotidiano da sala de aula, considerando o contexto da progressão continuada. O erro do aluno estaria sendo desconsiderado ou omitido? Como estaria sendo "tratado", corrigido o erro do aluno na sala de aula? Qual o conceito de erro que emerge a partir das relações que perpassam o conhecimento trabalhado na sala de aula?

OBJETIVO GERAL

I – Compreender a função do erro no cotidiano da sala de aula, levando em conta a perspectiva do processo avaliativo que se insere na prática pedagógica da professora no contexto da Progressão Continuada.

Sua contextualização passa a ser construída a partir de três níveis de discussão:

- O cotidiano da sala de aula;
- A compreensão do papel do erro no processo avaliativo presente nas práticas pedagógicas da professora; e
- As ações que visam a correção do erro do aluno por parte da professora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I – Perceber o processo avaliativo no cotidiano da sala de aula.

II – Identificar o conceito de erro que emerge das relações em sala de aula.

III- Apresentar as características do erro a partir das práticas pedagógicas da professora (as estratégias de ensino, a metodologia docente, as características dos exercícios propostos e as características das correções dos mesmos).

Assim, ao optar pela investigação sobre qual a caracterização do erro no processo avaliativo/corretivo no cotidiano da sala de aula, considerando o contexto da Progressão Continuada, não tenho a pretensão, nem seria possível com este estudo, compreender todo o

objeto do papel do erro nesse contexto, mas, através das reflexões propostas aqui, busco contribuir para um conjunto de outras produções que, diferentemente desta, darão ao tema outro encaminhamento na busca de formas de ações docentes mais produtivas de tratamento dos erros.

CAPÍTULO 1 - EXCLUSÃO SOCIAL E FRACASSO ESCOLAR

> O analfabetismo virtual, junto com a ignorância, a doença, a baixa qualidade de vida, a marginalização dos processos sociais, culturais e produtivos da sociedade e a condenação a legar aos filhos o mesmo padrão de vida que receberam dos pais: eis o lado humano e social do fracasso escolar (ANA MARIA POPPOVIC).

O presente capítulo tem por objetivo aprofundar algumas dimensões relativas ao papel do **erro** a partir de situações avaliativas. Inicialmente, faz-se necessária a contextualização das estatísticas de evasão e repetência na história da educação brasileira, visando a constatar a função seletiva e excludente do sistema escolar e também das inúmeras teorias que buscam justificar o fracasso escolar que atinge com maior intensidade os filhos das classes trabalhadoras, buscando analisar a tentativa de reversão do fracasso escolar com a progressão continuada, bem como caracterizar o papel do erro nesse contexto.

Na história da pedagogia e na tradição da cultura escolar do nosso país, aprender vem associado com promoção e não aprender com reprovação. O sistema educacional, historicamente, vem marcado pela "cultura do fracasso e da repetência".

Ao longo da História Brasileira, podemos perceber que, se por um lado, construiu-se um consenso em torno do direito de todos à educação, por outro lado, este direito não tem sido efetivamente garantido a toda população.

Segundo Otaiza Romanelli (1985), embora tenha havido, a partir de 1930, uma grande expansão do sistema escolar brasileiro com um aumento da demanda potencial e

real, essa expansão foi insuficiente e persistiram, ao longo dos anos, as defasagens quantitativas (falta de vagas, baixo rendimento interno) e as qualitativas (oferta de uma escola que não atendia aos interesses das camadas trabalhadoras).

Estes fatores sempre estiveram presentes na escola brasileira, mesmo com a expansão do ensino. Quando a escola passou a atender não só a elite, mas também as camadas populares, os índices educacionais passaram a revelar o caráter seletivo e excludente da escola que estigmatiza parcela significativa da população, impedindo que estes alunos consigam permanecer na escola.

> Sob a afirmação de que a todos foram oferecidas iguais oportunidades, negam-se as diferenças dos alunos decorrentes das classes sociais de que provêm. São, assim, excluídos os alunos de origem desfavorecida social e economicamente, pois estes é que mais se distanciam das expectativas, exigências e normas que caracterizam a dinâmica escolar. Assim, desigualdades sociais convertem-se em fracasso escolar, que em última instância, representa a dissimulação da seleção social (SOUZA, 1986, p.207).

Assim, a discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco a pouco, com brandura – e assim consegue dissimulá-la melhor.

A seletividade a que são submetidas as classes populares, se expressa nas altas taxas de fracasso escolar entre alunos de baixa renda A expansão quantitativa ocorrida nas décadas de 40 e 60 não alterou os índices de evasão nas séries iniciais que segundo Rosenberg (1984) permaneceu em torno de 40% há 40 anos. Como demonstra esta autora o alto índice de seletividade incide sobre as camadas economicamente desfavorecidas: "a porcentagem de alunos com renda familiar mais baixa, cai de 18,15 na 1ª série para 5,5% na 5ª série e 0,9 % na 8ª série, período diurno. O inverso ocorre com os alunos cuja renda familiar é mais alta". (ROSENBERG, 1984, p.54).

Estes dados demonstram que a escola pública não conseguia manter os alunos que nela ingressavam até a 8ª série, embora a legislação definisse a obrigatoriedade de todo o cidadão brasileiro cursar da 1ª à 8ª série. Se considerarmos o contingente de alunos em idade escolar que sequer conseguia ingressar na 1ª série, concluiremos que nem do ponto de vista quantitativo ocorreu a democratização do ensino. A escola permaneceu privilégio das camadas mais favorecidas da população.

No final dos anos 70 e início dos 80, o drama era tal que começou a crescer a idéia de que a culpa dos altos índices de repetência e de uma suposta má qualidade de ensino era fruto da abertura exagerada de escolas em curto período. Pode-se entender essa situação a partir de um artigo de BEISIEGEL (1981), clamando pelo repensar dessa falsa relação entre quantidade e qualidade. Entre outros argumentos, afirma o autor:

> (...) não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos. O ensino ganhou qualidade na medida em que se abriu tendencialmente à totalidade da população (...) não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população. Esse é o ponto (BEISIEGEL, 1981 p. 59).

Diante desses dados parece que a sociedade não entende a reprovação como um insucesso escolar, como conseqüência da exclusão social; ou atribui apenas ao esforço individual dos alunos ou dos professores.

Ainda que nas últimas décadas a rede escolar tenha crescido, a ponto de receber, em média, 88,7% de matrículas por ano (RIBEIRO, 1992) da população entre 7 e 14 anos e dados do MEC (2000) registrarem o aumento desse índice para 95%, o que vem sendo interpretado como democratização do ensino. Porém, isso não sinaliza que a totalidade desses alunos permaneçam na escola ou tenham nela o aproveitamento esperado, pois democratizar o acesso à escola não significa, necessariamente, democratizar o ensino. Segundo Freitas:

> A democratização real da escola passa por um projeto que permita formar um cidadão envolvido com a construção de uma sociedade justa, entendendo-se por isso uma sociedade onde não exista a exploração do homem pelo homem (FREITAS, 1995, p. 99).

Porém, ante as profundas desigualdades educacionais que existem até hoje percebe-se que a educação é discriminatória, excludente, reprodutora e mantenedora de desigualdades sociais.

A Escola é percebida como um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Contrapondo-se a toda uma concepção "apolítica" da escola, Pistrak (1981), rechaça com firmeza a linha de educação dominante na sociedade burguesa: "a idéia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia burguesa, um meio de enganar as massas. A

burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo" (PISTRAK, 1981, p. 28). Neste sentido, é extremamente fecunda a sua reflexão acerca do caráter político da educação e de sua finalidade social.

A escola é uma instituição social que opera em uma sociedade hierarquizada economicamente e que pede à escola que distribua, seletivamente, o conhecimento. A eqüidade é reduzida para dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence.

Assim, conforme nos alerta FREITAS:

> O nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento, ou seja, os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos recursos pedagógicos da escola, ocultando a diversidade de nível socioeconômico dos alunos gerada no âmbito de uma sociedade injusta. (FREITAS, 2003, p.15)

O nível socioeconômico é uma variável relevante na explicação do fracasso escolar e a exclusão que ocorre não só dentro da Escola, mas ao retornar à sociedade também.

Funcionando sobre uma falsa igualdade de oportunidades, a escola isenta-se da responsabilidade pelo fracasso escolar. As oportunidades são distribuídas igualmente para todos os alunos, portanto, cabe a cada um deles mediante seu esforço pessoal, atingir os méritos esperados. Enguita (1989) denomina isso de ideologia meritocrática e a esclarece da seguinte maneira:

> Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois se supõe que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. (ENGUITA, 1989, p. 192).

Ao mesmo tempo em que a escola promove aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, se demonstram aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, ela cria, sob uma aparência de neutralidade, mecanismos que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem.

Em geral, a exclusão é explicitada em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, colocando-se a escola como árbitro neutro.

Às explicações individualizantes do fracasso escolar somam-se as explicações de caráter culturalista.

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos,* sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Nessa perspectiva, não é mais o aluno que deve ser responsabilizado pelas dificuldades apresentadas, mas a família, seu grupo social, que não têm possibilidades de lhe oferecer ambiente adequado ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar.

A vida familiar nas classes privilegiadas permite que a criança exercite a memória, desenvolva o hábito de fazer perguntas e obter respostas, aprenda a fazer previsões e planejar suas atividades.

As famílias material e culturalmente dominantes possuem um patrimônio próximo da cultura inculcada pela escola – e transmitem-no aos seus filhos como um hábito evidente: por exemplo, viajam com os filhos, em breve saberão o que é contemplar um quadro e é deste modo que vai firmar um acordo com as expectativas da escola.

A passagem das crianças das elites do seu mundo familiar para o escolar se dá naturalmente. Para esses meninos a escola pode ser considerada uma “segunda casa”.

Porém, as condições em que se desenvolve a infância nas famílias mais pobres são bem diferentes e não favorecem o desenvolvimento das habilidades que a escola valoriza.

Bourdieu e Passeron (1992), revelam o funcionamento ideológico latente da escola que, por trás da aparência de recrutamento democrático, realiza de fato uma seleção social segundo critérios culturais de classe dominante.

A ação da escola denunciam ainda esses autores, exerce-se sobre crianças cujo modo de vida e educação familiar são extremamente diversos: a cultura das classes privilegiadas aproxima-se da cultura escolar. Os seus hábitos assemelham-se aos hábitos e aos ritos escolares, o que os tornam preparados para as aprendizagens escolares. Para os outros, trata-se de uma conquista muito cara.

Bourdieu e Passeron (1992), no capítulo dedicado ao estudo da eliminação e do exame, discutem a função dos exames no sistema escolar. Entre as características dos exames, aquelas que mais destacaram foram as seguintes:

- O exame está no centro da vida escolar, em geral, e domina suas representações, as práticas dos agentes educativos, a organização e o funcionamento de uma instituição de ensino (p.185);
- O exame expressa os valores escolares, as opções implícitas do sistema de ensino que são as mesmas da classe dominante e impõe uma definição do saber e da maneira deste saber se manifestar (p.186).

Os exames são, portanto, momentos de expulsão dos filhos de operários do sistema de ensino e de impedimento do acesso deles aos quadros da classe dominante, reservados aos filhos dos ricos. Apenas ilusoriamente os exames garantem a igualdade de oportunidades aos que se lhes submetem.

Os autores acima citados alertam ainda para a necessidade de se compreender não somente a eliminação pelo exame, mas o que o exame oculta – *a eliminação* sem exame**.** Ao se referirem aos mecanismos de eliminação, consideram tanto os alunos mantidos pelo sistema de ensino quanto os alunos excluídos do sistema escolar:

> Assim, para explicar completamente o processo de seleção que se opera dentro do sistema de ensino seja com referência a esse sistema, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou prorrogação que se infligem às classes populares eliminando-se de começo e condenando-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de escapar ao veredicto negativo do exame. (BOURDIEU e PASSSERON, 1992, p. 167).

Para esses autores, todos os conhecimentos ministrados pela escola são ilusórios. Tudo é feito para levar os alunos das classes populares a uma exclusão progressiva. Antes de serem excluídos, porém, terão assimilado o respeito pela escola e pelas suas regras. A escola consegue, assim, a cumplicidade de suas vítimas, que se vão convencendo a desistir de ambições que ultrapassem as suas possibilidades e convencem-se de que de fato não merecem mais do que o que têm.

A escola, não aborda as questões que estão na base do fracasso escolar: os baixos salários, o desemprego, a exclusão social. Tal escola se transforma numa escola do silêncio para a criança, uma escola estranha e distante. E são as crianças pobres que mais duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. São os pobres que fracassam nesta escola que a eles não se destina. Só aprenderam que a cultura escolar, a cultura dos intelectuais, é a cultura que dificilmente alcançarão. Aprenderam que não têm cultura. Aprenderam que suas incapacidades são natas e que nada tem que ver com suas condições sociais.

Aos poucos as crianças incorporam as condições de trabalho produzidas na sociedade capitalista. A escola domestica ou torna dóceis os sujeitos para ingressarem nessa sociedade, vivenciando nas relações escolares, as relações de trabalho em que posteriormente estarão imersos.

> As atitudes, disposições, desenvolvidas no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais de forma que sua instrumentalidade transcenda sua relação manifesta ou latente com seus imperativos de funcionamento. Podemos considerar isto como uma aplicação do chamado "princípio de similaridade". (ENGUITA, 1989, p.158)

Quando a escola, por exemplo, fica obcecada pela ordem, não está somente preocupada em evitar distúrbios, manifestações de violência, quer antes de tudo, desenvolver no aluno a submissão, a passividade, a aceitação das regras e normas que lhes são impostas. Esta socialização para o trabalho tornou-se a função primordial da escola, na visão de Enguita (1989), e traz ocultas, em seu processo educativo, eficientes formas de imposição e de domesticação.

Para atender a esta função, a escola uniformiza os alunos, trata-o não mais como um indivíduo com características próprias, e sim, como aluno, aceitando o papel que lhe é

determinado pela escola. Subliminarmente, o aluno vai aprendendo a ser tratado como ser universal, sem jamais se considerar uma pessoa particular e especial. Enguita conclui que o aluno não tem qualquer poder para determinar por que e para que estudar e o que deve estudar. Fica alienado de seu processo de trabalho: aprendizagem, métodos de ensino, critérios avaliativos; e de sua capacidade de trabalho, colocando-a à disposição da instituição geral e do professor em particular. "Se gostar (das tarefas que irá realizar a mando de alguém) muito bem; se não, a obrigação é a mesma". (TYACK, *apud* ENGUITA, 1989 p.175).

Neste tipo de escola, o aluno não encontra satisfação em seu trabalho, o que ocorre também com o trabalhador no processo de produção. Todas as motivações são-lhes extrínsecas.

Freitas (2003), nos esclarece o distanciamento entre escola (tarefas escolares) e satisfação pessoal (interesse e motivação), a partir do processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social:

> Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. Foi exatamente esse afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno (FREITAS, p. 26-27).

Neste sentido, para produzir uma tarefa escolar o aluno precisará sempre de alguma compensação extrinsecamente motivadora, quer seja o elogio do professor ou o prestígio diante dos colegas. Neste contexto, já que não consegue reapropriar-se do interesse intrínseco pelo estudo que lhe foi retirado com habilidade, passa a ter sentido a conquista das melhores notas e menções: estuda-se para obter nota.

Ao agir desta maneira, Enguita (1989) afirma, que escola já estabeleceu o processo de competição entre seus alunos. Ainda segundo o autor, o que a escola faz é retirar do aluno sua auto-estima impor-lhe a avaliação que os demais fazem dele e colocar em mãos

alheias a decisão sobre seu valor, tudo isto revestido da aparência de neutralidade e igualdade de chances.

Assim, a escola capitalista proclama a igualdade e age na desigualdade e é desta maneira que procura se legitimar. A abertura de novas escolas, a ampliação do número de vagas, fez do caráter quantitativo da democratização um fato. A qualidade da democratização fez deste fato uma ilusão. "Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual". (BRANDÃO, 1983, p. 97)

FATORES EXPLICATIVOS DA SELETIVIDADE E EXCLUSÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR

No início da década de 80, evidenciou-se no Brasil um movimento de grandes denúncias sociais no qual se conclamava a volta da democracia, da liberdade de imprensa e do respeito aos direitos humanos. Sem dúvida, tudo isso trouxe implicações também para o processo educacional. A partir daí, também na educação, emergiram denúncias e questionamentos com relação ao papel da escola e de sua função social, enfatizados na literatura pertinente à educação. Mais do que nunca se reivindicou escolas melhores qualificadas, voltadas para o atendimento das classes populares.

Nesse contexto, a avaliação no ensino e aprendizagem deixa de ser discutida meramente em seu aspecto técnico e descritivo e passa a ser enfocada considerando-se o significado político impresso na prática avaliativa da escola.

A tendência político-pedagógica imprimida à educação a partir de então, reforçou a idéia de que, ao mesmo tempo em que a educação no Brasil tem sido colocada a serviço de um modelo social dominante, seus elementos curriculares, entre eles a avaliação, têm sido o suporte para que a escola cumpra o seu papel de adequar os indivíduos à sociedade.

Percebemos que as discussões da avaliação não se limitam a problemas de uma matéria, série, curso ou escola, envolvem todo o sistema educacional, inserido num sistema social determinado, que impõe certos valores desumanos como o individualismo, a competição, o consumismo, a alienação. Valores estes que estão incorporados nas práticas sociais, e que se reproduzem em sala de aula.

Falcão Filho associa e descreve, respaldado pela avaliação, como o professor reproduz em sala de aula as diferentes classes existentes na sociedade:

> Há professores que transformam a sala de aula numa miniatura do que existe de pior na sociedade capitalista, na medida em que desenvolvem formas de avaliação que estratificam e mantêm os alunos divididos em classe: os melhores, sempre melhores; os médios, sempre os médios; e os fracos eternamente fracos. (FILHO,1992,p.29).

Esta situação se mantém, muitas vezes ao longo de toda a escolaridade, com a justificativa de que os melhores são melhores porque estudam mais, os médios porque mantém um esforço médio e os piores porque, definitivamente, não estudam. Este autor acrescenta que essa também tem sido a justificativa para a existência de ricos e pobres na sociedade.

Sem dúvida um dos autores que contribuíram de forma significativa para mostrar estas relações é Bourdieu:

> Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de eqüidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (...) Ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em "distinção de qualidade", e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é a "ideologia do dom", a chave do sistema escolar e social contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala. (BOURDIEU, 1998, p.58-59).

Assim, a escola acaba referendando as diferenças sociais e reforçando a idéia de que os pobres são pobres porque não estudaram ou estudaram pouco, trabalham pouco ou

não possuem inteligência. Ao passo que os ricos se encontram nesta condição porque se aplicaram mais aos estudos e são mais inteligentes. Para reforçar esta idéia, destaca-se aqui a abordagem de Vasconcelos (1996) ao referir-se à gênese do processo de distorção da avaliação escolar:

> Sabemos que esta avaliação que está aí colocada não foi inventada pelos professores, não foi a escola que foi pedir ao sistema; ao contrário, no seu processo de consolidação enquanto classe, a burguesia precisou da escola como elemento tanto de disciplinação para o trabalho, quanto de inculcação ideológica, no sentido das pessoas se conformarem com seu lugar na sociedade. (VASCONCELOS, 1996, p.3).

Nesta perspectiva, a reprovação na escola teria servido como justificativa para convencer, através da avaliação, quem merece ser bem posicionado na sociedade. A eliminação, dessa maneira, passa a existir como parte natural do processo escolar:

> Porém é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. (FREITAS, 1995, p. 270).

Do mesmo modo, o caráter competitivo, baseado no mérito individual e presente no processo de avaliação escolar, também se configura como um mecanismo da divisão das pessoas em grupos diferenciados, em hierarquias, em classes. Como aborda Fernandes:

> A competitividade passa a ser o "motor-gerador" de toda a avaliação, sendo justificada como uma forma importante de se adaptar à sociedade competitiva. É tão forte essa influência na "lógica da escola" que os educadores muitas vezes se negam a pensar numa escola não competitiva. (FERNANDES, 1996, p.16).

É desta forma que a avaliação centrada no mérito individual tende a desenvolver o espírito de competição entre os alunos, aguçando a idéia de que na vida, o importante é vencer, mesmo que seja preciso esmagar os outros. É a escola avaliando do mesmo modo como a sociedade avalia os cidadãos: o que importa é o que "reluz" é o que aparenta ser, não importam os meios utilizados (cola, mentiras), o que interessa é alcançar uma "boa nota".

O individualismo e a competição começam a ser tratados como naturais e importantes no que concerne ao papel da escola de preparar para a vida, ou seja, preparar o aluno para a seleção que existe na sociedade.

Conforme aponta Freitas:

> Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros) (FREITAS, 2003, p. 46).

A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explicita e acaba legitimando esta função.

Enfim, o posicionamento de Gandim (1985), ao se referir a este tema, apresenta-se como fundamental:

> Tudo é decidido pelo tipo de sociedade que você pensa. Para ajudar a firmar uma sociedade verticalista onde uns podem, outros não; uns possuem, outros mendigam; uns decidem, outros obedecem; o que se faz em avaliação escolar é perfeito. Para contribuir com a construção de uma sociedade onde todos tenham bens necessários, possibilidades reais de consciência, participação real, a atual avaliação escolar deve ser extinta. (GANDIM,1985, p.16).

Dessa maneira, as relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola organiza-se e funciona. E, dentre os aspectos específicos da vida da escola em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação.

A exclusão dos alunos das classes populares concretiza-se quando a escola não interage com as suas condições concretas de vida como grupo social. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa a verificar o domínio desse saber. Dessa forma, está-se "dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela

transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares" (BOURDIEU;PASSERON, 1992, p.163).

Soares, ao analisar a função real que a avaliação desempenha no sistema de ensino, assim se manifesta:

> É um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e eqüidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em conseqüência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implícita e mascaradamente, avaliação exerce o controle de conhecimento e, dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais (SOARES, 1981, p. 47).

Com a afirmação de que a todos foram oferecidas oportunidades iguais, negam-se as diferenças dos alunos decorrentes das classes sociais de que provêm. Com o discurso de igualdade de oportunidades, o fracasso escolar é atribuído a características individuais, mascarando-se as desigualdades sociais.

ENCAMINHANDO PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA...

É necessário identificar, através da avaliação, onde o aluno apresenta maiores dificuldades e não só apontar os erros cometidos pelos mesmos. Realizar processos avaliativos que permitam identificar como estes erros, estas dificuldades se apresentam e que forneçam pistas sobre como contornar os problemas e não apenas registrar a freqüência e o tipo de erro detectado. De um avião em pleno vôo e que comece a sofrer trepidações (com a gente dentro) o que se espera é que o piloto identifique as dificuldades e, conhecendo a origem do problema, tome providências para contornar a situação e garantir uma rota segura. O que para nós menos importaria é que o piloto culpasse os ventos fortes em determinada região.

Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. A questão principal é:

a. Por que fazemos o que fazemos em nome da avaliação?

b. Qual é a lógica de procedimentos classificatórios que se resumem a apontar dificuldades que os estudantes apresentam em determinados momentos do processo, sem acompanhar e favorecer o seu desenvolvimento?

São tentativas em vão as determinações metodológicas sem uma reflexão prévia sobre os princípios educativos a que possam estar atrelados. Antes de se fazer diferente é preciso pensar diferente sobre o que se faz. Conforme Makarenko:

> Acho que a educação é a expressão do credo político do pedagogo e que os conhecimentos que ele possui cumprem apenas um papel auxiliar. Apresentem-me todos os métodos pedagógicos que quiserem. Não serei capaz de formar um reacionário. Só será capaz de fazê-lo, alguém que já venha sendo anteriormente um reacionário. (MAKARENKO, 1967, p.467)

Para este autor só se pode educar dentro daquilo que se vê e se vive. Acredito que com relação ao processo avaliativo, a idéia deve ser a mesma, isto é, avalio meu aluno partindo do meu conceito de mundo, de educação.

É sabido que inúmeros educadores concordam que a construção do conhecimento pelo educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo. Cada hipótese construída pelo aluno estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada, complementada a partir de suas experiências de vida, do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais sofridas dentro e fora da escola. Daí o porquê do processo avaliativo não se dar por etapas, mas continuamente. Muitos professores concordam com essas afirmações, mas o que se percebe é que embora enunciem essa concepção, não chegam a desenvolver um processo avaliativo que respeite tal dinamicidade do processo de conhecimento. Souza (1994), afirma que a transformação da cultura avaliativa dominante em nossas escolas não é algo que resultará do desempenho individual de pesquisadores em socializar seus estudos e nem a curto prazo.

A autora recorda a manifestação de um professor feita durante um debate, a qual transcrevo aqui, seguida dos comentários da mesma, feitos na ocasião:

- “Nós professores, já sabemos que a avaliação tem que ser processual tem que superar uma pedagogia de reprovação, possibilitar ao aluno seu próprio processo de aprendizagem. Mas, e daí? Por que a gente não muda?”

Ao comentar essa fala a autora afirma que:

> A mudança na prática avaliativa implica em uma mudança de valores, para além de informações teóricas, da compreensão de uma “nova” concepção de avaliação, do aprimoramento de procedimentos e instrumentos de avaliação, da alteração do sistema de representação do julgamento (notas ou conceitos). Implica em ruptura com uma cultura avaliativa que está instalada na escola, comprometida com determinado projeto educacional e social. (SOUZA, 1994, p. 59).

Para a autora, o ponto de partida é o desvelamento dos princípios em que se alicerçam as práticas avaliativas, discutindo-as não apenas em sua dimensão técnica, mas, também, na sua dimensão política e ideológica.

Acreditamos que trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa significa transformar, consideravelmente, as regras do jogo dentro da sala de aula. Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes. Quando escolher ser si mesmo custa, ou seja, expor seus erros, suas dúvidas, geram culpas, ameaças e castigos a tendência é indagar o que é preciso fazer; quais as regras que são postas e que devem ser seguidas.

Trabalhar no sentido de uma avaliação formativa significa renunciar a fazer da seleção a aposta permanente da relação pedagógica; significa deixar de manter os alunos sob a ameaça da repetição ou da relegação para vias de ensino menos exigentes. Mas isso não é suficiente: é necessária uma mudança considerável do *contrato didático,* a substituição de uma relação que, sem ser agressiva, é de natureza fundamentalmente conflituosa, nos sistemas tradicionais, por uma relação de cooperação. Em que ambos, professor e aluno permitam ser avaliados, permitam perceber seus erros e encará-los não como fonte de castigo, mas como forma de crescimento.

A CONCEPÇÃO DE ERRO NA AVALIAÇÃO

Para Luckesi (1995), ao erro tem sido atrelada a idéia de culpa e castigo. Desta forma, o erro começa a ser encarado como algo desonroso e proscrito.

Neste sentido, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de teste do aproveitamento escolar – "prova". Assim, julgo oportuno revisar o significado de alguns termos que, muitas vezes, são utilizados indevidamente como sinônimos de avaliação, para nos aproximarmos de sua definição e, conseqüentemente, o papel do erro neste contexto.

Na literatura que trata de avaliação, encontramos uma clara diferenciação entre **medida** e **avaliação**, caracterizando a medida como um procedimento mais restrito que a avaliação, ou seja, que se encerra na constatação do quanto o aluno acertou ou errou, como ilustram as seguintes citações:

> Avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões. (Cronbach, 1963).
>
> Estudo orientado para a tomada de decisões. Seu uso deve ser proativo, para aperfeiçoar um programa e também retroativo, para julgar o seu valor. (Stufflebeam, 1983).
>
> A avaliação é um termo mais incisivo do que medida. Esta restringe-se aos aspectos quantitativos da educação, ao passo que aquela inclui tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos. Além disso, a avaliação envolve o uso que se faz de dados obtidos através da medida. (Ragan, 1973).
>
> Avaliação é um termo bem mais abrangente do que medida. Avaliação inclui descrições qualitativas e/ou quantitativas do comportamento do aluno e mais julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento. Medida é limitada a descrições quantitativas do comportamento do aluno. (Gronlund, 1974)
>
> Avaliação não visa apenas à mensuração, ou seja, apreciação do status atual de um fenômeno de um modo preciso, mas também a um julgamento, uma determinação de valor. (Popnam, 1977)
>
> No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o "acerto" de questão. E a medida dá-se como contagem dos acertos de educando sobre um conteúdo, dentro de certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. (...) o conceito de "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação..., Que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (...), com uma conseqüente decisão de ação. (Luckesi, 1994).

As considerações dos autores esclarecem sobre a avaliação e alguns alertam para a não redução do conceito de avaliação ao procedimento de constatação e quantificação de "acertos" ou "erros" dos alunos, com o qual tem sido confundido e, portanto, denominado avaliação ou atividade que envolve julgamento do objeto de avaliação, diagnóstico do erro e tomada de decisão a partir da constatação do erro do aluno.

Tem-se, então, que a avaliação não se caracteriza, apenas, por um procedimento de medida: a avaliação contempla a medida, mas nela não se encerra. Têm sido enfatizadas como funções da avaliação, na literatura da área, o diagnóstico, a retroinformação e o favorecimento do desenvolvimento dos alunos.

E o que é considerado erro?

Se consultarmos um dicionário, encontraremos vários significados para o verbete errar e todos com conotação negativa:

- Enganar-se;
- Falhar, equivocar-se;
- Juízo falso, engano;
- Desvio do caminho considerado correto, apropriado;
- Inexatidão.

Na prática escolar, em geral, o erro tem sido visto como prova do fracasso ou incapacidade do aluno, sendo passível de punição, crítica. É algo que precisa ser evitado, corrigido; logo, que se prefere esconder. A dúvida tem sido percebida como ignorância, falta de capacidade para pensar, preguiça ou dificuldade de raciocínio, sendo então camuflada e reprimida por medo da exposição ao ridículo. Ninguém quer demonstrar que não sabe, que tem dúvida, que erra, o que faz com que o aluno procure camuflar suas falhas e queira mostrar apenas seus pontos fortes. Fica uma preocupação mais com a aparência do que com a aprendizagem.

Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecido, revelador do não-saber do aluno; portanto, uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pelo professor, este sim "verdadeiro", valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro são entendidos como opostos e excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, impedem o diálogo. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos.

Segundo Souza Pinto (1999), o erro é um dos elos mais resistentes no processo avaliativo, tendo sido apontado como elemento negativo, algo que precisa ser eliminado e apagado do contexto escolar, considerado como falta cometida pelo aluno devido a sua incapacidade ou insuficiência de conhecimentos.

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que os diversos saberes sejam apagados e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros se fundamenta nessa concepção de que saber e não saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada. Entretanto, o erro deve ser considerado como parte do processo de aprendizagem, tornando-se necessário e importante, por ajudar a identificar exatamente o que o aluno já sabe e o que pode vir, a saber, sobre o conteúdo em estudo. Pode ser visto como tentativa de solução, hipótese do aluno, indicador da natureza de sua dificuldade, ponto de partida para reorientação do processo de construção do conhecimento.

Para poder ajudar melhor os alunos em seus erros, ou seja, corrigi-los, é importante que o professor aprenda a identificá-los e a saber de que natureza são, isto é, aprenda a saber por que o aluno errou numa dada situação. Só assim, poderá orientá-lo conforme sua necessidade no momento. Porém, para que ele "acerte mais", é preciso que tenha oportunidade de "errar", sem ser punido.

Pistrak (1981) nos traz a visão de erro a partir da avaliação do trabalho realizado coletivamente pelas crianças:

> A execução do trabalho, na maioria dos casos, não ficará estritamente de acordo com o plano traçado, e, quase sempre, até se afastará dele. Mas é indispensável que as crianças aprendam a identificar, durante a execução, as infrações ao plano previsto, ou melhor, a formular com rigor o balanço de todo o tipo de trabalho. (...) As considerações corretas contribuirão para que apareçam, antes de tudo, as causas fortuitas que impediram a execução do trabalho de acordo com o plano adotado, ou seja, as causas independentes de nós e imprevisíveis. (...) Em último lugar aparecem os erros e as faltas que foram cometidas na elaboração dos planos. (PISTRAK, 1981, p. 103)

Para Pistrak os erros acontecerão, "a execução do trabalho não ficará estritamente de acordo com o plano traçado", "causas fortuitas", erros e faltas que foram cometidas durante a execução do trabalho impedirão o alcance dos objetivos propostos. Porém, o diagnóstico dos mesmos "formular com o rigor o balanço de todo o tipo de trabalho", a identificação das "infrações ao plano previsto" possibilita os acertos, as correções necessárias. Sem culpas, sem castigos, mas a partir da análise de todo o percurso. Pistrak nos remete ainda, à importância do Projeto Político Pedagógico da Escola, e de uma avaliação que irá analisar o erro não para excluir, mas para a reorientação do percurso.

É sabido que o erro tem um lugar especial na construção do conhecimento. Não existe conhecimento sem a possibilidade de erro. Porém, não se deve confundir erro com negligência, desatenção ou descuido. Não é aceitável que, como professores, admitamos a negligência, a desatenção ou o descuido naquilo que se ensina e no modo como se ensina. O erro sim, claro, ocorre.

Como diz Luckesi (1994, p.137) "a idéia do erro só emerge da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada, a partir do momento que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo, uma conduta é considerada errada, na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante".

Na prática da avaliação, ao deparar-se com uma situação de erro, o professor é instado a punir o aluno com uma nota baixa, permanecendo o aluno na mesma situação em que se encontrava antes da avaliação realizada, agora com o estigma de fracassado. Neste sentido, a nota tem sido o fator de motivação não só para alunos, mas também para pais e professores.

A eficácia desse poder disciplinador da escola tem sido denunciada por muitos pensadores, dentre eles, Foucault, ao se referir aos instrumentos utilizados pela escola para a perpetuação de suas normas: vigilância, punição, exames. Segundo ele, o aparato avaliativo faz-se sentir desde a organização espacial da sala de aula, a distribuição dos lugares do professor e dos alunos, até os dispositivos avaliativos (*apud* Aquino 1997, 9. 105). Concebido como sinal do fracasso do aluno, o erro parece estar inscrito na "cultura avaliativa" da escola, quando esta tem como foco de preocupação a "nota" para a aprovação e não a aprendizagem do aluno, reforçando, assim, a função classificatória e seletiva da avaliação.

No entanto, o prejuízo pela relação entre o erro e uma nota baixa, não se esgota nesse desvio de foco do processo de ensino e aprendizagem, também tem tirado a responsabilidade da escola, no que se refere ao fracasso escolar do aluno. Sobre esta idéia aborda Vasconcelos:

> O que fundamenta a ênfase na nota é idéia de que nem todos são capazes de aprender, nem todos merecem continuar, pois, embora tendo "igualdade de oportunidade", não souberam aproveitar ou não têm, de fato, condições para tal, cabendo à escola a tarefa de identificar uns e outros e dar encaminhamento merecido. (VASCONCELOS, 1995, p. 61).

A avaliação, sob este ponto de vista, tem atribuído somente ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, mascarando a função seletiva e de submissão atribuídas à escola. Assim colocada, a avaliação tem se desvinculado do seu papel em se tratando da análise da aprendizagem realizada pelo aluno, no diagnóstico e causas do erro, na busca do seu contínuo aprimoramento. Ela funciona como mais um elemento disciplinador, servindo para se obter desde o silêncio momentâneo, até o estudo para a prova.

Este autoritarismo explícito do professor sobre o aluno parece ser necessário em se tratando de educar indivíduos para a submissão, para a passividade e para a aceitação das imposições da sociedade.

Machado de Assis, no seu "Conto de Escola", numa passagem muito interessante, aborda sabiamente a questão dessa relação. Ele nos diz:

> "Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-los mais aperreado. Mas nós atambém éramos finos, metemos o nariz no livro e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar este ponto. O pior que podia ter, para nós era a palmatória. E essa lá estava pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção..." (MACHADO DE ASSIS, 1990).

Na sutileza com que Machado de Assis nos ensina a ver e refletir sobre o cotidiano da sala de aula, no fragmento do conto apresentado, ele ressalta, por exemplo, "os olhos" do professor e a palmatória. Em muitas salas de aula, o "olho" do professor continua sendo um instrumento importante para refrear e silenciar os alunos. E se hoje não se usa mais a palmatória para a correção dos **erros** dos alunos, a centralidade da ação docente em sala de aula, na chamada (freqüência) e na nota/conceito (avaliação), pode-se dizer que é a versão moderna da palmatória.

O conto também nos mostra como, na relação de dominação do professor sobre os alunos, estes acabam por desenvolver outras aprendizagens paralelas. "Mas nós éramos finos", ou seja, para evitar o castigo, finge-se acatar docilmente suas ordens; no fundo, porém, vai se aprendendo a ser dissimulado, a esconder os seus **erros**, suas falhas, suas dúvidas, a ser esperto, tapeador, falso e bajulador na relação. É uma relação de aparência apenas, orientada pela falsidade, desconfiança, fingimento. Em um momento de avaliação a preocupação maior do aluno é em esconder seus **erros**, suas dúvidas, suas dificuldades, por não confiar, por temer a ação do professor frente aos resultados apresentados, frente à verificação dos seus **erros.**

A avaliação voltada para a constatação do erro do aluno e, por conseguinte, voltada para a punição e classificação do aluno em aprovado ou reprovado é também justificada pelo fato da escola refletir em seu interior a relação entre saber e poder presentes na sociedade. Segundo Silva (1987):

> Na perspectiva da relação entre o saber e o poder, a avaliação constitui, acima de tudo, um instrumento de repressão. Essa orientação, aliás, parece muito coerente com o tipo de "educação" que Paulo Freire costuma denominar domesticadora. Uma vez que a última palavra (e também a primeira e todas as outras palavras) são

> prerrogativas do professor, o que resta ao aluno? Acomodar-se ao estabelecido, sem discutir, ou até mesmo sem saber por que essas normas devem ser seguidas e não outras! (SILVA, 1987, p.13).

Neste clima ameaçador, é comum ao aluno, vendo seus erros punidos, censurados, adotar uma atitude de autocensura, de culpa, preferindo conter sua participação por medo de ultrapassar os limites impostos, o que impossibilita o desenvolvimento do pensar, do sentir, do agir.

Segundo Luckesi (1994) "a visão culposa do erro na prática escolar, tem conduzido ao uso do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte de decisão" (LUCKESI, 1994, p. 48).

Já em Comênio, século XVII, esses castigos, permitidos pela família e pela sociedade, eram muito mais visíveis.

> Quem tem a missão de formar os jovens tem o dever de conhecer o fim, a matéria e a forma da disciplina, para não ignorar por que, quando e como convém deliberadamente ser severo. Antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas para que não erre mais (COMÊNIO, 1997, p.311).

Pelo fato dos castigos físicos terem sido considerados muito trágicos, estes foram, gradativamente, substituídos por castigos psicológicos, identificados nas estratégias de pais e professores na tentativa de disciplinar ou motivar os alunos a estudarem através de ameaças, situações vexatórias, prêmios e privações; incluindo-se a versão próxima do que Bourdieu (1992) classificou como *violência simbólica,* traduzindo-se em situações como: ansiedade, medo e tensão provocados pelo professor cujo interesse maior se limita a descobrir aqueles que não sabem para uma exposição pública: reter alunos em sala de aula, suspender as aulas de Educação Física, ameaçar de castigos, proceder ridicularização no coletivo, enfim, uma série de situações que surgem por causa do erro. E além de tudo, há também a autopunição que o aluno se impõe. O castigo, o medo e a culpa que emergem do erro tornam a vida opaca, podam a liberdade, criam uma submissão e embotam a capacidade criadora. O motor do ensino-aprendizagem não pode ser o medo, a pressão, o sofrimento, a mentira, a culpa, o "faz-de-conta". Ensinar, aprender, construir conhecimento é um processo que só acontece na interação e na relação sincera, de confiança com o outro.

No entanto, são as tradições culturais que estipulam o que é certo ou errado, como também, de forma conjunta, a escola e a sociedade. Como não há uma essência a-histórica de *certo*, o *certo* é definido no âmbito de valores criados socialmente. No caso da nossa sociedade, muitas vezes o que se qualifica de *bom,* de *certo* é extremamente discutível, na medida em que atende a certos interesses, favorecendo certa parcela desta sociedade. Esta cumplicidade parece também se revelar nas formas de castigar o erro, já que se transpõem para a escola os padrões da sociedade. Nesse sentido, Perrenoud (1986) esclarece que a distância entre a competência que o professor reconhece (em relação à capacidade do seu aluno) e a competência real, constitui um erro que só se transformará em uma desigualdade social se "(...) a avaliação conduzir a subestimar de modo generalizado as competências das crianças das classes populares inversamente a sobreestimar as das crianças das classes privilegiadas"(PERRENOUD, 1986, p.51).

O que se evidencia por meio das práticas avaliativas é que a escola em vez de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e, conseqüentemente, interessantes para os discentes, se organiza a partir de expectativas que não leva em conta as características dos alunos como grupo social, servindo à exclusão daqueles oriundos da classe trabalhadora, pois são eles que mais se distanciam das normas e regras estabelecidas. Sob uma aparente seleção técnica, realiza-se uma seleção social, com conseqüências na auto-estima e auto-imagem dos alunos.

Luckesi (1994), neste sentido, faz uma distinção entre julgamento e avaliação, diz que o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação, reconhece-a como é (diagnóstico) para agir; não há uma separação entre o certo e o errado; há o que existe e esta situação que existe é acolhida para ser modificada. Na avaliação não há seleção e exclusão. Ele define a avaliação da aprendizagem como um "ato amoroso, no sentido de que a avaliação por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo". Tem, portanto, objetivo de diagnosticar, acolher e reincluir o educando, pelos mais variados meios, no processo de aprendizagem.

A ampliação de vagas no sistema educacional se apresenta como uma prova "aparente" de que a sociedade se esforça no sentido de acolher a todos, dar oportunidades

iguais para todos. A diferença de resultados se entende como a confirmação de que pessoas diferentes devem ocupar lugares diferentes, o que em nossa sociedade significa possuir direitos e qualidades de vida diferentes.

Nesse contexto, ocupa papel central o modo como é concebido o **erro**, geralmente associado a fracasso, como se fossem causa e conseqüência. A questão intrigante é que, o fracasso é sempre o fracasso do aluno.

Um artigo muito significativo para a nossa investigação - *"papel e função do erro na avaliação escolar"* - de Davis e Espósito (1990) que discute a necessidade de identificar o erro do aluno para tornar a avaliação mais produtiva em relação ao fracasso escolar. Afirmam ainda, que os professores devem:

> Aceitar soluções "erradas" como pertinentes, desde que indicadoras de progressos na atividade cognitiva; fazer com que os alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem superados, sem que se lhes imponha caminhos previamente traçados (1990, p. 07).

Nesta afirmação, vê-se a preocupação de tratar o erro integrado ao processo de ensino-aprendizagem. As sugestões das autoras apontam para um trabalho investigativo do professor na sala de aula. Ressaltam também que, de modo geral, erros de distintas naturezas estão sendo tratados de forma idêntica, quando exigem, para sua superação, condutas pedagógicas diferenciadas.

Centeno (1988) coloca a necessidade de interpretar os erros para orientar o processo de ensino. Aponta ainda, a violência cometida pela escola ao avaliar os erros dos alunos. O autor refere-se à violência que se oculta nos cadernos, nos exercícios riscados de vermelho, nos julgamentos feitos as crianças perfeitamente aptas a aprender e injustamente acusadas de serem incapazes.

Considerando as inferências das pesquisas apresentadas pelos autores acima citados, é possível constatar que os erros cometidos pelos alunos não são apenas falhas de memória, mas têm raízes mais profundas. Estudar os erros tendo em vista o êxito escolar requer, prioritariamente, uma análise mais fina de sua produção, a partir de uma reflexão que os considere como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário de uma pedagogia tradicional, centrada na assimilação do conhecimento, na imposição de uma lógica única, de um só saber, que conforme afirma Ribeiro, "o monopólio do saber escolástico, exercendo-se como uma massa opressiva, mantém o povo não só ignorante, mas conformado com sua ignorância. Eles sabem que não sabem, assim como sabem que são pobres e nada podem fazer" (RIBEIRO, 1996, p. 18); trata-se de conceber a aprendizagem como um processo dinâmico. Ou seja,

> O conhecimento não pode ser entendido como algo pronto e acabado, fixo e imutável, produzido externamente por terceiros e trazido para simples absorção nas classes, usualmente designado de conhecimentos. Ao contrário, o conhecimento é um processo, resultado das interações das diferentes interpretações de compreensão e de concretização do mundo. (ANASTASIOU, 2003, p. 57).

Nesse novo papel, o professor não deverá apenas fazer suposições sobre os erros dos alunos, mas, para que possa guiar o seu desenvolvimento, é importante que saiba as causas dos erros, que saiba agir sobre os mesmos. Aqui penso que faz sentido o que propõe Esteban (1997):

> Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 1997, p. 53).

Retomando ainda as idéias de Luckesi (1994), percebe-se que este autor, contrariando a idéia do erro associado a fracasso, a culpa e ao castigo, enfocou o erro como o "*móvel da transformação"*. Assim colocado, o erro deixa de ser encarado como um defeito e passa a ser considerado uma virtude. Trata-se, portanto, de não desprezar o erro, mas confrontá-lo para que o aluno chegue à compreensão.

O castigo não ajuda a compreender, mas o confronto do erro com os padrões do que é certo, onde o aluno seja inserido num processo em que ele seja levado a tirar suas conclusões. Luckesi (1994) ainda chama atenção para a necessidade de reflexão sobre o significado do erro não só na escola, como também na vida, para que este seja colocado como um sinal de algo a ser transformado.

Em consonância com as idéias de Luckesi, encontram-se as idéias de Almeida (1995) sobre esta questão:

> (...) o erro é ineliminável da vida humana e, especialmente da escola, que é lugar por excelência da aprendizagem. E não se aprende sem antes, errar, refazer, testar. É preciso que a avaliação escolar assuma o erro como um rico momento de aprendizagem. Assim acontece a compreensão, a tomada de consciência (ALMEIDA, 1995, p.55).

Reforçando o consenso entre os autores sobre o redimensionamento da concepção de erro em avaliação, acrescenta-se a citação de Vasconcelos (1995):

> Sabemos que o erro faz parte da aprendizagem, na medida em que expressa uma hipótese de construção do conhecimento, um caminho que o educando (ou cientista) está tentando e não está tendo resultado adequado. É, portanto, um excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento. (Vasconcelos, 1995, p. 50).

Neste sentido, o diagnóstico do erro e o acerto do aluno no processo de aprendizagem, não deve ter como parâmetro a definição individual do professor sobre o certo e o errado. Mas o certo e o errado, sendo definidos a partir de objetivos claros, relevantes, visando sempre a tomada de decisão, mudanças de atitudes, de percursos.

O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO

> As crianças tiveram muito medo e fugiram. Desde então, por vingança, todas as crianças devem ir à escola (final de uma lenda das Serras Andinas, colhida por antropólogos peruanos – UNESCO).

É possível perceber que existe uma relação entre a avaliação, o modo como o professor corrige os erros dos alunos e a metodologia desenvolvida em aula, por cada

professor. Lüdke e Mediano também perceberam a existência desta relação na pesquisa que fizeram sobre a avaliação na escola de 1º grau (1ª a 4ª). Segundo suas palavras:

> As concepções de avaliação são subsidiárias de uma determinada forma de trabalho pedagógico, que inclui metodologia, relação professor-aluno e concepção de aprendizagem (LÜDKE ; MEDIANO, 1992, p. 108).

Com efeito, se a metodologia é antidialogal, prepotente e autoritária, seu corolário será uma avaliação com os mesmos aspectos. Da mesma maneira ter-se-á uma avaliação com aspectos dialogais, havendo uma metodologia de ensino dialogal.

Entendo metodologia de ensino, apoiada em Fischer (1978) como a construção criativa que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano, sua visão de escola, do erro do aluno, sua inserção como pertencente a uma classe social, ao processo desencadeado nas aulas que envolve as concepções de conhecimentos vivenciadas e de suas condições de produção, as seleções temáticas, a seleção dos procedimentos avaliativos, as correções dos erros dos alunos, as interações construídas; as relações de poder e controle que permeiam o ensino.

Pimentel (1992), ao pesquisar o trabalho docente de professores universitários, detectou a relevância das opções desses professores na construção do processo de ensino:

> Tais posicionamentos de vida refletem-se nos conceitos de conhecimento, ciência e ensino presentes em sua prática educativa. Essa prática é reveladora de suas buscas (...), de suas intencionalidades (PIMENTEL, p. 110).

Smolka (1988), ao analisar episódios de aulas em outro contexto de ensino – processo de alfabetização – detecta movimentos e processos na dinâmica da aula que quebram com a linearidade do esquema *quem – ensina - o que – para quem – onde,* produzindo relações de múltiplas direções, envolvendo também o *aprender* e o *quando:*

> ...Os lugares do *quem* podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer outra pessoa. Mas, aí, a questão que se coloca é: "*quem pode ocupar que lugar, quando e por quê?"* E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar: da posição e do papel do professor na escola: das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições político-econômicas no movimento das transformações históricas. (SMOLKA, 1988, p. 45).

O comum dessas duas pesquisas em ambientes empíricos tão diferentes é chamarem a atenção para esses momentos envolvidos na construção da metodologia de ensino do

professor: suas opções e o movimento produzido nas aulas, sua postura avaliativa, inseridos historicamente.

Citando Hoffmann, aborda Fernandes (1996): *a postura avaliativa depende do referencial teórico metodológico da pessoa que avalia, depende dos saberes, que são diversificados, do avaliador.* É, como diz Hoffmann (1995): *"Trabalhar com avaliação é trabalhar com o próprio referencial teórico. Assim, todo agir do professor carrega por trás um julgamento, uma concepção pedagógica"* (HOFFMANN, 1995, p. 74).

Cumpre aqui lembrar o Luckesi (1994):

> A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. Seria um contra-senso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritários e conservadores tivessem no seu âmago uma prática de avaliação democrática... o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica... o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito... de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 1994, p. 85).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem ao se revestir do caráter seletivo-classificatório que fortalece o fracasso escolar, é adequadamente coerente como os princípios, propósitos e o fazer da prática pedagógica exercida. Nessa perspectiva, a minimização do fracasso escolar e a realização efetiva de uma educação de qualidade para todos não decorrerá somente de uma mudança de cultura avaliativa, e sim, demandará mais básica e abrangente mudança de cultura pedagógica e reflexão sobre o que se faz e sobre o porquê se faz. Para isso, é necessário estar aberto para reconhecer os erros, modificar concepções de avaliação.

Ora, a avaliação que se processa é sobre homens e, assim, deixa entrever nossa própria concepção deles, define hierarquicamente quem tem o poder de "julgar" uma pessoa ou um produto como superior ao outro. Define qual é o conhecimento e quem tem o direito de conhecer. Isto reflete a estrutura de nossa sociedade e as formas de relações sociais existentes na mesma. A avaliação também é a maior evidenciadora do processo pedagógico que está em curso em determinada escola, em determinada instituição de

ensino, pois, acima de tudo, avaliação é, entre os elementos que compõem o campo educativo, aquele que melhor retrata uma concepção teórica de educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. Freitas nos lembra que:

> Embora a avaliação seja uma temática que atinja todas as práticas sociais, no tocante à educação ela se insere em um conjunto de outras categorias e só pode ser entendida à luz dessas mesmas categorias. (...) No interior da educação, a avaliação se caracteriza por ser uma categoria independente; ao contrário, sua significação depende de outras. O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não tivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem determinações não apenas de conteúdo específico, mas a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social" (FREITAS, 2002, p. 88).

O sistema de avaliação adotado por uma instituição escolar é o retrato mais fiel do sistema de valores que norteia os rumos e opções que tal instituição estabelece e que busca inculcar em seus alunos. Quando a escola, por exemplo, fica obcecada pela ordem, manifestações de violência, quer antes de tudo, fazer o aluno aceitar, com alguma docilidade, futuramente, o trabalho cuja forma histórica na sociedade atual prevaleceu por opressão e imposição.

Essas questões evidenciam a necessidade de não descolar as atividades de avaliação dos processos de ensino e dos objetivos da educação.

Na visão do Woods:

> Necessitamos de ensino criativo. A literatura está cheia de exemplos de tédio e de ineficácia do ensino feito pela "transmissão de conteúdos", pesado e rotineiro, levado a cabo por professores arregimentados "como cavalos", todos a correrem na mesma pista e à mesma velocidade. Há tantos fatores diferentes, emergentes, variáveis e contraditórios no ensino, que todas as abordagens são necessárias, e não podemos encerrar-nos numa atitude conformista (WOODS, 1995, p. 150)

Há que se mudar a prática usual de avaliação enquanto medida da capacidade de memorização de conteúdos por parte dos alunos, para a voltada para uma avaliação processual e reflexiva.

Para uma boa prática reflexiva, "a atenção do professor deve estar virada tanto para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática" (ZEICHNER, 1993, p. 25).

São, por exemplo, reflexões acerca das ações que se referem a pensar e planejar o tempo das aulas para que seja melhor aproveitável; que se referem à sua própria

organização, evitando-se a improvisação sistemática e o hábito de apenas manter os alunos ocupados com tarefas que só desenvolvem automatismos; que se referem à ajuda necessária aos alunos para aprenderem a se organizarem com autonomia e responsabilidade; que se referem a formas mais adequadas de ensinar os alunos a pensar, estabelecer relações, questionar, se expressarem com mais precisão, criatividade e liberdade, que consigam aprender a partir de seus erros e não temam cometê-los.

> Estudar é um que fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação" (FREIRE, 1993, p. 73).

A questão do estudar consolida e remete de novo ao compromisso do educador, à percepção, compreensão e aceitação do ensino como prática social exigente. O compromisso do educador não se esgota na série em que estão seus alunos; o compromisso do educador é um compromisso social, pois é no âmbito da sociedade que é conhecido, reconhecido, avaliado e ressignificado.

Se a avaliação não for entendida no referencial do compromisso do educador com uma concepção de educação humanizadora, é muito difícil ressignificá-la.

A avaliação entendida como uma prática necessária para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, está interessada, sobretudo, com o "porquê" e, assim, se desfoca do aluno para múltiplos focos: o professor e sua ação, a proposta curricular, as correções dos erros dos alunos, a escola, entre outros.

> A avaliação como a vejo, pode ser uma grande janela através da qual podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico. Com isso queremos significar que através da avaliação é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas da escola, prevendo a própria concepção da escola como um todo. É possível, portanto, através da avaliação, trabalhar no sentido de revisão do projeto pedagógico (SAUL, 1994, p. 83).

Na prática da escola e da sala de aula, este é o jeito de começar a pensar e tratar a avaliação. Avaliação que precisa estar casada com o planejamento. Construir caminhos para superar o desafio assumido, caminhos que certamente têm desvios, atalhos, pistas erradas, e até alguns retornos que podem fazer com que tudo volte ao seu início.

> Se o professor compreender porque o aluno erra, poderá planejar um ensino eficaz. Não se trata apenas de sancionar o erro, mas, sobretudo de adotar outros tipos de

intervenções, capazes de atingir todo o grupo-classe, tendo em vista o progresso do aluno e, conseqüentemente, a superação dos erros. Portanto, diagnosticar e corrigir os erros não é suficiente para a melhoria do ensino. Os erros contêm um potencial educativo que precisa ser mais bem explorado não só pelos professores como também pelos próprios alunos. O ato de explicar e dar sentido a seus próprios erros é uma atividade altamente estimuladora e provocativa para os alunos (PINTO, 2000, p. 151).

CAPÍTULO 2 - PROGRESSÃO CONTINUADA: HISTÓRICO E CONCEPÇÃO

A preocupação com o fracasso escolar e a elaboração de propostas para reverter esse quadro não são novas. Em 1918, os Dirigentes do Ensino do Estado de São Paulo, Oscar Thompson e Sampaio Dória, já defendiam o fim da repetência, aconselhando a "promoção em massa" como uma proposta capaz de garantir o acesso de um maior número de alunos à escola (MAINARDES, 1998; BARRETTO E MITRULIS, 1999), sendo influenciados pelas concepções pedagógicas inglesas e norte-americanas do período.

Por meio desse novo sistema, Sampaio Dória visava a democratização do ensino a partir da instituição de dois anos de escolaridade para todos, ao invés dos quatro anos então vigentes, e que atendiam somente metade dos alunos escolarizáveis. Segundo Almeida Júnior, Dória chegou a afirmar no *Anuário do Ensino* de 1918 que seria importante "promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados". Defendia a idéia de que não era possível "permitir que se negasse matrícula aos novos candidatos, só porque [alunos] vadios, ou anormais teriam de repetir o ano". (SAMPAIO DÓRIA, apud, ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.73).

Dória foi enfático ao afirmar que a transição entre a Monarquia e a República exigia do Brasil a ousadia de romper com o elitismo, defendendo se é preferível "dar um pouco de educação a muitos do que reservar muita educação a poucos", como ocorria na época.

As discussões acerca da repetência em nosso sistema educacional avançaram e somente na década de 50 surge a expressão "promoção automática" como proposta para superar o que era considerado o maior problema pedagógico-social, os elevados índices de

repetência. A divulgação de experiências bem sucedidas em outros países, nesse mesmo sentido, como foi o caso da Inglaterra, ajudou a colocar essa alternativa na ordem do dia.

Um artigo de Henry Wilson (1954), publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, assim descreve a experiência inglesa:

> Pouco a pouco, as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado. E assim, não só as crianças bem dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência podiam ser promovidas, ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas (WILSON, 1954, p. 58).

No final dos anos 50, foram freqüentes as discussões a respeito da validade de se implantar a não-reprovação. O então presidente da República, Juscelino Kubitschek, num discurso proferido na formatura de professores em Belo Horizonte e, posteriormente, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (KUBITSCHEK, 1957), enfatizou a promoção automática como uma medida que visava o progresso do país, afirmando em seu discurso:

> A escola deixou se ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugeri-las. Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também, o apoio técnico e financeiro da União. (KUBITSCHEK, 1957, p.144).

A educação, de acordo com o presidente Juscelino, torna-se um dos principais elementos para o desenvolvimento do país, tanto que as mudanças curriculares, organizacionais e do sistema de promoção são apresentadas como requisitos fundamentais para a reforma educacional, para o combate à repetência e à evasão escolar, a fim de possibilitar a construção de uma escola não seletiva, com condições de preparar o homem para o trabalho e sua integração à economia nacional.

Esta nova consciência educacional torna-se freqüente. Segundo Barreto e Mitrulis (1999), há a inclusão de argumentos de natureza social, política e econômica nos discursos de educadores e especialistas que defendiam a adoção da promoção automática ou outras formas de flexibilização do percurso escolar, diante do desejo de inserir o Brasil ao lado dos países mais desenvolvidos.

> Tal projeto era incompatível com a presença de uma escola com função seletiva, uma vez que uma população instruída era condição indispensável para o avanço tecnológico de país e para a concretização do ideal político da escolha dos representantes pelo sufrágio universal (BARRETO E MITRULIS, 1999, p. 31).

Leite (1959), no artigo "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno" por sua vez, coloca-se a favor da promoção automática por idade cronológica segundo o modelo inglês. A medida permitiria combater por um lado, o equívoco de que as classes deveriam ser homogêneas e, por outro, o vínculo, até então comum entre prêmios e castigos e os resultados educacionais obtidos pelos alunos. Entretanto, a política deveria ser implementada juntamente com a adequação do currículo para o desenvolvimento do aluno, enfocando, dessa maneira, as questões de ordem pedagógica. Para o autor, a escola aceita a reprovação pelas seguintes razões:

- A escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva;
- Admite-se que as classes devem ser homogêneas e;
- Acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

É nesse sentido que o autor advertia para o fato de que não caberia simplesmente adotar a promoção automática sem eleger as questões pedagógicas como elementos primordiais para o êxito da proposta. Isso retiraria do sistema escolar a única motivação do aluno, o medo da reprovação, a nota, sem substituí-la por qualquer outro mecanismo artificial de aprendizagem.

Também Anísio Teixeira, em conferência proferida em 1957, ao propugnar pela extensão do ensino primário a toda a população escolarizável e pela extensão do próprio ensino primário, então de quatro anos, não deixou de, ao atacar a ineficiência e baixa qualidade desse ensino, criticar o critério de reprovações e propor sua superação afirmando:

> Antes, porém, do currículo novo e do novo professor, teríamos de alterar a própria ordem ou estrutura da escola primária a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educativa.
>
> Para tanto, antes de tudo, importa ordenar e regularizar a matrícula por série e por idade, a fim de organizar-se o programa por idade, suspender o regime de reprovações e dar-se o devido número de lugares para os alunos de 5ª série e, depois, da 6ª série, séries novas pelas quais se estenderá a escola primária. (TEIXEIRA, [1957] 1974, p. 393-394).

A eliminação da reprovação como recurso didático apresenta-se, assim como exigência de um ensino de qualidade. Para Lauro de Oliveira Lima, "se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a conseqüência lógica da eficiência. Porque, queiramos ou não, a reprovação é sempre sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do magistério, salvo se estivermos nos limites da anormalidade". (LIMA, 1962, p. 361).

Apesar dos estudos de SOUSA (2004), MAINARDES (1998), BARRETO E MITRULIS (1999) e JACOMINI (2004) apontarem que a principal experiência de avanços progressivos no Brasil foi realizada no estado de Santa Cantarina, outras experiências de organização não-seriada, seguindo as orientações da Lei 5.692/71, constituíram-se em algumas redes de ensino, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, com a denominação de ciclos. Entre as principais iniciativas de ciclos destacam-se as do Bloco Único no Rio de Janeiro (1979-1984); *Ciclo Básico de Alfabetização* em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988); *Ciclo de Aprendizagem* no município de São Paulo (1992) e a *Escola Plural* em Belo Horizonte (1994). A política, segundo seus defensores, se caracterizaria por ser uma proposta de democratização do ensino cujo intuito era melhorar a qualidade deste, ampliar as oportunidades de acesso e da permanência dos alunos na escola.

Azanha (1987) chama a atenção para o fato de que a democratização do ensino não pode ser pensada a partir de critérios pedagógicos, sobretudo porque ela é "irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como variável social e não como simples variável pedagógica"

Mainardes (2001) sintetiza que se tratava basicamente de eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando, com o fim da

seriação, a continuidade desse processo nos primeiros anos de escolaridade. A avaliação deveria ser um instrumento para diagnosticar o processo de aprendizagem, fundamentando, assim, o possível encaminhamento a ser dado ao aluno, com base em novas oportunidades de aprendizagem. Além disso, previam-se a capacitação de professores e a alteração das práticas e concepções de alfabetização.

No caso específico da rede estadual de ensino paulista, o "Ciclo Básico" foi instituído pelo Decreto nº. 21.833, de 28 de dezembro de 1983 e implementado em 1984, estendendo-se às duas séries iniciais do ensino fundamental. Tendo como pressuposto que o processo de alfabetização não deveria sofrer rupturas, concebeu os dois primeiros anos como um processo contínuo. O objetivo dessa medida era garantir a continuidade de todos os alunos no 2º ano do processo de alfabetização. Visto que, ao "repetir" de ano, o aluno retomava o estudo da estaca zero, como se nada tivesse aprendido.

Arelaro (1992) referindo-se ao Ciclo Básico de São Paulo argumenta que esta proposta "desestrutura" positivamente a seriação tradicional e colabora para a construção de uma escola mais democrática. Duran (1990, p. 19), também se referindo ao Ciclo Básico de Alfabetização de São Paulo, destaca que a reprovação nas séries iniciais e em todo o ensino fundamental, não se resolve com a promoção automática, "ainda que o fato de se conseguir que as crianças permaneçam um ano mais na escola, sem reprovação, por si só, seja positivo".

Na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo (1989-1992), com Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município, retoma-se o debate da promoção automática para todo o ensino fundamental, aprovando-se nova organização do ensino fundamental, em ciclos, em número de três ciclos: da 1ª à 3ª séries, da 4ª à 6ª séries e da 7ª à 8ª séries.

A discussão acerca do fracasso escolar, principalmente no que tange ao problema da repetência, foi criando um movimento de repensar a escola, construindo uma proposta que ia além do fim da repetência, mas envolvia a reestruturação de toda a organização escolar: o tempo, o currículo, a avaliação, a gestão da escola, a relação entre professores, alunos, escola e comunidade.

CONCEPÇÃO DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Tendo como referência a legislação que normaliza o ensino institucionalizado, nota-se que possibilidade de organização não seriada do ensino está posta desde a Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024, de 1961, que em seu artigo 104 prevê a permissão para "organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios". Se na Lei nº. 4.024 tal possibilidade é posta com o caráter experimental, na Lei nº. 5.692 de 1991 é explicitada como uma alternativa, onde se lê no artigo 14, parágrafo 4º, que: "verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento".

De acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 360/74, o sistema de avanços progressivos implica a adequação dos "objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. (...) Não existe reprovação".

A adoção do sistema de avanços progressivos, possibilidade dada pela legislação, no qual o aluno caminha de acordo com sua "capacidade", resulta na extinção da seriação e, em decorrência da função classificatória da avaliação.

Vale mencionar que, no texto legal são indicadas várias condições a serem observadas para que tal sistema seja implantado com êxito:

- Agrupamento dos alunos segundo o critério conjugado de idade cronológica e nível de progresso (aproveitamento escolar);
- Avaliação contínua dos alunos pelo professor e aplicação de diferentes meios de verificação da aprendizagem;
- Existência de programas graduados que promovam a diversificação do ensino;
- Capacidade de adaptação da escola ao nível de desenvolvimento de seus alunos.

Se por um lado, é importante notar que a legislação abriu a possibilidade de uma organização do sistema escolar, em regime não seriado, no qual a avaliação não desempenharia uma função preponderantemente classificatória, por outro registra-se que

algumas das condições que a própria legislação expôs para sua implantação indicam quão distantes estavam das existentes na rede escolar.

A perspectiva de uma organização do ensino em regime não seriado é recolocada na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 que determina no art. 32, § 2º:

> Os estabelecimentos de ensino fundamental que utilizam progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

As primeiras interpretações oficiais desse artigo da LDB enfatizam eminentemente a dimensão política da progressão continuada. Isso ocorre especificamente no Parecer 5/97, Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96 elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e único documento produzido por este órgão em relação, precisamente, à progressão continuada. Segundo o Parecer, a progressão continuada se:

> Usada de forma criteriosa, seguindo as normas a serem estabelecidas pelos sistemas de ensino, a disposição legal mencionada pode ensejar a formulação de novos e criativos procedimentos, capazes de concorrer para a minimização dos problemas de evasão e repetência, quase sempre relacionados com a conduta comum nas escolas de tratamento igual aos desiguais. (PARECER 5/67).

Verifica-se que o pressuposto maior em que se pauta esse parecer é garantir a permanência do aluno na escola.

Foi apoiando-se na nova LDB e a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 09/97, institui-se, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, complementada pela indicação CEE 08/97, anexada à Deliberação CEE 09/97. Objetivando garantir a todos o direito de acesso, permanência e progressão bem-sucedida no ensino fundamental, a Secretaria da Educação adotou o Regime de Progressão Continuada organizado em dois ciclos:

- Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries;
- Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª série.

Propõe "atividades de reforço e recuperação, formas de adaptação, reclassificação, aproveitamento e aceleração de estudos, indicadores de desempenho, controle da freqüência dos alunos, dispositivos regimentais adequados e articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo" (Deliberação CEE 09/97).

Os demais artigos tratam de procedimentos organizacionais da escola em relação a:

- Carga anual: 800 horas;
- Dias letivos: 200;
- Carga horária diária: 5 horas diárias e 25 semanais, nos períodos diurnos;
- 4 horas diárias e 20 semanais, no período noturno.

Bertagna (2003) aponta, ao descrever a concepção de progressão continuada do Estado de São Paulo em sua visão oficial, que:

> A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprova-se/reprova-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e inter-ciclos (p.79).
> [...] A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno (p. 81).

A implantação dos ciclos, de acordo com os dispositivos legais, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo, e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está sendo formado continuamente, ou melhor, se formando, construindo significados a partir de relações dos homens com o mundo e entre si. A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se à noção de conhecimento como algo estático que se traduz em um rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e sócio-culturais dos alunos, o que tem

resultado, historicamente, em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam.

Ainda segundo Bertagna:

> A diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada:
> Na progressão continuada "[...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir"; e na promoção automática, a criança "[...] permanece na unidade escolar, independente de progressos terem sido alcançados" (São Paulo (Estado), (*apud* BERTAGNA, 2003, p. 81).

Há o entendimento de que os avanços sociais, afetivos e cognitivos não seguem um percurso linear, não representam a soma de sucessivas aquisições, nem resultam de conquistas pontuais e específicas, mas são parte de um processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens. Outro aspecto destacado é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.

Progressão continuada, de acordo com as bases legais, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se "empurrar" os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes.

No contexto da progressão continuada perdem sentido as expressões habituais de "aprovação" e "reprovação". Entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global, orientados por maior clareza quanto aos objetivos do ensino fundamental na sociedade contemporânea, na comunidade onde a escola se insere, em um contexto de democratização da educação.

Com esta concepção de progressão continuada, foi organizado o ensino no Estado de São Paulo.

PROGRESSÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E DE "ERRO"

Sabendo a importância que a avaliação tem no processo de aprendizagem, os Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo deram à mesma um destaque especial: "*o regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento guia essencial para a observação da progressão do aluno"* (Indicação CEE nº. 22/97).

O sentido de observação da progressão do aluno, expresso na Indicação acima, está relacionado a "*um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno"* (Indicação CEE nº. 22/97).

Suscita uma nova postura do professor em relação ao acompanhamento da trajetória percorrida pelo aluno para apropriar-se do conhecimento. Exige-se dos professores novas formas de avaliar o aluno, acentuam a discussão sobre o caráter seletivo da avaliação e suscita uma nova forma de tratar o erro do aluno. Enfatiza essa Deliberação a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino. Afirma textualmente que:

> A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de pensar, de se relacionar. [...] Desejável é que os alunos, agora, não temam expressar suas dificuldades na disciplina com vistas ao crescimento de forma mais consistente.(Deliberação CEE 22/97)

Remete-nos o texto, a concepção de erro, considerado como parte do processo de aprendizagem, indícios de aprendizagem. A avaliação "*adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte*". Nesse sentido, o erro não é considerado como culpa do aluno e, portanto não é merecedor de castigo. "*Desejável é que*

os alunos, agora, não temam expressar suas dificuldades" possam, portanto, expor seus erros, suas dúvidas com a certeza de que seus erros serão corrigidos, sem que os alunos sejam culpabilizados por seus erros e, portanto, merecedores de castigos e punições.

Para tanto, a avaliação deve assumir um significado que supere a medida, a classificação, a simples constatação dos erros dos alunos e como conseqüência disso a repetição dos mesmos. Privilegia-se, assim, uma avaliação mais formativa, dinâmica, crítica, pressupondo acompanhamento constante e levando em conta as diversas dimensões da atuação do aluno. Nesse sentido, subsidiaria a tomada de decisão frente aos erros dos alunos, enfatizaria um aspecto diagnóstico, processual, informando aos alunos as causas dos seus erros visando à aprendizagem constante.

Bertagna (2003), ao analisar a avaliação descrita na proposta da progressão continuada apresenta outras considerações sobre como deve ser a avaliação:

- Servir como subsídio para o trabalho pedagógico, orientando o professor na seleção de intervenções mais adequadas para fazer o aluno avançar;
- Considerar que os pontos de chegada ou objetivos finais planejados não podem significar medidas para verificar o tamanho do conhecimento, mas devem representar horizontes de aproximação a serem alcançados e até superados;
- No término da recuperação, na avaliação global, considerar se o aluno está mais próximo dos parâmetros anunciados no planejamento no início do ano;
- Considerar tudo o que ocorreu com o aluno – o processo - e não somente o produto;
- Entender que a avaliação completa-se quando o professor conversa com o aluno sobre suas dificuldades e o orienta para superá-las: "corrigir no papel não é garantia de avanço na aprendizagem";
- Entender os erros dos alunos como parte da aprendizagem, cabendo ao professor orientá-los para superá-los, tornando esse momento significativo de aprendizagem;
- Estimular a auto-avaliação mediada pelo professor, ajudando o aluno a perceber seus pontos fortes e fracos e elevando a sua auto-estima e autonomia (BERTAGNA, 2003 p. 102-103).

Percebe-se que os princípios de avaliação, proclamados nos textos oficiais sobre a Progressão Continuada apresentados por Bertagna (2003), apontam para novas concepções de ensino, aprendizagem e concepção de erro do aluno. Nesse contexto, o "erro" deve ser aproveitado pelo professor e aluno para reflexão, transformando-se em situação de aprendizagem, considerado como uma hipótese de acerto. Outro aspecto a ser considerado se

refere a auto-avaliação do aluno, "mediada pelo professor, ajudando o aluno a perceber seus pontos fortes e fracos", ou seja, ajudando o aluno a perceber seus erros, visando a reorientação do processo ensino e aprendizagem, mas sempre sob o olhar atento do professor, sem julgamentos, sem culpas mas através de um planejamento que vise o alcance de objetivos relevantes. A ênfase, da memorização pontual de conteúdos, passa para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas a partir de uma ação docente que considera a realidade do aluno e seu cotidiano.

Ao pensar em sistema de ciclos que substitui o sistema seriado, busca-se inverter a lógica seletiva deste último, em que os tempos são iguais para todos, em uma homogeneização de aprendizagem, por uma lógica de tempos diversos de construção de conhecimento. Contra uma lógica de transmissão de conhecimentos, propõe-se uma lógica com diferenciação de ritmos e tempos.

Não só é redundante como óbvio afirmar que a escola deve responsabilizar-se pela aprendizagem do aluno. Entretanto, a escola é uma instituição social, não opera no vácuo, cumpre funções que lhes são postas socialmente. Sobre esse aspecto segundo Freitas:

> Não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição. [...] Toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: "ensino de qualidade para todos". Aqui é necessário diferenciar entre o desejo e a realidade. Aliás, esse é aparentemente o permanente confronto existente na implantação dos ciclos e da progressão continuada (FREITAS, 2003, p. 18-19).

Na mesma linha de raciocínio, Arroyo (1999) argumenta que:

> O pensamento neoliberal responsabiliza o próprio povo pela pobreza, pelo seu desemprego, pelos seus baixos salários, pela sua ignorância e pelo fracasso escolar. Por essa ótica, é culpa do trabalhador não conseguir um emprego e um bom salário para dar condições de sobrevivência digna à sua família: é culpa do pobre não ter condições de acompanhar os programas desenvolvidos pela escola. Esse tipo de explicação para o fracasso social e escolar do pobre tem como conseqüência desalentar muitos educadores e inocentar o Estado (ARROYO, *apud* LEITE, 1999, p. 130).

Ressaltar essa análise é importante não para que se marginalize a prática dos professores, culpá-los pelos fracassos e erros dos alunos, mas para entender que tais

práticas provavelmente são fruto de concepções de educação, de avaliação e compreensões de mundo. Passa pelo entendimento de que as relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na escola, na sala de aula e no modo como o professor avalia e corrige os erros dos alunos. Sem desconsiderar que há causas, fora da escola, que condicionam as práticas avaliativas do professor, a concepção de erro e condicionam também as dificuldades e insucessos dos alunos. É preciso verificar também, dentro da escola e na sala de aula, como esta vem tratando as dificuldades dos alunos e corrigindo os seus erros. Reconhece-se que, também na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem, a correção dos erros, que é um reflexo da dinâmica escolar.

AVALIAÇÃO: O FORMAL E O INFORMAL – "ERRO" DO FAZER E O "ERRO" DO SER

O fato de essa proposta, a progressão continuada, eliminar a reprovação e apontar que a avaliação do aluno deve ser contínua, não significa que esta perspectiva deixe de ter um caráter classificatório.

Enguita (1989) faz uma observação importante em relação à avaliação contínua, ao afirmar que:

> As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega, fundamentalmente, para a segunda. Do ponto de vista do diagnóstico, a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos, pode torna-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo, que a avaliação pontual, isto é, a tradicional (ENGUITA, 1989, p. 206).

Essa forma de avaliação é denunciada em vários estudos, e apontam que a "avaliação na proposta da progressão continuada, apenas deixa de ser um instrumento formal de reprovação, mas não deixa de estar presente de maneira informal, subjetiva e

implícita, regulando a auto-estima dos alunos e definindo os que terão sucesso ou não".(AUGUSTO & GODOI, 2004, p. 305)

Estudos já apontaram a existência de uma avaliação informal atuando da mesma maneira ou até com maior intensidade que a avaliação formal PERRENOUD (1986), PINTO (1994), FREITAS (1995), GODOI (2000), BERTAGNA (1997 e 2005). Foi Perrenoud quem primeiro nos alertou para esta duplicidade da avaliação:

> Ponhamos a hipótese: - Por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; - Por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar (PERRENOUD, 1986, p. 50).

Sobre os conceitos de avaliação formal e informal, Pinto elabora a seguinte definição:

> A avaliação formal se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento. As avaliações informais são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre os seus alunos (PINTO, 1994, p.23).

Com base nesse parâmetro, a autora procura compreender como acontece na realidade da sala de aula a avaliação informal e como ela interage com a avaliação formal. Observou-se que os aspectos relevantes a serem avaliados considerados pelos professores eram o conhecimento trabalhado com os alunos em aula e o comportamento. Segundo essa autora, a informalidade, por meio dos pré-julgamentos e rótulos, marca a vida escolar de alguns alunos, especialmente os reprovados.

FREITAS (1995); FREITAS (2001); FREITAS (2003), sugere que o "fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes". Para esse autor o primeiro deles é o aspecto "instrucional", pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, trabalhos, etc.

O segundo componente sugerido por Freitas, é constituído pela avaliação do "comportamento" do aluno em sala, considerado "um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras" (FREITAS, 2003, p. 41).

Finalmente, o terceiro aspecto descrito pelo autor se refere a avaliação de "valores e atitudes", que ocorre cotidianamente em sala de aula e que "consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhações perante a classe".

Ainda segundo Freitas:

> Este fenômeno descrito, entretanto ainda não está completo. É preciso considerar que ele ocorre em dois planos: um formal e outro informal. No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos. No plano informal estão os juízos de valor que informam os resultados das avaliações (FREITAS, 1995, p. 145).

A questão que estamos perseguindo neste capítulo é o entendimento do que denominamos, no presente trabalho de erro do fazer e erro do ser. Assim, o erro do fazer se inscreve predominantemente no campo da avaliação formal, "práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro" (FREITAS, 1995, p. 145).

No que tange ao erro do ser, este se inscreve predominantemente no campo da avaliação informal, entendendo "como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático" (Id. Ibid. p. 145).

A opção por pesquisar o erro na sala de aula, considerando os conceitos acima descritos, deve-se à oportunidade que o próprio erro, seja o erro do fazer ou o erro do ser, oferece à observação do intenso movimento de relações que ocorre na sala de aula entre professor, aluno e conhecimento, processo avaliativo e a correção dos erros.

O foco de preocupação do presente estudo é saber de que maneira o erro é utilizado no contexto da progressão continuada, como ele é corrigido. Sendo assim, minha intenção, como pesquisadora, não é julgar o trabalho do professor ou a qualidade de seu ensino, mas compreender o papel que o erro ocupa no sistema atual, localizando, nas práticas corretivas efetivadas em sala de aula, evidências que possam contribuir para o seu entendimento.

Se no sistema seriado, a lógica da exclusão se dava de forma objetiva, de maneira aberta, ou seja, - erro – notas baixas – reprovação, no sistema atual, ela se dá de forma subjetiva. Ou seja, a *reprovação*, não é mais explícita. Nesse contexto, qual seria o papel do erro do aluno?

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A metodologia escolhida para atingir os objetivos da presente pesquisa é desenvolvida através de uma abordagem qualitativa. Escolhemos essa abordagem por concordar com Minayo (1994) quando nos diz que a pesquisa qualitativa:

> "(...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis". (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, justifica-se também pelo fato de que este tipo de investigação, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994) admitem que:

> O objeto de estudo seja analisado a partir da idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora, favorecendo, deste modo, o estabelecimento de estratégias e procedimentos que possam considerar as experiências do ponto de vista do informador (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50-51).

Os dados foram coletados por meio de observação direta em sala de aula, o que possibilitou obter informações sobre como, no cotidiano da sala de aula, efetiva-se o trabalho pedagógico do professor, a relação estabelecida com os alunos e com o conhecimento, as práticas avaliativas da professora, bem como perceber como ocorre o processo de correção dos erros dos alunos por parte da professora da sala.

Minhas visitas aconteciam em dias diferentes, sem que avisasse a professora em qual dia da semana iria. Às vezes ia duas vezes por semana. Outras, três.

O total de visitas e horas de observação em sala de aula pode ser conferido no quadro abaixo:

QUADRO 1 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO – SALA DE AULA		
SÉRIES	**TOTAL DE VISITAS**	**TOTAL HORAS/AULAS**
3ª Série (2005)	04	20
2ª Série (2006)	14	70
TOTAL GERAL	**18**	**90**

O processo de coleta de dados envolveu também a entrevista individual, semi-estruturada, com a professora da sala observada e análise documental. Além de participação em reuniões de HTPC registradas sistematicamente ao longo do segundo semestre do ano de 2005 e primeiro semestre do ano de 2006.

A utilização de entrevista e levantamento documental justifica-se, de acordo com Lüdke e André (1986, p.19), por empregar uma variedade de fontes e informações, a fim de favorecer o cruzamento de informações, confirmação ou rejeição das hipóteses, descoberta de novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

A entrevista realizada com a professora da sala de aula observada, que concordou com a gravação da mesma, pautou-se sobre os seguintes temas:

- **Referentes a compreensão da proposta da progressão continuada:** foi perguntado o que sabe sobre a progressão continuada, qual a opinião acerca da progressão continuada e se concorda com a sua implantação.
- **Referentes à seleção dos conteúdos trabalhados e dos exercícios propostos aos alunos:** foi perguntado sobre como a professora faz a seleção, como organiza dos conteúdos e os exercícios da série em que trabalha; quais os parâmetros utilizados;

- **Referentes a avaliação da aprendizagem:** foi perguntado sobre como a mesma avalia a aprendizagem de seus alunos a partir da progressão continuada; e se não existe mais um momento para a avaliação, se existe, como e quando acontece.
- **Referentes ao diagnóstico do erro do aluno:** foi perguntado sobre como ocorre esse diagnóstico e o que é feito a partir do mesmo; como são registrados os acertos e erros dos alunos, seus avanços; qual parâmetro para a definição dos acertos e erros; como a professora percebe e conceitua os erros dos alunos; quais as dificuldades encontradas para se diagnosticar os erros e descobrir suas causas; há objetivos claros a serem alcançados; o que o aluno precisa saber.

Os documentos pesquisados, referentes à implantação da progressão continuada, encontram-se listados no quadro abaixo:

QUADRO 2 – REFERENTE AOS DOCUMENTOS PESQUISADOS

	DOCUMENTO	DATA
1	Comunicado da SEE – Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.	Governo do Estado de São Paulo, SEE, 22/03/95.
2	Deliberação CEE nº. 11/96	Aprovada em 11/12/96, publicada no DOE, 28/12/96, Seção I, p. 12.
3	Indicação do CEE nº. 12/96	Aprovada em 11/12/96, publicada no DOE, 28/12/96, Seção I, p. 12.
4	LDB Lei nº. 9.394/96	Promulgada em 20/12/96
5	Parecer do CEE nº. 315/97.	Aprovado em 18/06/97 (republicado no DOE - 03/07/97 – Seção I, p. 10).

6	Deliberação CEE nº. 09/97	Homologado por Res. SE, de 04/08/79; publicado no DOE em 05/08/97, Seção I, p. 12/13.
7	Indicação do CEE nº08/97	Homologado por Res. SE, de 04/08/97, publicado no DOE em 05/08/97, Seção I, p. 12/13.
8	Indicação do CEE nº. 13/97	Aprovada em 24/09/97, publicada no DOE em 26/09/97, Seção I, p. 08.
9	Indicação do CEE nº. 22/97	Aprovada em 17/12/97, publicada no DOE em 20/12/97, Seção I, p. 18
10	Deliberação do CEE nº. 10/97	DOE 01/08/97, Seção I, p. 10.
11	Indicação do CEE nº. 09/97	Aprovada em 30/07/97, publicada no DOE – 01/08/97, Seção I, p. 10.
12	Resolução da SE nº. 04/98	DOE 17/01/98, Seção I, p. 6.
13	Parecer nº. 67/98	Aprovado em 18/03/98, publicado no DOE em 20/03/98, Seção I, p. 13.
14	Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI	DOE de 13/02/98, Seção I.
15	Parecer CEE nº. 425/98	Aprovado em 30/07/98, publicado – DOE – 01/08/98, Seção I, p. 17-18.
16	Escola de Cara Nova	Governo do Estado de São Paulo/SEE – Planejamento 1998; Planejamento 2000.
17	Jornal Escola Agora – aprendendo sempre	Governo do Estado de São Paulo/SEE nº. 18 – Agosto/1998; nº. 19 – Outubro/1998.

A análise documental foi utilizada com o intuito de cruzar as informações obtidas nas observações em sala de aula com os fundamentos e concepções de avaliação, erro e

progressão continuada apresentadas nos documentos legais relacionados ao regime de progressão continuada implantado no Estado de São Paulo.

Recorri também aos documentos existentes na escola: atas de reuniões, circulares, quadros estatísticos, jornais murais, o Plano de Gestão da Escola (2005) e o Regimento Escolar.

Segundo Lüdke e André (1986), é perfeitamente válida a análise de documentos, que pode constituir-se em valiosa técnica de chegar a dados de qualidade. Citam, como exemplo, uma simples circular da rotina escolar, lembrando o quanto ela pode ser reveladora das relações de poder e autoridade existentes dentro da escola. Usando suas próprias palavras:

> Os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto (LÜDKE ; ANDRÉ, p. 39).

As participações em HTPC tiveram como objetivo observar como as questões pedagógicas eram discutidas no coletivo. As reuniões na escola pesquisada aconteciam as segundas e terças-feiras das 12h às 13h, com a participação dos professores dos períodos da manhã e da tarde. Às segundas-feiras, as HTPCs contavam também com as participações da coordenadora e da diretora da escola. Às terças-feiras as reuniões ocorreram somente com a participação dos professores dos turnos da manhã e da tarde.

Nas reuniões pedagógicas, as discussões restringiam-se às determinações ou orientações oriundas da Diretoria de Ensino, repassadas aos professores pela Coordenadora Pedagógica da escola. Transcorriam num clima mais administrativo do que pedagógico, com transmissão de avisos sobre cursos, instrução e preenchimento de fichas, avisos internos da escola requeridos por suas atividades culturais, etc.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para a realização da pesquisa, optei por uma unidade escolar pertencente à Diretoria Regional da Zona Norte de São Paulo, por abranger uma parte da cidade na qual resido, e,

portanto, tenho maior facilidade de acesso e de locomoção. Outros aspectos também foram considerados: ser uma escola estadual e contemplar o ensino fundamental.

A escola, denominada na pesquisa "Fortaleza", mantém as quatro (04) primeiras séries do Ensino Fundamental destinadas a atender educandos do Ciclo I do Ensino Fundamental. A Escola oferece, para todas as classes em funcionamento, cinco horas diárias de atividades escolares nos seguintes turnos:

Ensino Fundamental (Ciclo I):

- Manhã – das 7h às 12h;
- Tarde – das 13h às 18h.

A Unidade Escolar possui doze salas de aula, duas salas ambientes: sala de artes e sala de leitura. Possui também uma sala de informática, equipada a partir da doação de quatro computadores e da ajuda voluntária de pais de alunos para ministrar cursos básicos de informática.

A escola possui refeitório, que embora adaptado permite organizar melhor o espaço destinado à merenda escolar.

Na quadra de esportes mesmo após a realização de alguns reparos, ainda continua impróprio para a prática de esportes, pela dificuldade de acesso, por não ser coberto e não possuir vestiários e banheiros.

A área destinada ao pessoal administrativo é apropriada e suficiente ao fim a que se destina. Foram reorganizados os espaços que abrigam o estoque da merenda, arquivo morto e vestiário de funcionários.

O corpo docente, formado por dezoito professores, constitui-se, em sua maioria, de profissionais efetivos na rede estadual de ensino. Todos os docentes são devidamente habilitados para a série/classe em que atuam e vários deles possuem também outra habilitação em nível superior.

A Coordenadora Pedagógica da Escola há dez anos exerce essa função, licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas – ensino fundamental e médio – com Pós-Graduação em Artes Plásticas.

O corpo discente é constituído em sua grande maioria por crianças na faixa etária compreendida entre sete e onze anos. Os alunos são, na sua maioria, provenientes de outros bairros.

Segundo consta no Plano de Gestão da Escola: "estes procuram a escola como forma de ascensão social, tendo em vista considerarem o bairro em que residem perigoso e a escola que nele se insere não corresponde às suas expectativas. Há também alunos que residem no bairro com diferentes expectativas, tendo em vista a classe social na qual se inserem: alunos de classe média que acreditam e esperam resultados positivos da escola pública e alunos cujas famílias perderam o poder aquisitivo e renegam a escola pública, embora a estejam freqüentando".

A escola também conta com alunos provenientes de uma Casa Abrigo. Segundo as informações coletadas em uma conversa informal com a coordenadora, estas crianças encontram-se abrigadas por ordem judicial, tendo em vista a desestruturação familiar e/ou vitimização sofrida. Essas crianças, ainda segundo a coordenadora, provocam as mais diferentes reações: desde a discriminação explícita por parte de alguns pais até as dificuldades referentes ao comportamento dessas crianças em sala de aula.

No que tange aos objetivos e metas da Unidade escolar assim explicita o Plano de Gestão:

- *"Buscar clareza sobre a necessidade de interação que deve existir entre o sujeito do processo – o aluno – e os conteúdos de ensino";*
- *"Repensar e redefinir a metodologia de trabalho, os instrumentos de avaliação e as relações existentes na escola"* (p. 08)

A Unidade Escolar adota o sistema de progressão continuada no Ciclo I do Ensino Fundamental, sendo sete anos a idade referencial para ingresso de alunos na 1ª série. Para matrícula nas demais séries é adaptado o mesmo referencial de idade. Para atendimento de matrículas de alunos com falta de documentação é realizada a matrícula por reclassificação

com base na idade e competência dos mesmos, sempre até o término do primeiro bimestre letivo ou em qualquer época do ano por solicitação dos responsáveis.

O acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pela Unidade Escolar são alguns dos elementos que contribuem para a reflexão e transformação da prática escolar e tem como linha norteadora o aprimoramento da qualidade de ensino. Pressupõe dois critérios básicos: a transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da Unidade Escolar e a co-responsabilidade na gestão escolar e na execução da proposta pedagógica.

Estas ações serão desenvolvidas a partir dos seguintes procedimentos:

- Observações e avaliações contínuas, cumulativas e sistemáticas das etapas do processo de ensino e de aprendizagem, cujos resultados são registrados na Ficha Individual de Avaliação do Aluno e sintetizados em menções bimestrais e em cada disciplina. As informações são discutidas e analisadas em reuniões bimestrais nos conselhos de série, nas reuniões de pais e mestres e nas reuniões de trabalho pedagógico;
- Observações contínuas do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais da Unidade Escolar e do desempenho desses profissionais que são discutidas e analisadas em reuniões de trabalho pedagógico (HTPC), registradas em livro próprio e consubstanciadas na Avaliação de Desempenho Docente;
- Observações contínuas da participação da comunidade escolar nas atividades propostas pela Escola, pela Diretoria de Ensino Centro e pelos Órgãos Centrais, na atividade de responsabilidade da Associação de Pais e Mestres e nas de responsabilidade do Conselho de Escola e do Conselho de Série, que são analisadas e discutidas nas reuniões sistemáticas daquela instituição escolar e daqueles colegiados e registradas em livros de ata específicos;
- Análise dos dados resultantes de possíveis avaliações externas que venha a ser realizadas na Unidade Escolar;

- Elaboração pela equipe de profissionais da Unidade Escolar de relatório que consubstancie a análise e síntese dos resultados das diferentes formas de acompanhamento, controle e avaliação interna e externa da Escola, com apreciação do Conselho de Escola, com o objetivo de subsidiar o Plano Escolar e nortear os momentos de planejamento e de replanejamento escolar.
- O reforço e recuperação da aprendizagem escolar constam no Plano de Gestão da Escola como sendo um dos projetos desenvolvidos na escola. Define como objetivo:
- Garantir a aprendizagem efetiva e bem sucedida de todos os alunos no regime de progressão continuada;
- Oferecer aos alunos com desempenho insatisfatório a possibilidade de superação de defasagens e/ou lacunas de aprendizagens detectadas.

Para isso, a avaliação conforme o Plano de Gestão, deve valorizar a observação contínua e diagnóstica de toda e qualquer atividade desenvolvida, com ênfase especial na verificação dos progressos alcançados.

OS PROJETOS DA ESCOLA

Projeto pedagógico da escola

Considerando os objetivos já definidos anteriormente e com o intuito de concretizá-los, o projeto pedagógico da escola propõe as seguintes ações:

- Estabelecer objetivos claros em relação aos conteúdos de ensino a serem trabalhados, avaliando de forma diagnóstica o seu alcance;
- Estudar, pesquisar e elaborar propostas metodológicas que efetivamente contribuam para que o aluno construa o conhecimento;

O Projeto Pedagógico da Escola, não aponta quais seriam os encaminhamentos necessários para atingir os objetivos propostos. Assim, se não há uma diretriz

norteadora para atividades e trabalho pedagógico realizados pela Escola Fortaleza, o entendimento sobre o processo avaliativo, correção dos erros também fica comprometido.

Projeto reforço

O Projeto Reforço, na escola Fortaleza, está organizado para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, que são indicados pelos professores de cada turma, a partir do segundo bimestre de cada ano letivo. São oferecidas aulas de reforço escolar nas disciplinas, principalmente de português e matemática.

Projeto alfabetizando através da música

O Projeto Alfabetização Através da Música acontece no pátio da escola tendo como população alvo os alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries. Conta com a participação de um professor de música, voluntário, que em um dia da semana pré-estabelecido vai à escola. Tem como objetivo fazer com que o aluno após memorizar as letras das músicas, possa copiá-las em seu caderno de leitura e ilustrá-las.

Projeto educação no trânsito

O Projeto Educação no Trânsito surgiu com a finalidade de desenvolver nos alunos, através de visitas pedagógicas ao "Portinho Seguro" e "Vigilantes do Trânsito", atitudes e valores referentes aos direitos e deveres do cidadão no trânsito. Durante as visitas, são apresentados vídeos, slides com imagens sobre o tema trabalhado.

Projeto de prevenção ao uso de drogas

O Projeto de Prevenção ao uso de Drogas, é desenvolvido na escola por profissionais treinados pela Polícia de Estado de São Paulo através de aulas pautadas em:

apresentação teatral, músicas e textos. Tem como objetivo ensinar as crianças como dizer não as drogas a partir do desenvolvimento da auto-estima, o amor próprio e a cidadania. Ao final do projeto, são entregues certificados aos alunos como forma de incentivo às posturas desenvolvidas.

Projeto escola da família

O Projeto Escola da Família, uma iniciativa da SEE-SP em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Instituto Ayrton Senna e Instituto Faça Parte, é desenvolvido na Escola Fortaleza aos sábados e domingos da 9 às 17 horas, período em que são realizadas atividades esportivas (futebol, vôlei, xadrez, capoeira), culturais (bordado e dança de rua), saúde (palestras preventivas sobre drogas, AIDS), qualificação profissional (informática e culinária) para a comunidade , alunos e pais. As atividades são coordenadas por voluntários (pais, professores, artesãos, entre outros), estudantes universitários, coordenação e funcionários da própria escola.

Uma das primeiras medidas anunciadas pelo Governo José Serra (PSDB) na área da Educação, foi a redução em 50% da verba destinada ao Projeto Escola da Família.

Em anúncio feito em janeiro de 2007 à rede de ensino, a secretária Estadual de Educação, Maria Lúcia Vasconcelos, afirma que “não se trata de invalidar o projeto, mas racionalizar recursos públicos”. Segundo a mesma, os 27,5 mil estudantes bolsistas continuarão no projeto, “isso porque eles dependem da verba do “Escola da Família” para continuar seus estudos". Outros alunos não serão contratados, o que pode significar o fim gradativo do Projeto.

A ESCOLA: PRIMEIRO CONTATO – 2005 - 3ª SÉRIE

Meu primeiro contato com a escola ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2005, quando a diretora e a coordenadora não só concordaram com a realização da pesquisa, mas também, demonstraram uma postura aberta para sua consecução.

Indiquei a ambas que preferia realizar a coleta de dados no período da tarde, de imediato indicaram-me a professora responsável naquele ano pela 3ª série. Disseram-me que "*é a melhor professora da escola, sabe como envolver os alunos tem domínio do conteúdo e os mantém disciplinados"*. Informariam a professora acerca dos objetivos da pesquisa e que me sentisse à vontade para iniciá-la quando achasse conveniente.

No dia seguinte, fui apresentada à professora da sala, que é formada em magistério e em pedagogia cursada em uma Faculdade particular, já leciona em escola pública há vinte anos, há seis trabalha na escola pesquisada. Iniciou suas atividades docentes como professora polivalente de 1ª série em uma escola pública, substituindo uma professora que havia entrado de licença.

Após a observação de quatro aulas, na 3ª série, no ano de 2005, a professora da sala informou-me que entraria em licença prêmio e como havia acumulado duas licenças, não retornaria mais naquele ano à escola.

Durante o período de sua licença, a professora foi substituída por uma das secretárias da escola. Por esse motivo, acreditando que a pesquisa ficaria prejudicada, optei por retornar à escola para a coleta de dados somente no ano seguinte.

DIFICULDADES E CONFLITOS INICIAIS – CONSTATADOS A PARTIR DAS QUATRO PRIMEIRAS AULAS OBSERVADAS: ANO 2005 – 3ª SÉRIE

No princípio, pensava ser possível a caracterização do erro com base nos procedimentos avaliativos da professora, considerando, para isso, as etapas da avaliação, quais sejam: a definição dos objetivos, a seleção dos instrumentos, o diagnóstico, entendido como a qualificação do objeto da avaliação - *certo* ou *errado* - a partir de um determinado padrão, e como última etapa, a tomada de decisão.

A ênfase seria dada às duas últimas etapas: o *diagnóstico*, por entender que neste momento se caracterizaria o erro, sua constatação e a *tomada de decisão* frente ao erro do aluno. Por entender também que ao tomar decisões acerca dos erros cometidos pelos

alunos, estaria a professora, evidenciando o seu conceito de erro, de avaliação da aprendizagem.

Pelo fato do *erro* ser um **dado**, algo objetivamente detectável, associá-lo a fracasso é fruto de um tipo de abordagem deste fenômeno. É uma forma de encará-lo e não uma conseqüência intrínseca do erro. Por outro lado, o erro também pode ser entendido como um indício de aprendizagem, dependendo da visão de quem o vê e/ou o analisa.

A observação da tomada de decisão da professora frente ao erro do aluno seria, portanto, uma fonte de informação importante que permitiria conceituar e caracterizar o erro. Melhor dizendo, considerando a ação do professor, isto é, sua reação diante do erro, torna-se possível definir o que o docente pensa a respeito dos erros de seus alunos.

O contexto em que se deu a pesquisa foi o da progressão continuada. O que implica entender que na medida em que se eliminou a repetência, há uma mudança no cotidiano escolar - não se precisa mais avaliar a aprendizagem do aluno - portanto, foi necessário rever o esforço de tentar selecionar, a partir deste cotidiano, procedimentos, ou melhor, as etapas da avaliação supracitadas.

A partir do exposto, procurei, durante minhas observações, identificar o processo avaliativo implícito no cotidiano e nas práticas da professora em sala de aula, nas suas estratégias de ensino, nas características dos exercícios propostos. Nesse contexto, identificar também que há erros que não se limitam somente às respostas incorretas dadas pelos alunos acerca de um determinado conteúdo apresentado pelo professor. Mas sim, há o que já foi definido anteriormente, como o erro do ser, o que se inscreve no campo informal.

DE VOLTA À SALA DE AULA

Retomo, as observações em sala de aula no início do ano letivo de 2006, com a mesma professora do ano anterior, mas em série diferente. Neste ano, lecionando na 2ª série. A opção por permanecer com a mesma professora, observá-la em 2006, justifica-se pelo fato da mesma ser considerada pela coordenadora pedagógica e pela diretora da escola como “a melhor professora da escola”.

Na sala (2ª série "C"– 2006), há ao todo trinta e um alunos, 17 meninos e 14 meninas.

Durante entrevista com a professora responsável pela sala de aula (2006), foi-lhe perguntado sobre como a mesma define, classifica os alunos com os quais trabalha e é assim a percepção da professora sobre a os alunos:

Profa.	São crianças de um nível bem melhor, não só com relação ao ambiente em que eles vivem, mas você percebe que são crianças que têm acesso a fitas de vídeo, são raras as crianças que têm mais dificuldades. Têm acesso a alguns livros de leitura. A escola também oferece e eles utilizam. Você ouve a criança falar: "minha mãe tem a revista tal", então são de um bom nível. Apesar de ter muita criança que vem de periferia, mas as mães delas trabalham em locais da região da escola. Acho que essas mães têm uma informação melhor e acabam passando isso para as crianças. A escola está bem localizada.

Dia 13 de março de 2006 retomo as observações em sala de aula. Conversei inicialmente com a coordenadora acerca da possibilidade de continuar observando a sala de aula da mesma professora do ano passado. Informou-me que sim.

Em seguida, fui ao encontro da professora que também me acolheu novamente.

Como sempre, sento-me no fundo da sala. São 13h30min e a professora ainda não iniciou a aula. Os alunos conversam e caminham pela sala.

Ao retornar à sala de aula, a professora convida os alunos a iniciarem a oração, em voz alta todos dizem:

> "Eu sou filho de Deus, protegido de Deus; perfeito".
> Tenho saúde. Sou capaz de aprender tudo.
> Ainda vou melhorar. Obrigado, obrigado, meu Deus!"

Após a oração, a professora informa aos alunos que corrigirá no quadro a atividade de Matemática enviada para casa na aula passada.

A professora corrige no quadro a atividade realizada em casa. Os alunos que conseguiram responder as questões participam da correção com a professora. Os demais copiam do quadro as respostas.

Em sala de aula a professora mimeografa o exercício de português que será entregue aos alunos.

Um dos alunos (V.) conversa com o colega ao lado.

Professora o informa: - "hoje é a última chance do (V.), se ele continuar gritando na sala, durante a reunião eu vou informar à mãe dele!". (V.) Fica calado.

- *"Façam a leitura do texto".* Solicita a professora aos alunos. Informa-os:

- *É um texto narrativo. O que é um texto narrativo?* Professora elabora a pergunta e já responde: - *"é um texto que narra, que conta uma história".*

Os alunos iniciam a leitura do texto em voz alta. Cada aluno lê partes do texto.

A professora interrompe a leitura e chateada por perceber a falta de atenção de um dos alunos ordena:

- *(A.), continua a leitura! É a segunda vez que eu peço ao (A.) para ler e ele não sabe onde o colega parou. Leia você C. Estão vendo como ela lê bem!"*

Após a leitura, a professora copia no quadro, perguntas referentes ao texto.

Quando o exercício é concluído pelos alunos, a professora inicia a sua correção. Os alunos são chamados ao quadro para responderem as questões.

A professora os informa: - "*agora vamos começar a correção. Venha ao quadro V".* Ela segura a mão do aluno para que ele escreva a resposta no quadro. Em seguida, (V.) volta à sua cadeira.

Os alunos apresentam dificuldades relacionadas à escrita de algumas palavras.

Aula dia 24/03/2006.

Fui informada pela professora que a turma havia mudado de sala.

- *"Devido à chuva o quadro-negro "empipocou" todo".*

Já na sala de aula, a professora pergunta aos alunos:

- "Quem levou o caderno de Português com a historinha para terminar em casa? Entrega agora o caderno. Agora vamos para o caderno de Matemática".

Aluno (P.) pergunta à professora se a gente (J.) estava distante de (P.) pode sentar junto".

- "*Nem pensar!"*. Responde a professora.

- *"Prô*, solicita novamente (P.), *eu ajudo ele*". Professora não o responde.

Professora de costa para a turma inicia a correção do exercício de casa, copiando no quadro as respostas corretas. Os alunos acompanham a correção, respondendo oralmente os resultados.

Prof. - "Gente é só para falar o número correto, tem gente falando outra coisa. É o (G.) pelo jeito!".

- "Professora meu nariz está sangrando", informa um dos alunos.

Professora dirige-se ao aluno e o entrega um lenço de papel, o informa que *"foi porque você espirrou e por conta disso estourou uma 'veinha'".*

Após a correção no quadro, a professora recolhe os cadernos. Em seguida, entrega aos alunos os cadernos de Ciências para que a atividade seja realizada. Enquanto isso, os alunos conversam e passeiam na sala.

Prof. -"Hoje vamos estudar o sol". Abram o livro na página 19. - "Deixa eu ver se estão abrindo o livro na página certa".

Aluno: - "Professora tem um mosquito querendo entrar na minha boca".

Prof. - "Então fecha a boca, cala a boca que ele vai embora!"

Prof. - Hoje vamos estudar a estrela sol. Sol é uma estrela. O sol tem luz própria. Agora vamos à leitura do livro."

Professora faz a leitura do texto, os alunos acompanham - título: 'Oriente-se pelo sol'.

Professora explica quais são os pontos cardeais: - "Não precisa ninguém fazer o *movimento, abaixem os braços!".* Em seguida, pergunta à turma: *- "O que o sol fornece à planta?"*

Aluna: - "A luz."

Prof. "Quem falou a luz"?

(M.) – ergue o braço.

Muito bem (M.)!

Aluno: - "Professora, eu estou morrendo de sede".

Prof. - "Eu também estou morrendo! Mas tem que ficar aqui dentro".

Aluno ergue o braço e já formula a pergunta: - *"Professora, ainda existe índio?"*

-"Claro, (G.), na mata! Você não quer encontrar um índio no shopping, não é?". Risos da classe.

Alunos fazem a atividade mimeografada: pintar o desenho de um menino de abraços abertos e escrever os pontos cardeais.

AULA DIA: 3/04/06

Professora convida os alunos para uma oração. Após a oração, recolhe os desenhos referentes à Páscoa, realizados durante a aula anterior. Em seguida, inicia o ditado.

Após o ditado a Professora inicia a sua correção, chamando os alunos ao quadro para que copiem as palavras do ditado. Ao constatar, durante a correção, que um dos alunos não sabia como escrever uma das palavras, a professora segura sua mão e diz irritada:

- "Já te falei, tem que pegar daqui de cima! Toda vez eu tenho que falar isso e você esquece, rapaz!".

- "Ai meu Deus do céu, escreve esta palavra direito, menino!".

Aluno volta ao seu lugar, constrangido.

- "Agora, você senta no seu lugar e vai trabalhar, (C.)!".

AULA DIA: 06/04

Após oração, professora informa aos alunos que será corrigida a lição de casa. É um exercício de Matemática.

Professora escreve no quadro o exercício para ser corrigido: "Bia tinha 18 bonecas, ganhou mais 21 bonecas. Com quantas bonecas ficou?".

Em seguida, copia no quadro a resposta correta. Professora solicita aos alunos que leiam o problema em voz alta.

A partir desta "correção" feita pela professora no quadro, sem perguntar a respeito das dúvidas encontradas, ela solicita aos alunos que coloquem os seus cadernos abertos na

lição corrigida, para que ela dê o "visto". Aqueles alunos que não conseguiram realizar a atividade em casa, copiam do quadro a resposta correta.

A seguir a professora solicita aos alunos que peguem seu caderno de ciências, pois a aula terá como tema o dia mundial da saúde.

Prof. - "Amanhã a gente comemora o dia mundial da saúde. O que é mundial?"

Classe: - "O mundo todo". Respondem os alunos.

Prof. - "A saúde significa hábitos que a gente tem que ter todos os dias: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos. A mesma higiene a gente tem que ter com os bonés. Se alguém emprestar o boné e o colega tiver piolho, ele pega o piolho do colega dele. Isso a gente não empresta. Não devemos emprestar nossas roupas".

- "A cueca também não, é professora?"

- "Se é roupa, não, (J.)!"

Prof. - "Se eu espirro em cima da cara dela, para onde vão os vírus?"

- "Para a cara dela".

O aluno (B.) ergue o braço e como de costume é ignorado pela professora, até que desiste e desce o braço. O mesmo acontece com mais dois outros alunos. Após esta exposição, a professora copia no quadro o texto: "a higiene pessoal". Os alunos deveriam copiá-lo em seus cadernos de Ciências.

Enquanto os alunos copiam o texto do quadro, a professora vistoria a atividade de matemática corrigida no início da aula nos cadernos dos alunos.

Os alunos sentem dificuldades em copiar da lousa, levando bastante tempo para fazê-lo. Há competição entre eles:

Aluno (C.): - "Onde você está?"

- "Já passei de você".

Professora: "Hei! O que é isso! Não é nenhuma competição!"

Os alunos levam mais ou menos 1h copiando o texto do quadro. Em seguida, levam seus cadernos para a professora dar o "visto".

AULA DIA 11/04/06

Ao chegar à escola, fui informada pela professora da sala que "hoje seria realizada uma avaliação de Português com os alunos". Era um exercício que ela havia mimeografado durante o horário de HTPC. Contou-me ainda, que seria uma espécie de avaliação com os alunos para ser entregue aos pais durante a reunião. Disse-me também que, a nota a ser dada nesta atividade, independente do desempenho do aluno, ou seja, independente dos acertos e erros, seria de acordo como o comportamento do mesmo. Tal decisão tinha como objetivo, conforme me falou a professora – "mostrar para os pais como são seus filhos em sala de aula".

As questões versavam sobre:

- Interpretação de um texto de Cecília Meireles;
- Palavras derivadas;
- "Trabalhando com rimas";
- Retirar do texto os substantivos;
- Envolver a sílaba tônica de uma lista de palavras retiradas do texto;
- Ditado; e
- Redação – a partir de uma ilustração sobre o coelho da Páscoa.

A professora informa aos alunos: *"hoje nós vamos fazer a provinha de Português. Eu vou explicar a primeira folha e depois eu vou explicar a segunda. Aguardem, não iniciem ainda. Eu vou fazer a leitura. Pára (É.), não faça nada agora! Eu estou explicando a prova. Depois vem a minha mesa tirar dúvidas". "E você", dirigindo-se a outro aluno, "vem para cá, para um não copiar a do outro. Cada um fazendo o seu, sem virar para o vizinho!".*

AULA DIA: 17/04/06

Professora informa aos alunos: *"hoje vamos começar fazendo a correção da prova de Português". Vamos começar copiando o texto igual ao da professora do quadro. Copiando igual ao da lousa. Deixem parágrafo de dois dedos do começo até o final da poesia. Porque é verso, é tudo com parágrafo".*

AULA DIA: 19/05/06

Como sempre acontece, a professora inicia a aula com a oração. Em seguida entrega os cadernos de Matemática aos alunos. Depois informa aos alunos que se enganou, o exercício seria de Português.

Profª. - Devolvam os cadernos de Matemática.

Os alunos ficam inquietos, caminham pela sala, conversam entre si.

Profª. - Mas que gritaria é essa! Só por causa de um caderno! Hoje nós vamos trabalhar "bilhete". O bilhete é o meio da professora se comunicar com a mãe. A mesma coisa quando o aluno precisa faltar. A mãe manda o bilhete para a professora. O bilhete é uma maneira das pessoas se comunicarem.

Após a "explicação" acerca da natureza de bilhete, a professora apresenta aos alunos a seguinte atividade: em uma página mimeografada os alunos deveriam concluir um bilhete que assim se iniciava – "Pai seu amigo telefonou e disse que..."

Profª. - Próximo bilhete, colocar o que vocês quiserem. Informa aos alunos: *quando a gente manda um bilhete tem que ter uma organização.*

Em seguida copia no quadro como deve ser escrito o bilhete.

Profª. - Tem gente que não está assinando o bilhete, isso é uma "esculhambação".

Na seqüência a professora copia no quadro o segundo exercício: "trocando letras". Os alunos copiam do quadro as respostas corretas.

Após a "autocorreção", a professora copia no quadro o terceiro exercício: "colocar no diminutivo".

Alunos perguntam à professora o que é diminutivo.

Em voz alta a professora afirma:

Profª. – (F.) e (V.) ainda não sabem o que é diminutivo. (C.), explica para eles.

- Aluno (C.) - *É assim: estojo vira estojinho.*

Profª. - Aprenderam o que é diminutivo, pois agora façam o exercício!

Durante a execução do exercício, os alunos se desinteressam. Conversam, caminham pela sala. Professora se irrita.

Profª. - Senta, já te falei para sentar.

Profª. - Muito bem! A (F.) entendeu o que a professora falou, ela fez tudo certinho!

Profª. - (M.) pode sentar. Não é para copiar da lousa é para fazer da sua cabeça!

Um dos alunos puxa a cadeira enquanto outro sentava.

Profª . – Não faça maldade com os outros! Repreende a professora. *Faça na sua casa que eu quero vê se a sua mãe vai gostar!*

A seguir, chama os alunos ao quadro para a correção do exercício.

Aos gritos diante do erro da aluna no quadro:

- A senhora corrija o seu caderno, viu senhora! Deve estar todo errado!

AULA DIA 19/06/06

Professora inicia a aula apresentando à turma a nova aluna Bruna, que veio de uma outra escola. A seguir informa:

- Vamos começar com o Português. Será um ditado. Informa ainda: - *Amanhã teremos prova de Português.*

Era ano de Copa do Mundo, no dia anterior o Brasil havia jogado, por conta disso alguns alunos conversavam sobre futebol. Ao perceber isso a professora os repreende:

Profª. - Não quero ninguém conversando sobre futebol! Deixa para comentar só durante o intervalo!

Profª - Vamos fazer um texto sobre a lua. Pergunta aos alunos:

- Em qual caderno nós estudamos as fases da lua?

Aluno: - *No caderno de Matemática.*

Professora: - *Não. No caderno de Ciências!*

Profª:. - (*B.),* se dirigindo à nova aluna, *você vai escrever o que souber escrever durante o ditado, tá?*

No intervalo da aula conversei com a professora acerca da prova de Português que seria aplicada aos alunos na aula seguinte.

Informou-me que como o semestre já estava se encerrando, necessitaria de um instrumento de avaliação, de uma prova com nota, para ser entregue aos pais durante a reunião.

Sobre o conteúdo avaliado, disse-me que não seria diferente do que é trabalhado em sala de aula, ou seja, a prova contemplaria: um texto para ser interpretado pelos alunos e um ditado de palavras retiradas do próprio texto.

Solicitei à professora que elaborasse uma lista constando os nomes de quinze alunos, que na sua concepção fossem aqueles alunos que mais "erram", mais sentem dificuldades. De imediato fui atendida pela mesma.

Passou-me uma lista com doze nomes de alunos da sala que na sua análise mais erravam.

À professora foi perguntado da possibilidade da aplicação de um questionário com estes alunos cujos nomes constavam na lista por ela elaborada. Disse-me que sim e indicou-me a sala de vídeo para eu realizar esta atividade com os alunos.

Sem informar à professora, meu objetivo era reaplicar o mesmo instrumento, a mesma prova a estes alunos após terem passado pelo processo definido pela professora de

"autocorreção". Durante a entrevista realizada com a mesma no dia 6/04/2006, assim ela define o processo de "auto-correção":

Profª.	*"Então a gente percebe que a criança esta errando determinada atividade, vamos supor a ortografia, que é a coisa mais gritante que a gente precisa mesmo corrigir. Hoje, não se orienta aquele tipo de trabalho que a gente recebeu dos professores: errou passou um risco em baixo e tal. Ele errou você faz a correção ao lado, ou que nem eu sempre faço – corrijo na lousa com as próprias crianças, ou com o professor e a criança faz a autocorreção".*

AULA DIA: 28/06/06

Ainda no pátio, antes de iniciar a aula, os alunos cantam o Hino Nacional e o Hino da Escola.

Já na sala de aula a professora informa aos alunos que a lição será de Geografia.

Profª. - Abram o livro de Geografia na página 31. Leitura de mapas.

A professora lê o texto e os alunos acompanham em silêncio. Em seguida, pergunta aos alunos:

Profª. - O que é círculo?

Aluno: *é uma bola.*

Profª: Vamos para página 33.

Profª: - Aonde tem quadrado?

Aluno: - O mural, responde uma aluna.

Profª. - Certo! O mural é quadrado. E retângulo?

Alunos: - A lousa, o armário, a caixa de giz.Os alunos mostram-se animados em responder.

Profª: - Vamos agora para os círculos.

Aluno: - Minha cabeça!

Profª: - Não menino! Você não é objeto! Nós não somos objetos, somos seres humanos!

Após esta discussão, a professora copia no quadro questões referentes ao texto.

Após o término da aula informo à professora que no dia 30 de junho pretendo aplicar o questionário com os alunos que fazem parte da lista elaborada por ela. Responde-me que posso ficar a vontade e solicita-me que informe a coordenadora sobre o fato. O que faço logo em seguida, recebendo também da coordenação total apoio.

DIA 30/06/06

Neste dia, conforme combinado, levo à sala de vídeo os alunos que fazem parte da lista. No total de dez alunos. Da lista de doze alunos, um aluno havia faltado e outro havia sido transferido para o período da manhã.

Os alunos demonstraram-se curiosos, queriam saber o que seria proposto. Informei-os que iriam responder algumas questões referentes a um texto. Ao entregar-lhes a prova, já identificaram, relembraram que eram o mesmo texto e as mesmas questões da prova já feita por eles. Mesmo assim, responderam com as questões referentes ao texto, atendendo a minha solicitação.

Após todos terminarem, ditei para eles as mesmas palavras ditadas pela professora, também referentes ao texto.

Durante "a prova" tomei cuidado para que não copiassem uns dos outros.

Devolveram-me "as provas" e voltamos todos à sala de aula.

Durante o intervalo, solicitei à professora, as provas dos dez alunos que tinham repetido a mesma prova comigo. Emprestou-me as provas para que eu pudesse xerocá-las. O fiz e as devolvi na aula seguinte.

A partir disso, pude comparar os resultados. Após a aplicação da prova e após terem passado pelo processo de autocorreção (denominação dada pela professora ao processo de

correção dos exercícios que ocorre em sala de aula), os dez alunos ao repetirem a mesma prova, não só cometeram os mesmos erros como apresentaram novos erros.

Em anexo estão algumas provas selecionadas: a primeira versão, que é a prova aplicada pela professora da sala e a segunda versão, a mesma prova por mim aplicada.

Esta sondagem teve como objetivo perceber até que ponto o processo de "autocorreção" é eficaz na correção dos "erros do fazer" dos alunos.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

Ao iniciar a análise propriamente dita, sintetizei os relatos de aula, separando minhas considerações acerca do que era observado. Os diálogos que foram considerados mais marcantes e que caracterizavam tanto o erro do ser, quanto o erro do fazer foram identificados e assinalados com marcadores coloridos. Utilizei cores diferentes para cada erro caracterizado – erro do fazer e erro do ser. Essa classificação facilitou a localização e o agrupamento das falas no universo dos dados coletados. Dessa maneira, foi possível agrupar os dados em três categorias em torno do eixo temático "práticas corretivas" e que me possibilitariam caracterizar o processo avaliativo e o papel do erro:

1. Características das correções;

1.2 Correção dos erros (fazer e ser);

1.3 Relação da professora com as crianças no momento da correção dos erros;

2. Características do ensino; e

3. Características dos exercícios propostos.

CARACTERÍSTICAS DAS CORREÇÕES

A correção dos erros dos alunos é um momento real e concreto, a objetivação da função do erro se dá a partir de sua correção, seja do erro do fazer, seja do erro do ser.

O acompanhamento das práticas corretivas foi revelando, ao longo das observações de aulas, a correção do erro que se insere no campo formal – erro do fazer – e a correção do erro que se insere no campo informal – erro do ser. A partir dessas observações, foram emergindo questões que, além de melhor direcionar as observações,

favoreceram a organização dos dados e ajudaram na definição das categorias de análise. Uma das questões era saber por que os erros eram tratados de forma tão homogênea e tão superficial, sem que suas causas fossem questionadas. Para este entendimento, fez-se necessário estender um olhar mais aprofundado no contexto pedagógico da sala de aula para tentar entender o modo como o erro está inserido nas práticas escolares.

O quadro a seguir visa facilitar o entendimento inicial acerca das características das correções, ainda que seja bastante claro para a pesquisadora a intersecção entre as dimensões apresentadas.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS CORREÇÕES DOS ERROS

ERRO/CORREÇÃO	
Avaliação instrucional – conteúdo: *ERRO DO FAZER*	Juízos - avaliação do comportamento e avaliação de valores e atitudes:– *ERRO DO SER*
Características das correções do erro do fazer	Características das Correções do erro do ser
• *Pontual:* a professora age a partir da manifestação do erro; não busca suas causas nem o redirecionamento do processo ensino-aprendizagem; os mesmos erros se repetem; as correções ocorrem estanques do processo de ensino e aprendizagem. • *Função:* corrigir os erros no campo instrucional. • *Característica:* correção de exercícios no quadro, alunos que comentem os erros são responsabilizados pelos mesmos.	• *Processual:* ocorre no transcorrer da aula, sempre que um aluno apresenta um comportamento que foge às "regras", às normas disciplinares; está presente também nos momentos de correção do erro do fazer; • *Avaliação de atitudes e valores:* *- Ela não é como a sua irmã que chama você para brigar, você é moleque de rua? Moleque de rua é que chama o outro para brigar.* *- Cadê o meu apontador? Já atacaram?* • *Função:*disciplinamento, submissão, passividade; • *Característica:* a correção ocorre através de gritos da professora, ameaças e humilhações.

Era costume da professora dar muitas tarefas diárias em classe. Os erros eram corrigidos na sala de aula. Ao acompanharem as correções na lousa, os alunos faziam suas próprias retificações, apagando os erros e registrando as formas

corretas. Esse fato, que observei nas primeiras aulas que acompanhei, eliminou a possibilidade de tomar os cadernos dos alunos como fonte de análise.

Para a professora a hora da correção na lousa era denominada de "autocorreção", segundo a mesma, significa corrigir na lousa com as próprias crianças.

A partir das observações realizadas em sala de aula constatei que há diferenças entre a correção das atividades realizadas em casa e as atividades realizadas em sala de aula.

Atividades realizadas em casa – como acontecem as correções

São sempre corrigidas pela professora na aula seguinte. No quadro, a professora copia as respostas e em voz alta faz a leitura das mesmas.

> *Profª.* – "Vamos ler o texto" *(*após copiá-lo no quadro).
> Chama aluno ao quadro: *tem rima aqui? "A bola é bela. É bela e pula"*. Aluno responde que não.
> Profª. – *Alguém respondeu diferente?*
> Ninguém responde, embora alguns alunos copiem a resposta correta em seu caderno.

Os alunos que conseguiram responder as questões referentes ao texto em casa participam junto com a professora desta correção, lendo o que escreveram em seus cadernos. Os demais, que não responderam em casa, o fazem copiando do quadro as respostas da professora. Em seguida, a professora solicita aos alunos que coloquem seus cadernos sobre a sua mesa, para que seja dado o "visto".

ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA - COMO ACONTECEM AS CORREÇÕES

Após a realização da atividade, a professora chama os alunos ao quadro para que respondam as questões do exercício sugerido por ela. A ordem de chamada ao quadro se dá a partir do local em que estão sentados os alunos. Portanto, todos os alunos participam desta correção, ou seja, são chamados à lousa.

O ritual:

As correções davam-se, conforme a situação aponta:

> Profª. - *Venha ao quadro (J.)!* Ao constatar, durante a correção que o aluno não sabia como escrever uma das palavras ditadas por ela, a professora segura a sua mão e diz:
> *Já te falei, tem que pegar daqui de cima! Toda vez eu tenho que falar isso e você esquece rapaz! Ai meu Deus! Escreve esta palavra direito, menino! Agora você senta no seu lugar e vai trabalhar!*

Aqueles que sabem são elogiados. Os que não sabem, os que erram a resposta do exercício são culpabilizados pelos seus erros. Como ilustram as falas da professora abaixo:

> *Profª: - O que o sol fornece à planta?*
> *Aluno: - A luz.*
> *Profª: – Quem falou a luz? Muito bem (M.)!*
> *Profª: – Só o (J.) quem sabe a tabuada,(...) ninguém quer aprender, só copiar!*
> *"Estão vendo como ela lê bem!".*

Não há o **diagnóstico** do erro, ou seja, a procura de suas causas, visando tomar decisões que reorientem o processo de aprendizagem do aluno. O que há é a simples constatação do erro, a confirmação de sua existência e, por conta disso, a ação da professora é pontual.

> *Profª. Ainda não aprendeu a escrever o teu nome? Eu já te falei aprende a escrever o teu nome!*
>
> *- Já te falei, tem que pegar daqui de cima! Toda vez eu tenho que falar isso e você esquece rapaz!*

Percebe-se também a distância entre o discurso da professora e sua prática que em entrevista, assim descreve como avalia seus alunos:

Profa.	A avaliação é feita no geral. Ela é feita da participação da criança. Porque as vezes a criança participa muito bem oralmente, mas tem muita dificuldade de se expressar, ou o inverso. (...) O professor precisa mostrar o mundo da criança, da realidade deles para eles se interessarem em pesquisar e procurar a atualidade, é a principal fonte. É através disso, que o professor vai avaliando. A avaliação não é mais aquela avaliação que se restringe só aquela antiga prova que a gente falava, *hoje é dia de prova de Português*. Não é mais isso. Aquilo é uma falha.

A fala da professora demonstra uma concepção de avaliação que se aproxima com a exposta nos dispositivos legais referentes à *avaliação e progressão continuada*: contínua, formativa, cumulativa. Porém, conforme diz Hoffmann (1993, p. 74), "o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória". Perrenoud (1999) também tem a mesma opinião quando escreve que a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva.

Considerando que a prática avaliativa, segundo Luckesi (1994), comporta quatro etapas: a definição dos objetivos, o julgamento de valor, a comparação com um padrão ideal, e, por fim, uma tomada de decisão. Quanto a esta última, ele afirma que:

> Se os dados do mundo manifestam-se satisfatoriamente, em relação ao padrão ideal, a decisão mais cabível será conservá-los. Se os dados são apreciados como não satisfatórios, as decisões serão: eliminar a situação, conservá-la para ver aonde vai, modificá-la para melhor (LUCKESI, p. 74).

As observações feitas apontam na direção de uma avaliação que se volta para a simples constatação do erro. Significa afirmar que os erros "dados apreciados como não satisfatórios" são conservados como se acertos fossem.

Observa-se ainda na fala da professora a intenção em respeitar a vida extra-escolar dos alunos, seus interesses, suas emoções, dores e realidade. O que observei em sala, se distancia do que é a intenção da professora.

> *Aluno: - Professora, estou passando mal, estou tonta.*
> *Profª: - Deve ser fome, você vai ter quer esperar o intervalo.*
> *Aluno: - Professora, o (C.) estar dormindo.*
> *Profª: - Deixe-o dormir, enquanto ele estar dormindo, ele não atrapalha ninguém.*
> *Profª: - Agora ninguém vai mais ao banheiro. Vocês têm que ter banheiro em casa para usarem!*

Percebe-se a postura apassivadora, distante, forçando os alunos a submeterem-se às ordens recebidas, às vezes sem poder reivindicar o direito de ir ao banheiro.

Para Perrenoud (1995), trabalhar o erro já é procurar uma proximidade com o aluno que apresenta dificuldades na escola: é ir ao encontro dos desfavorecidos. É, portanto, pisar no terreno do fracasso escolar. Libertar o erro do aluno requer não apenas que o professor preste atenção ao erro que o aluno cometeu, mas também ao próprio aluno. Nessa perspectiva, o erro do aluno deve possibilitar a eliminação de toda ordem de coerção, de julgamentos, de punição.

Um dos grandes problemas resultantes dessa relação de coerção, punição e submissão à autoridade reside no fato da imagem que o aluno produzirá de si mesmo, dependente da ordem de alguém, um sujeito sem autonomia, amedrontado e submisso. Incapaz de resolver os seus próprios problemas ou de enxergar os problemas que os cercam.

Segundo Freitas:

> A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola (FREITAS,2003,p. 39).

CORREÇÃO DO ERRO

Em entrevista, assim a professora "tenta conceituar" o erro do aluno:

- Como você conceitua o erro do aluno?

  - Às vezes a criança vai errando, vai acumulando erros e o professor não consegue observar isso. Ele só consegue observar desde quando a criança não aprendeu, quando o negócio já alcançou uma proporção maior. Aí ele vai ter que ir voltando, voltando até perceber onde começou o erro da criança. (...) Ela não aprendeu, ela dissimulou e você como professora achou que ela tinha aprendido, mas ela não aprendeu.

- O que você considera como acerto e o que você considera como errado, ou seja, o certo e o errado se dão a partir de quais objetivos, a partir do quê?

  Resposta da professora: Na escola a gente tem uma meta que é dada pelo Governo e cada escola elabora junto com os professores. Por exemplo, na 2ª série, que é que eu trabalho neste ano, a criança tem que estar pelo menos escrevendo para que o leitor consiga entender aquilo que ela quer passar. A mesma coisa na leitura. Com as terceiras e quartas séries, seriam coisas mais elaboradas, mas seria o mínimo. Tudo isso funciona dentro de projetos. Você vê uma floresta grande, é um projeto, as árvores são os detalhes que você vai trabalhar. Tem criança que vai conhecer a árvore inteirinha e têm crianças que só vão conhecer as partes principais daquela árvore. Mas ela evoluiu, porque antes ela nem sabia que tinha árvore na floresta.
  Agora, tem limites para cada série, tanto é que termina aquela série a gente vai falar: tais e tais crianças ao não atingiram o nível da maioria da turma, e aí o que nós vamos fazer? Aí já começa, como vamos distribuir estas crianças nas próximas classes? Não vamos deixá-las naquelas salas – fraca e forte. Vamos tentar distribuir o mais justo possível, para o professor poder trabalhar para que a criança consiga evoluir. Porque tem que sempre exigir mais do que o mínimo. Se você começar do mínimo, do mínimo, cada vez "tá" menos.

O conceito de erro da professora não é claro, ela "foge" do que é perguntado. Portanto, o diagnóstico do erro torná-se frágil, pois não há parâmetro para isto. Se o certo e o errado não surgem de um planejamento prévio, com a definição de objetivos, de conteúdos, portanto como avaliar? A partir do quê? O ato de ensinar, aprender e avaliar se apresentam frágeis, intuitivos, superficiais. O certo e o errado vão "surgindo" no cotidiano da sala de aula vão sendo "criados" a partir de momentos estanques, de situações que surgem. Os caminhos não são traçados previamente, eles vão acontecendo (conteúdos estanques, fragmentação dos exercícios...). Não se sabe de fato aonde se quer chegar. Penso

que as correções dos erros de forma pontual, superficial, tem como fundamento a sua não definição, como também fundamenta a falta de tomada de decisão da professora frente ao erro. Se não sabemos o que é o erro não podemos definir suas causas, e nem tão pouco como alcançar o acerto.

Para o aluno poder apropriar-se do conhecimento, e superar o erro, o mesmo precisa ser entendido pelo aluno. No entanto, as análises sinalizam a necessidade de o mesmo ser a priori um observável para o professor.

Ao se mostrarem indiferentes às diferenças individuais e culturais dos alunos, as correções observadas podem ser compreendidas como uma prática desfavorecedora para aqueles que mais necessitam delas.

Perrenoud (1995) afirma que a "indiferença às diferenças" é um dos mecanismos mais atuantes na produção do fracasso escolar. Essa revelação auxiliou a compreensão de que o tratamento uniforme dado aos erros dos alunos é uma evidência de que a escola mantém, vivos e resistentes, os instrumentos da seletividade escolar.

O mesmo é percebido no que tange a postura da professora de culpar os alunos por seus erros, por seus fracassos. Neste sentido, este tipo de julgamento praticado na sala de aula passa a se constituir na imagem do aluno (fora da escola), marcando suas possibilidades de sucesso/fracasso. Os próprios excluídos do sistema são levados a assumir a culpa pelo seu fracasso, passando a se considerar incapazes de estudar e aprender, seja por "burrice", seja por "falta de força de vontade".

Para a professora a criança não corrige seus erros e, portanto, torna a repeti-los por vários motivos: *por distração, por preguiça, ou porque não quer corrigir, porque não entendeu o que o professor quer que ele faça.*

Assim, as "origens dos erros" são localizadas no próprio aluno. Na sua indisciplina, nos problemas familiares, mau comportamento. Neste sentido, o aprendizado de fato não existiu, o que se observa, é uma *correção do erro* que ocorre em processo, buscando realizar o aprendizado que não houve.

Ao mesmo tempo em que ocorre a correção *do erro do fazer*, ocorre também a correção do *erro do ser*. A correção *do erro do ser* adquire maior poder, e ao mesmo tempo serve de álibi para que a correção do erro do fazer não se efetue, na medida em que os alunos são responsabilizados por seus erros. Como ilustram as situações:

"Não sabe a tabuada do dois? É uma vergonha não saber! Também, estava brincando!"

Profª: - Eu acho que você vem passear na escola. É por isso que você se perde, você não conhece letra.

Profª:. – Agora vamos fazer o ditado que é um treino para a prova de amanhã.

Professora inicia o ditado.

Informando a um aluno que se atrasou no ditado:

Profª: Irritada: - Ai Jesus amado! Pára tudo. Você está copiando tudo da outra.

Profª: - Só para ele que se atrasou, estar perdido. Os outros parados! Corrige o aluno aos gritos:

Profª: Tem que levantar a mão quando se perde, você fez errado, meu filho! O "p" minúsculo é assim, escreve no caderno do aluno.

Profª: - Jesus amado! Você vem de outro planeta, menino! Ta ruim de serviço, não é? Vamos continuar. Mas eu vou ao lado dele para ele não se perder.

Quando a correção do erro do ser, adquire maior poder, a correção do erro do fazer é omitida.

A esse respeito Freitas defende que:

> As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal negativos atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal (FREITAS,2005,p. 134-135).

Esse fato é evidenciado através da fala da professora nos momentos que antecederam a aplicação da prova de Português afirmava a mesma que independente dos resultados dos alunos na prova a nota seria dada a partir do comportamento do aluno.

Nesse sentido, a professora utiliza-se de uma avaliação formal que atrelada a avaliação informal define a nota do aluno, mas não afetam seus erros do fazer.

Pinto (1994) afirma que:

> (...) a prática da avaliação camufla as contradições da prática pedagógica, justamente por ela se realizar informal e formalmente (simultaneamente),

> possibilitando que os modelos de alunos (da professora) se tornem verdadeiros guias de suas ações, selecionando os alunos que respondem a sua expectativa e favorecendo o fracasso daqueles que teimam em agir conforme seu "*habitus cultural",* recusando adequar às determinações do sistema (PINTO, 1994, p. 133-4).

Dessa maneira, a professora valoriza e mitifica aquela idéia de que o aluno é bom porque merece, porque é esforçado, condizendo com o tipo de formação que se pretende priorizar, colocando os erros do fazer, a exclusão, como problema individual dos alunos e, em muitos casos, assumindo a responsabilidade pelo fracasso escolar.

> Mas a escola e a ideologia meritocrática que a rodeiam são notavelmente eficazes no empreendimento de apresentar isso como o simples resultado final do conjunto dos desempenhos pessoais. Tratando a todos de modo formalmente igual e individualizando provas, medições, veredictos e sentenças (...) a escola faz com que cada qual se sinta o único responsável pela sua sorte (ENGUITA, 1989, p. 214).

Dentro desta perspectiva apresentada, o tratamento dado ao erro do fazer é superficial, uma vez que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidas para fora do âmbito instrucional. O tratamento do erro do fazer gira em torno da correção dos erros dos alunos relacionados ao seu comportamento, atitudes e valores. Durante as correções do erro do fazer, os alunos eram responsabilizados por seus erros, e, portanto, o foco da correção da professora já não era mais os erros do fazer e sim os do ser. Tais correções ocorrem através de gritos, ameaças e humilhações:

> *Profª: - Hoje é a última chance do (V.),se ele continuar gritando na sala, durante a reunião eu vou informar à mãe dele""!*
> *- Você não tem caderno, (C.)? É no seu caderno que você tem que olhar, não no do vizinho. Que folgado este menino, copiando do colega! Se ele continuar copiando me avisa, viu, (V.)?*

Em situações como as descritas acima, fitava os alunos esperando deles alguma reação, choro talvez. Em nenhum momento, dentro da sala de aula, houve reações "agressivas" (revidar a professora, contradizê-la) por parte dos alunos. Demonstraram sempre resignação e submissão diante das correções feitas pela professora.

Neste sentido, a ênfase reside muito mais no erro do ser do que no erro do fazer. A qual é talvez mais perversa e cruel para o aluno, pois ela atinge diretamente a sua auto-

estima, a certeza de que se é capaz de aprender, o medo de se arriscar e tem o poder de controlar a postura, enfim, moldar o indivíduo da maneira que é conveniente para a sociedade. O aluno renuncia a qualquer tipo de revolta, investe pouco em si mesmo, faz o que lhe é solicitado, sem discutir, sem colocar questões.

Ao observar o comportamento dos alunos enquanto estavam realizando a correção no quadro, ficou evidente a inibição, constrangimento, quando erravam ou não sabiam a resposta correta. Alguns colegas riam dos erros cometidos por aquele que estava fazendo a correção no quadro, outros ao contrário, tentavam ajudá-lo. Os que riam eram chamados ao quadro logo em seguida:

> *Correção dos exercícios*:
>
> Os alunos, um após o outro, são chamados ao quadro. Alguns alunos riem dos erros daquele que está ao quadro. A professora os repreende:
>
> *Profª: - Sem comentar os erros dos outros! Cada macaco olhando para o seu rabo!*
>
> Aluno erra a ortografia da palavra.
>
> *Professora irritada o corrige: - Eu já falei é "bolhinha", não é "bolinha". Cuidado, tem muita gente que erra aí.*
>
> Professora copia no quadro o texto que consta na prova.
>
> *Profª. – "Vamos a leitura do texto, porque teve gente que não entendeu e respondeu outra coisa na prova! Vamos ler comigo o texto, eu falo e depois vocês respondem".*
>
> A seguir, faz perguntas sobre o texto aos alunos.
> *Profª. - "Era difícil entender o texto? Não era. Era só prestar atenção. Respondam: tem rima aqui? A bola é bela. É bela e pula".*
>
> Outro aluno vai à lousa e erra a palavra. Os demais o corrigem.
>
> Professora reage:
>
> *Profª. - Eu já falei cada um olhando para o seu rabo. Que falta de respeito! Cada um tem o direito de errar. Se ele soubesse não estaria na escola.*
>
> Professora chama ao quadro um dos alunos que riu, do erro da colega.
>
> *- Agora, vem à lousa o "macaco" que não olha para o próprio rabo!* Aluno erra e fica constrangido.
>
> *Profª: - Percebeu que ninguém riu de você? É assim que você tem que fazer!*

Percebe-se mais uma vez a correção do ***erro do ser*** sobrepondo-se à correção do ***erro do fazer***. O erro do fazer é utilizado como um meio, como um instrumento de correção do erro do ser.

Arrisco-me aqui a afirmar, com base na análise dos dados, que o conceito de erro que emerge das relações que permeiam as práticas pedagógicas na sala de aula é fundamentalmente o erro que se inscreve no campo da avaliação informal, ou seja, o erro do ser. Neste sentido, errar é fugir do modelo ideal de aluno construído pela escola em consonância com as exigências postas pela sociedade: que não briga, que não questiona, que não ergue os braços, que não tem dúvidas, que é submisso às regras que lhes são impostas. Este erro é inadmissível. Já o erro do fazer é omitido e até mesmo tolerado. Isso se constata a partir do entendimento da professora acerca da não reprovação vista somente como uma forma de não discriminação, portanto, não há necessidade de se investir na aprendizagem dos alunos:

Profª:	Não seria justo a criança ser reprovada, porque pode ser que por ela ir reprovando, reprovando, ela desanima e saia da escola. Por esse lado, que é o lado mais social do problema, que eu acho que é o lado que o Governo pensa mais, ele realmente está sendo uma solução. Cabe ao professor ter o bom senso para isso, do que realmente a parte intelectual. Então a parte intelectual, ela vai ser levada, acredito eu, mais em função do Ensino Médio.

Freitas afirma que:

> Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissos. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras. (FREITAS,2003,p. 38).

Sendo assim, mesmo que as correções do erro do fazer não se efetuem, sejam omitidas, "há o ganho" com as correções do erro do ser: a da incorporação de práticas de submissão.

RELAÇÃO DA PROFESSORA COM AS CRIANÇAS NO MOMENTO DA CORREÇÃO DOS ERROS

Realização da prova de Português

> Aluna mostra a sua prova e pergunta à professora: - *"está certo?"*
> *Profª: - "Está errado madame! Que palavra é esta? Tem gente que esqueceu tudo o que eu ensinei! Leia a pergunta".*
> *"Ai meu Deus, está tudo errado!" "Está ruim aí o negócio! Está ruim! Quem mandou colocar esta palavra aí?"*
> *- "Vira a folha, menino. Que é para ninguém copiar!"*
> *- "Que palavra é esta que o senhor inventou? Virou por acaso o gênio do Português? Pelo amor de Deus tenha a cabeça para pensar!"*
> *- "De onde surgiu esta palavra? Só 'para mim' saber, de quem você copiou?"*
> *- "Tem que ler a questão".*
>
> Diante das inúmeras dúvidas dos alunos, a professora responde:
> *- "Quando eu corrigir eu vou mostrar para você se está certo, tá?".*
>
> E continua indignada, diante das dúvidas e perguntas dos alunos acerca das questões da "prova":
>
> *- "Pensa (É.), pensa! Você tem cabeça para pensar".*
> *- "Agora deu certo. Se pensar dar certo, não é? Mas é duro pensar, né?"*
> *- "Você tinha que saber isto, você tinha que ter estudado em casa, meu filho!".*

As falas da professora na situação descrita acima revelam sua irritação e frustração diante das inúmeras dúvidas dos alunos.

A impaciência da professora e irritação com as crianças que erram, acaba provindo também do seu não saber o que fazer diante do caos que se tornou a sala de aula naquele momento. A evidência dos erros do fazer das crianças ameaçam e abalam sua posição, sua competência, isso gera um certo sentimento de frustração, por não saber fazer diferente, que ela transfere para as crianças, culpando-as pelos seus erros. Neste momento, a correção do

erro do fazer transfere-se, se volta para a correção do erro do ser, ao transferir para as crianças as culpas pelos erros do fazer a professora tira de si a responsabilidade de corrigi-los.

Assim, a culpa não é dela, são as crianças que têm problemas:

Profª:	As crianças trazem consigo "n" problemas, os pais separados. A coisa mais complicada hoje são os problemas psicológicos que elas têm, ou por pais que utilizam drogas, ou alcoólatras. (...) As crianças não têm infra-estrutura e o reflexo vem todo para sala de aula e atinge a aprendizagem.

Como as crianças não conseguem atingir as expectativas da professora, supõe-se que: as mesmas têm problemas; que elas são incapazes; que não prestam atenção, conseqüentemente, são incapazes de aprender.

A partir da fala da professora que transfere as dificuldades de aprendizagem para fora do âmbito escolar, para a família, os problemas psicológicos das crianças, as drogas, reforça-se as idéias defendidas por Bourdieu (1998) sobre o "capital cultural". Assim, apesar da proposta da Progressão Continuada trazer em seu bojo o conceito de inclusão, é evidenciado que continuam a perpetuar mecanismos de "exclusão branda" no interior da escola, à medida que os alunos permanecem no sistema, mas sem possibilidades reais de sucesso. Ao mesmo tempo em que se constroem as justificativas para o seu eventual fracasso, pautadas, principalmente, na crença da incapacidade dos mesmos em ter sucesso em um sistema que os acolhe, e que dissimuladamente os exclui. É muito mais simples converter as dificuldades de aprendizagem, os erros dos alunos, em problemas individuais, agindo assim, a escola dissimula as desigualdades sociais como apontam Bourdieu e Passeron (1998).

O mais cruel é que são as suas vítimas, os desfavorecidos, que vão persuadir-se de que o seu fracasso, os seus erros advém da sua falta de dotes, de inteligência ou de *falta de atenção, das mães que trabalham fora:*

Profª:	Porque a gente sabe que o maior problema que a gente encontra na aprendizagem, é o que vem de casa. Hoje a gente sabe que a maioria das mães não consegue acompanhar porque precisa trabalhar. Às vezes é a mãe que mantém aquela casa, então as crianças não são acompanhadas. A mãe deixa as crianças o dia inteiro em escolas, a mãe não acompanha as atividades.

Com relação às intervenções da professora direcionadas para as correções dos erros, pude verificar que elas decorrem, em grande parte, da forma como a professora concebe o ensino, a aprendizagem do aluno e a avaliação da aprendizagem. Nas intervenções docentes analisadas, as origens do erro do fazer estão localizados no seu mau comportamento, suas atitudes e falta de atenção. Portanto, deve ser corrigido com ameaças, gritos e humilhações. Já a correção do erro do fazer se efetua pelo simples fato de apagar o errado e escrever o certo, como ilustram as situações abaixo:

1. Durante a correção, professora chama a atenção de outro aluno:

Profª: *– (C.),* ***quando o negócio saiu errado, a gente apaga e faz de novo****. Que 'melecada' é essa! Acorda para a vida, menino!" ".*

2. Professora copia no quadro o texto que consta na prova.

Profª: – "Vamos a leitura do texto, porque teve gente que não entendeu e respondeu outra coisa na prova! Vamos ler comigo o texto, ***eu falo e depois vocês respondem".***

A seguir, faz perguntas sobre o texto aos alunos.

Profª: - "Era difícil entender o texto? Não era. Era só prestar atenção"!

Evidenciou-se que avaliação não visa a correção do erro, mas "marcar" as crianças que os comete. Selecionar, diagnosticar as crianças que cometem os erros, sem atentar-se para os erros cometidos, para suas origens. Neste sentido, crianças que não cometem erros são "crianças boas". Assim, os erros cometidos, são "tratados" de forma homogênea, visando "corrigir" não os erros, mas o comportamento das crianças que os cometem.

Profª:	No começo do ano é determinado um tipo de avaliação diagnóstica, é uma coisa simples, de acordo com as séries. A partir daí você começa o seu trabalho. Então você já sabe mais ou menos as crianças que erram. Porque o professor já tem isso elaborado, aquelas crianças que já têm determinados erros. (...) As classes homogêneas em alguns aspectos eram boas, porque se poderia trabalhar com aquelas crianças boas. Só que as salas que tinham alunos com muita dificuldade, até o professor ficava "marcado". Porque normalmente era aquele professor que pegava aquela sala, porque já estava acostumado, já tinha atividades em cima daquilo e o professor ficava marcado como "professor com dificuldade" e era o inverso, eram as crianças com dificuldades que ficavam quase sempre com aquele professor. Então a mãe quando via dizia: "ai meu filho tem dificuldade porque está com aquele professor". Então marcava até o professor, não só a criança.

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO QUE É DESENVOLVIDO NA SALA DE AULA OBSERVADA

Ao transmitir o conteúdo aos alunos a professora "diz" muitas coisas, e o "dizer" da professora, suas estratégias de ensino utilizadas revelam sua concepção de avaliação e de erro.

A tarefa de ensinar da professora é, unilateral, estática, como conseqüência disso, a correção dos erros é pontual, estática, pois não age a partir da constatação dos erros. Sua prática pedagógica assim se resume: *Apresentação do conteúdo – exercício de fixação – correção dos exercícios de fixação – constatação dos erros.*

Neste sentido, o ato de ensinar se caracteriza pela transmissão do conteúdo, a correção dos erros se caracteriza em apontar os erros e o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar.

Com a intenção de elucidar o que foi exposto, para melhor entender o papel do erro e tentar caracterizá-lo, serão apontadas características das estratégias de ensino

utilizadas pela professora da sala de aula observada, entendendo que sua percepção de erro e o modo como os corrige está atrelada a sua concepção de ensino e de aprendizagem.

- *Evidenciou-se a função do professor como transmissor de conteúdos. Prioriza a aquisição de noções e de saberes fragmentados*:

(Situações)

1. Prof. Durante a correção do exercício: - *"quem fez diferente? Respondam de acordo com o texto e não de acordo como o que vocês querem!"*

2. - *Foi passado um remédio no corpo do Papa. Isso é embalsamar. Fizeram com o Papa a mesma coisa que fizeram com as múmias*" (aula de História, assunto: "Primeiros habitantes").

3. - *"Hoje vamos estudar o sol. Abram o livro na página 19. O sol tem luz própria. Agora vamos a leitura do livro."*

4. - *Depois eu deixo você falar, desse jeito não vai dar "para mim" terminar o conteúdo! Agora vamos à página 20.*

Neste aspecto, o ensino do conteúdo é estático, sem sentido, porque é baseado na repetição, na reprodução. Funciona como um empecilho à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. Neste contexto, a aprendizagem reduz-se a um processo individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ilusão da aprendizagem, dos acertos. Acerta quem segue o padrão determinado pela professora, quem não precisa perguntar, não tem dúvidas.

O ensino, então, baseia-se na memorização de conteúdos. E, para que ela aconteça, a atenção é a condição fundamental, mesmo que os conteúdos não tenham nenhum sentido para o aluno. *"Errou porque não prestou atenção",* pode significar a não memorização dos conteúdos passados pela professora. Nessas condições, os erros deverão ser substituídos

pelos acertos. A repetição constitui-se num esforço de retenção do que é correto, sem nenhuma abertura para uma discussão dos motivos do erro.
Mais uma vez a distância entre o dizer e o fazer da professora:

Profª:	A oportunidade da Progressão Continuada seria para as crianças conseguirem, cada uma dentro do que ela pode ir aumentando, o professor da série vai dando condições para ela ir crescendo. Mas não é mais aquele ensino em série, aqueles conteúdos fixos, já pré-determinados. **Isso acabou.** Tem uma linha, mas não existem aqueles conteúdos pré-fixados.

UTILIZAÇÃO DE AMEAÇAS:

(Situações)

1. A coordenadora entra na sala de aula segurando pela mão um dos alunos, irritada e em voz alta informa à professora:

- *"Este aluno estava gritando no corredor, eu perguntei para ele se ele é sirene".*

Professora aos gritos, dirige-se ao aluno:

- *"Você agora está com a mania de gritar no corredor. Você não vai fazer nem a aula de Educação Artística, nem a aula de Educação Física".*

O aluno senta-se envergonhado em sua cadeira. Em seguida, a professora entrega aos alunos um desenho referente ao texto apresentado, para que seja colorido.

2. Um dos alunos caminha pela sala. Ao percebê-lo, a professora, aos gritos, o ameaça:

Profª: – (V.) vou te enfiar no reforço. "Todo dia vai para reforço". Aluno entende a ameaça e volta para a sua cadeira.

3. *Profª: - Ai Jesus amado! Minúsculo, você não sabe o que é minúsculo ou maiúsculo? Vou te colocar no reforço! "H" é assim, "h" é assim.*

Uma constante em sala de aula foram as falas e atitudes ameaçadoras que visavam, principalmente, a correção dos erros do ser, embora permeasse também as correções dos erros do fazer.

Um dos grandes problemas resultantes dessa relação de ameaças, humilhações e submissão ao professor reside no fato da imagem que o aluno produzirá de si mesmo, depende da ordem de alguém, impossibilitado de tomar sua próprias decisões, produzindo um sujeito sem autonomia para direcionar ou posicionar-se na vida.

Percebe-se nas situações descritas acima, o conceito que a professora passa aos alunos acerca do reforço, apresentado sempre como castigo, como ameaça; ao contrário, disso as aulas de Educação Física e Educação Artística são vistas como recompensas aos alunos "bem comportados".

Pode-se pensar em uma avaliação diagnóstica, formativa, cumulativa, processual, a partir de práticas pedagógicas acríticas, autoritárias, que apenas reproduzem o que determina o livro didático? Ou ainda, possibilitar o entendimento dos erros dos alunos como parte da aprendizagem, cabendo ao professor não culpá-los, mas orientá-los para superá-los?

Para Bertagna (1997) a construção de uma avaliação diagnóstica implica necessariamente mudança da metodologia utilizada em sala de aula, possibilitando que as dificuldades e os erros cometidos pelos alunos sejam tratados para além deles.

DESCONSIDERA OS ALUNOS QUE ERGUEM OS BRAÇOS DURANTE A EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO:

(Situações)

1. Sentada em sua cadeira a professora ler texto em voz alta e os alunos acompanham a leitura.

Em seguida, faz perguntas referentes ao texto lido.A professora continua a explicação sem considerar os alunos que levantam a mão.

Aluno (F.) ergue o braço e já pergunta:

- Professora, o que é embalsamar?

2. Durante a leitura do texto feito pela professora, um aluno ergue o braço em silêncio.A professora o ignora. Outro aluno levanta o braço.

A professora o responde: *- Gente se vocês não me deixarem falar, não vai dar "para mim" acabar com a leitura. Depois que eu falar, tirem as dúvidas".*

3. *O que é mundial?""*

Classe: - "O mundo todo". Respondem os alunos.

Profª: - "A saúde significa hábitos que a gente tem que ter todos os dias: tomar banho; escovar os dentes; lavar as mãos. A mesma higiene a gente tem que ter com os bonés. Se alguém emprestar o boné e o colega tiver piolho, ele pega o piolho do colega dele. Isso a gente não empresta. Não devemos emprestar nossas roupas".

- "A cueca também, não é professora?"

- "Se é roupa, não, (J.)!"

(B.) ergue o braço e como de costume é ignorado pela professora, até que desiste e desce o braço. O mesmo acontece com mais dois outros alunos.

Discurso da professora: (entrevista)

Profa.	Muitas vezes o aluno não entendeu o que o professor quer que ele faça. **Ele não se expõe.** Às vezes o professor está com uma turma grande de alunos, até ele diagnosticar como cada um precisa aprender, leva um tempo também. Então, você ensina para uma maioria, só que um é diferente do outro.

Nestas situações observa-se a omissão da professora diante das prováveis dúvidas apresentadas pelos alunos durante a apresentação dos conteúdos. Mais uma vez o aluno é responsabilizado, neste caso, pelo não diagnóstico do erro feito pela professora, *"ele não se expõe"*. Nesse ponto, cabe uma indagação: as fragilidades evidenciadas no discurso da professora no tocante à organização das idéias, bem como a cada momento em sala de aula, utilizar a expressão *"para mim fazer"* seriam indícios de sua falta de familiaridade com o conteúdo apresentado e, portanto, para não ser questionada pelos alunos ela "veta" as suas intervenções, suas participações durante a exposição do conteúdo?

Neste sentido, estaria a professora "ensinando" ao aluno algo que ela não está consciente, segura. Talvez assim, justifique-se a correção do erro de forma superficial, sem procurar as causas do mesmo.

Situações como as descritas acima são uma constante em sala de aula. Omissões, perguntas não respondidas, braços erguidos durante as explicações são ignorados. Para que a professora possa intervir sobre os erros dos alunos, acredito que três condições são necessárias:

- Diagnosticar o erro do aluno, ou seja, ter condição para avaliar o que ele não sabe e as causas do erro;
- Conhecer o que ele precisa saber, a partir de objetivos claros, relevantes, claramente definidos;
- Saber como ensinar o que o aluno não sabe, ter o domínio do conteúdo essencial para aprendizagens futuras do aluno. Para isso, faz-se necessário por parte da professora, conhecer o conteúdo que o aluno precisa saber e para que saber, ou seja, a aquisição de conhecimentos que auxiliem no crescimento/desenvolvimento pessoal e coletivo.

Uma estratégia que favorece a correção do erro é possibilitar a manifestação dos alunos, estimular sua participação na sala de aula.

Neste sentido, os alunos estariam não apenas expondo oralmente seus raciocínios, como também favorecendo ao professor a tomada de decisão a partir das dificuldades diagnosticadas. Embora o discurso da professora se aproxime deste entendimento, sua prática em sala de aula dele muito se distancia.

CARACTERÍSTICAS DOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS.

Não pretendo fazer aqui a análise dos exercícios propostos. O que pretendo mostrar é que as tarefas apresentadas aos alunos provêm, essencialmente, de uma lógica de fixação e memorização do conteúdo passado pelo professor.

Em vista disso, Gimeno (1988) adverte que é preciso analisar o tipo de tarefas que são propostas ao aluno, porque nelas reside um indício fundamental do que se considera uma "adequada atividade de aprendizagem".

Os exercícios propostos são iguais para todo o grupo-classe, sem levar em conta a individualização dos erros.

Percebia-se a prevalência de exercícios de fixação que visavam a memorização dos conteúdos apresentados. Como ilustram as situações abaixo:

> 1. Virem a página do livro". Assunto: Pero Vaz de Caminha. Em seguida, a professora informa aos alunos: - *"Agora vou copiar no quadro o exercício de fixação"*.
>
> Professora copia no quadro perguntas e respostas sobre o texto (retiradas do livro do professor). Tal atividade, de acordo com a explicação da professora, visa fixar o texto lido.
>
> Ex.: questão nº. 1
>
> *- Como os pesquisadores fazem seu trabalho?*
>
> *R. Os pesquisadores usam instrumentos delicados para não estragar as descobertas que estejam enterradas.*
>
> *Alunos copiam do quadro este "exercício de fixação".*

2. A professora coloca no quadro, para que os alunos copiem em seus cadernos, perguntas e respostas tiradas do livro do professor. Os alunos deveriam copiá-las no seu caderno de Ciências. Exemplos:

- Por que o sol é importante?

R. Ele é importante porque oferece luz e calor.

Qual é o perigo do sol?

R. O sol em excesso causa doenças e pode até matar.

Quais os pontos cardeais?

R. Os pontos cardeais são: Norte (N), Sul (S), Leste (L) e Oeste (O).

Dos alunos era esperado que assimilassem o conteúdo de forma reprodutivista, através da memorização dos conteúdos. É raro um aluno que queira realizá-lo por sua livre vontade, ou seja, sem a imposição da professora, sem a sua vigilância:

1. Professora ausentou-se da sala de aula, ao observar isto um dos alunos afirma: - *"É bom que a professora demore, aí ela não dá muita lição"*.

2. - *"Sentado menino! Trabalha menino! Depois faz tudo errado"*.

E é assim que a professora define as atividades propostas, que segundo a mesma, facilitarão o desenvolvimento da leitura.

Profª:	A gente foi educada só com aqueles textos didáticos, hoje você pega todo tipo de texto: é poesia, é música, porque a criança não gosta daquele tipo de texto pronto, cansativo, como a gente também não gostava. Então a gente procura e propõe "n" variedades: receitas de bolo, até bula de remédios, porque a orientação que é dada para a gente, na língua portuguesa, é para a criança ler e entender o que leu. Porque é o que ela vai usar para o futuro

FRAGMENTAÇÃO DAS TAREFAS:

Desprovidas de contexto; os exercícios que se seguem não visam corrigir os erros apontados nos exercícios anteriores.

> *Profª: - "Hoje faremos um ditado de palavras com acento agudo e circunflexo! Não precisa pular linha se não vira muita "estragação" de caderno".*

Em seguida dita a palavra:

> *- "Bem-te-vi".*
>
> *Aluno: - "É 'viu' professora?".*
>
> Profª Impaciente com a pergunta:
>
> *- "Não, menino, é bem-te-vi!"*
>
> *Profª: - "Agora vamos fazer as famílias. Batam palmas de acordo com o número de sílabas. Quem não terminou vai terminando sem escândalo. Acelera quem está atrasado".*

O aluno não tem a possibilidade de decidir o que produzir, pois a determinação do conteúdo e dos exercícios é definida pela professora. Percebe-se a preocupação da professora em manter os alunos ocupados, realizando as tarefas que lhes são postas.

Este é um dado que corrobora como evidência para a discussão realizada por Enguita:

> De qualquer forma o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender. (ENGUITA, 1989, p. 175).

Neste sentido, a escola incorpora as condições de trabalho produzidas na sociedade capitalista. Onde há os que mandam e os que cumprem as tarefas sem se questionar o porquê nem para quê. A escola domestica ou torna dóceis os sujeitos para ingressarem nessa sociedade, vivenciando nas relações escolares, as relações de trabalho em que mais tarde estarão inseridos.

PADRONIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS

Eram comuns exercícios repetitivos, tais como: leitura em voz alta, ditado, exercícios com espaços para completar.

Desconsidera, portanto que nem todos os alunos fazem sempre a mesma coisa ao mesmo tempo; percebe-se incoerência entre o discurso e a prática da professora, que em entrevista afirma:

Profa.	O processo de aprendizagem é individual, como de qualquer um de nós, é um processo individual. (...) O "A" de um aluno é diferente do "A" de outro aluno (...) o progresso de um é diferente do progresso do outro.

O que se observou é que são tarefas estritamente individuais, que não se voltam para os diagnósticos dos erros e que não intervêm sobre os mesmos.

Os alunos mantinham uma falsa conduta auto-avalitiva dos exercícios, dando por corrigidos erros, ao copiarem as respostas do quadro, que não eram compreendidos no contexto dos exercícios. Visam, portanto, a fixação, a memorização dos conteúdos apresentados de forma reprodutivista, fragmentada. Neste sentido, errar é não conseguir reproduzir no caderno o conteúdo apresentado, é não memorizá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PROGRESSÃO CONTINUADA

A presente pesquisa realizou-se, como já foi dito, em uma Escola Estadual (SP) de Ensino Fundamental. Inserida, portanto, no contexto da Progressão Continuada.

Assim, o quadro a seguir visa apontar algumas distorções entre o discurso oficial referente à implantação da Progressão Continuada e o observado durante a pesquisa em sala de aula.

QUADRO 4 - PROGRESSÃO CONTINUADA: O DISCURSO OFICIAL E O OBSERVADO EM SALA DE AULA

DISCURSO OFICIAL	O OBSERVADO
Avaliação e concepção de erro: "A avaliação no esforço da Progressão Continuada adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam". (Parecer CEE:98/2002) **Erro:** "A avaliação se amplia pela valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos sob qualquer ângulo: nos conhecimentos, nas formas de	**Avaliação e concepção de erro:** As observações apontam na direção de uma avaliação que se volta para a simples constatação do erro. Não há o diagnóstico do erro, a procura de suas causas, visando tomar decisões que reorientem o processo de aprendizagem do aluno. **Erro:** Falta de memória, de atenção.

pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas". (INDICAÇÃO CEE 22/97) - "O erro deve ser aproveitado pelo professor e aluno para reflexão, transformando-se em situação de aprendizagem – ele é sempre uma hipótese de acerto". (Fórum de Debates, 2002, p.58).	
Práticas de ensino: - Centrado no aluno e sua aprendizagem; - Professor propõe estratégias de ensino diferenciadas; - Nova relação professor/aluno, não ameaçadora, mas de apoio e parceria. (Fórum de Debates, 2002, p. 58-59) - "Desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas". (INDICAÇÃO CEE 22/97).	**Práticas de ensino:** - Ênfase da memorização pontual de conteúdos; - Exercícios repetitivos – ditados, exercícios de fixação; - Relação distante com os alunos, ameaçadora, culpa os alunos pelos erros cometidos.

Observa-se uma proposta que prioriza a inclusão com sucesso na escola. É passada a idéia de uma escola democrática em que todos terão as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, dependendo do esforço individual para o alcance da aprendizagem, do sucesso escolar. Dá-se a impressão de uma escola democrática, que acolhe a todos, e sem a reprovação garante a permanência na escola. O que é uma ilusão, pois os alunos passarão pela escola e conforme Freitas (2003), a vida o reprovará, pois eles não terão condições de atender a determinadas exigências, mesmo com o diploma em mãos.

Ainda segundo Freitas, para o Estado é muito melhor que o aluno seja reprovado pela vida, devido à sua "incompetência" do que na escola, de modo a atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais.

O Estado e a escola tiram de si a responsabilidade, embora contraditoriamente, afirmem que devem ser responsáveis pela aprendizagem e pela qualidade do ensino. "Um discurso que, na verdade, dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação" (FREITAS, 2002, p. 96).

A Progressão Continuada, nesse sentido, tal qual o sistema seriado, poderá contribuir para aprofundar as desigualdades sociais e culturais à medida que estes educandos "passarão" pela escola, sem conseguir, de fato, uma aprendizagem culturalmente densa e significativa para as suas vidas.

Conforme se manifesta Sordi:

> Ao mesmo tempo em que defende o que é potencial educativo e que poderia estar embutido nessa proposta, e a realidade, quando percebemos que a mudança de forma, na realidade, afeta a aparência, mas não vai efetivamente mudar na essência a lógica da escola, nem a função social que ela cumpre. Portanto, essa mudança da forma sem a alteração das condições de trabalho do professor, da lógica da formação que ele carrega, das concepções de avaliação que estão reproduzidas, conspira para a não-mudança. Quer dizer, efetivamente nos debruçamos para fazer uma análise do que há de novo e constatamos que não há nada de novo. Porque eu receio que não era para ter nada de novo mesmo (...) Radicalmente, não se pretendia mudar essa escola, porque ela continua servindo aos mesmos fins para os quais foi pensada há muito tempo. (SORDI, 2003, p. 123).

Um dos erros é afirmar que são fatores intra-escolares os responsáveis pelo fracasso escolar. Responsáveis pelo distanciamento entre o discurso oficial acerca da proposta da Progressão Continuada e o que se observa no cotidiano da sala de aula. É preciso pensar nos fatores extra-escolares, ou seja, na realidade social dos alunos.

Desse ponto de vista, o baixo rendimento do sistema escolar deixa de ser um sintoma de seu fracasso. Ao contrário, revela o quanto a escola vem atingindo o seu objetivo não-declarado de precipitar no insucesso a maioria das crianças das classes populares que chegam até ela. Criando uma sina para os excluídos: leva-os a aceitar abnegadamente uma situação de marginalidade social, como se fosse uma determinação natural, não produzida historicamente.

Pensar em uma escola democrática é, segundo Luckesi (1991), considerar que:

> A escola será o local onde educadores e educandos em uma relação democrática, porque interessados num único objetivo – a formação do educando – dedicam-se conjuntamente às atividades que elevem o seu modo de ser e viver. Elevação esta que terá um papel significativo na democratização da sociedade como um todo. (LUCKESI, 1995, p. 45).

O aluno, nesta escola que considera as desigualdades sociais, os diferentes modos de ser e de agir, vivenciando "às atividades que elevem o seu modo de ser e de viver", deverá apropriar-se dos conteúdos veiculados por ela, analisá-los e elaborar conhecimentos significativos, e consistentes.

O contrário disso é uma escola que ao acolher e possibilitar a permanência do aluno finge ensinar, finge avaliar, finge corrigir os erros dos alunos e os aprova. Ao agir assim a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais, mas através de uma aparência igualdade de chances, de oportunidades iguais para todos.

ERRO E AVALIAÇÃO

Das análises dos dados foi possível deduzir que o processo avaliativo que emerge das relações em sala de aula, apresentou-se frágil no que se refere à correção do erro do fazer.

As correções ocorridas na sala de aula nem sempre eram orientadas para a problematização do erro, para a busca de suas causas. As ações da professora não visavam à correção dos erros cometidos pelos alunos, suas ações voltavam-se para a apresentação da forma correta. Cabendo ao aluno apagar o errado e copiar o certo sem nenhuma explicação da professora.

As correções dos erros do fazer aconteciam estanques do processo de ensino e aprendizagem. Surgiam quando o aluno no quadro, não acertava a resposta do exercício sugerido pela professora. Não foram evidenciadas investigações, por parte da mesma, acerca das causas dos erros dos alunos, nem foi percebido durante as observações,

redirecionamentos, tomadas de decisões que se voltassem para auxiliar os alunos na superação dos erros cometidos.

A prática avaliativa/corretiva da professora limitava-se à distinção entre *saber* e *não saber, certo* e *errado.* Sua ação, neste sentido, se restringia a agir sobre a constatação do erro, no local onde ele se manifesta.

Ao serem responsabilizados por seus erros, os alunos temem expressar suas dúvidas, silenciam-se, levam consigo a idéia de que fracassaram, erraram por que são menos inteligentes ou não se esforçaram.

A avaliação classificatória, que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição, a comparação e a exclusão, atua na negação e não aceitação do outro, do diferente, de suas práticas, de suas formas de vida. Neste contexto, um dos aspectos centrais é a compreensão do certo e do errado como pólos antagônicos, excludentes. O certo recebe o sinal positivo e o errado o negativo.

Numa avaliação classificatória, em que o foco de atenção está voltado para o acerto da resposta, o erro tem sido utilizado para classificar o aluno em reprovado, nesse sentido o erro atrelado à reprovação, tem um papel claro, definido, é um instrumento de exclusão, seleção e punição. Em outra concepção de avaliação, a que se inscreve no discurso oficial referente à Progressão Continuada, ou seja, uma avaliação formativa, não reprovação, o erro é apresentado como uma questão desafiadora que o aluno coloca ao professor. Ao perder sua relação com a reprovação, ele passa a ocupar um papel relevante na aprendizagem: o erro é conhecimento, é indício de aprendizagem. Avalia-se mais para formar e menos para punir.

Ao conservar as marcas da "pedagogia do exame", a escola tem sido acusada de praticar apenas uma constatação dos erros, como uma tarefa inerente ao ato de avaliar a aprendizagem (LUCKESI, 1994, p. 63).

Das análises dos dados foi possível observar que a prática avaliativa da professora se encerrava na constatação dos erros, diante disso, penso ser possível afirmar que o processo avaliativo se apresenta truncado, à medida que não foram observadas tomadas de decisões que tivessem como objetivos intervir sobre o erro, sobre suas possíveis causas.

O discurso contraditório da professora em relação as suas práticas de correção/avaliação dos erros dos alunos demonstra as fragilidades da professora, mesmo sendo considerada a melhor da escola, em lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em lidar com a heterogeneidade da sala de aula, em perceber nos erros dos alunos sinais de aprendizagem.

A correção dos erros de forma homogênea, como se as origens dos erros fossem as mesmas, sem considerar as diferenças individuais, é condizente com a compreensão da professora acerca do processo ensino e aprendizagem evidenciado através de suas práticas pedagógicas: o conteúdo apresentado de forma reprodutivista, exercícios de memorização, de fixação do conteúdo apresentado o que resulta como correção do erro, por parte do aluno, apagar o errado e copiar o certo. Errar neste contexto significa não memorizar o conteúdo apresentado.

Das análises, foi possível ainda concluir que o conceito de erro que emerge das relações em sala de aula é predominantemente o erro do ser. As correções da professora visavam identificar os alunos que cometem os erros e não quais erros eram cometidos. Sendo assim, suas correções eram sobre as atitudes, os comportamentos dos alunos e não sobre os erros de aprendizagem constatados. Como os erros do fazer não eram corrigidos, suas causas não eram analisadas, observou-se a repetição dos mesmos. Assim a escola contribui para a exclusão e o fracasso escolar, na medida em que os alunos prosseguirão com graves dificuldades de aprendizagem.

Corrigir os erros dos alunos exige da professora competência para selecionar conteúdos relevantes e mais, ser capaz de diagnosticar o que o aluno não sabe e ainda, ter o domínio dos conteúdos essenciais para as aprendizagens futuras dos alunos, ou seja, saber, conhecer o que o aluno precisa saber. Caso contrário, a ação da professora, como foi possível inferir a partir das análises, é superficial, sem reflexões acerca das possíveis causas dos erros dos alunos. Sem planejar exercícios ou práticas didáticas que buscassem a superação das dificuldades, dos erros, para que não se tornassem repetitivos.

Se antes no sistema seriado os erros dos alunos estavam relacionados à reprovação, agora com a Progressão Continuada o erro do aluno está relacionado à não correção, o que aponta para novos mecanismos de sustentação da exclusão e seleção. Os que cometem erros permanecem na escola, mas não tendo seus erros do fazer corrigidos,

passarão por ela sem uma aprendizagem significativa. Assim, a escola os acolhe, os aprova e coloca para a sociedade a função da reprovação.

A correção dos erros dos alunos deve passar pela perspectiva de escola democrática reivindicada por FREIRE (1985; 1993; 1996) defendendo seu caráter popular e o compromisso com o processo de real democratização da sociedade, afirmando o potencial da diferença cultural, reconhecendo a legitimidade da cultura como objeto plural e ressaltando a importância dos conhecimentos que a compõe.

Passa, ainda, por um projeto democrático de escola que não só acolhe e garante a permanência do aluno na escola, através de uma aparência de democratização do ensino, mas que possibilite uma inclusão de fato àqueles destinados ao fracasso e à exclusão.

A questão que se coloca é como isto será realizado? Como sair das constatações, para a efetiva transformação da realidade?

Além destas perguntas, é importante também questionar: o que se deve ensinar? Como ensinar? Para quem ensinamos e como e para que avaliamos?

Afinal a escola pesquisada, a professora observada é produto de um sistema escolar que tem como funções a submissão e a exclusão. A professora fazia o que fazia por não saber fazer diferente. Era considerada a melhor professora, por cumprir o papel que lhe era exigido, sem se questionar ou refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Porém, é indispensável, como diz Freire (1988), que se tenha confiança, esperança:

> A crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca de ser mais (FREIRE, 1988, p. 74).

Tal crença é o que move a transformação. A transformação de práticas, que excluem da escola os alunos originários da pobreza. Não de uma forma enganosa, através de uma falsa inclusão, mas através de práticas escolares que relacionem o saber que na vida se aprende com o saber que a escola preconiza e valoriza. Que sem omitir as desigualdades sociais, busque “brechas” no interior da escola, para a superação do fracasso, da exclusão, da negação e omissão dos erros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos*: *Problematizações e propostas*. III Seminário de Avaliação do LOED. Campinas, SP, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. Mimeo.

ALMEIDA, Custódio Luís S. de. A avaliação como aprendizagem de cidadania. *Revista de Educação AEC,* Brasília, nº. 94, p. 49-57, jan./marc. 1995.

ALMEIDA JÚNIOR. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v. 27, jan. / mar. 1957, pp.67-79.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Lea da Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (Org.) *Processos de ensinagem na Universidade:* pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2003.

ANDRÉ, M.E.D.A. e PASSOS, L.F. Para além do fracasso escolar: uma definição das práticas avaliativas. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Erro e fracasso na escola:* Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Erro e fracasso na escola:* Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais: o ciclo básico em São Paulo: algumas considerações. *Idéias,* São Paulo, n. 1, p. 53-55, 1992.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n.68, p.143-162, 1999.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação:* Alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa,* n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Reforma e a qualidade do ensino: anotações para um estudo das críticas à educação escolar. In; NAGLE, Jorge (Org.) *Educação Brasileira: Questões da atualidade.* São Paulo, EDART, 1976.

_____. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista ANDE.* São Paulo, nº. 1 (1), 1981, pp. 49-59.

BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar:* a visão de alunos de 4ª a 5ª séries do 1º grau. 1997. Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Progressão Continuada:* limites e possibilidades. Campinas, SP, 2003. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BONAMINO, Alícia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional*: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. IN: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. IN: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) *Escritos de Educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia. *A escola em questão:* Evasão e repetência no Brasil. Rio de Janeiro: Achiamé 1983.

BRASIL, Leis etc. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394 de (dia) de (mês) de 1996. Rio de Janeiro, RJ: Esplanada, 1998.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 360 de 20 de Fevereiro de 1974, C. F. 1º e 2º Graus – Item I – Relatório.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 5 de (dia), de (mês) de 1997. Proposta de Regulamentação da Lei 9394/96, Brasília, DF, 1997.

CENTENO, J. P. *Números decimales. Por qué? Para qué?* Madri: Síntesis. 1998.

COMÊNIO. *Didática Magna.* Lisboa, Portugal: Calouste Goulbenkian, 1957.

CRESO, Franco (Org). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CRONBACH, L.J. *Course Improvement thevaluation. Teachers College Record,64, 1963.*

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Os ciclos de formação na escola plural*: a experiência do Município de Belo Horizonte. III Seminário de Avaliação do LOED. Campinas, SP, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. Mimeo.

DAVIS, C. e ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 74, pp. 71-75. 1990.

DURAN, Maria Claret G. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do ciclo básico em São Paulo. *Tecnologia Educacional.* Rio de Janeiro, v. 19, n. 95/96, p. 19-24, jul. / out. 1990.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola:* educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe que erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação escolar: um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania. In: SEMINÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS 1ªs SÉRIES DAS ESCOLAS PÚBLICAS. Fortaleza, CE, abril de 1996.

FILHO, José Leão Marinho Falcão. *A avaliação dos avaliadores*. 3. ed. Belo Horizonte, MG, 1992. (Coletânea AMAE)

FISCHER, R.M.B. *A Questão das técnicas didáticas*. (o nome do evento), Ijuí, (Estado) FIDENE, 1976. Mimeo.

FLEURI, Reinaldo Matias. Nota para quê? *Revista de Educação AEC,* Brasília, DF, nº. 60, abr. / jul. 1986.

FRANCO, Creso (org). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não.* São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. *Educação como prática da liberdade.* São Paulo. Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola e sociedade.* 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n.1, jun. 2002.

_____. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, v. 23, nº. 80, set. 2002.

_____. (org.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi: 2003.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (org.) *Avaliação construindo o campo e a crítica.* Florianópolis, SC: Insular, 2002.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação:* confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. In: *Pro-Posições,* v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005, p. 134-135.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa.* São Paulo: Loyola, 1985.

_____. Algumas idéias sobre avaliação. *Revista de Educação AEC,* Brasília, DF, nº. 97, out. / dez. 1995.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GIMENO, S. J. *El curriculum:* una reflexión sobre la práctica. Madri: Morata, 1988.

GODOI, E. G. *Educação Infantil:* avaliação escolar antecipada? 2000. Campinas,SP, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GRONLUND, N. E. *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Company, 1971.

HEXTALL, I. Marking Work, em BROADFOOT, P. *Avaliação e ideologia,* Grã-Bretanha, Methuen, 1979.

HOFFMAN, Jussara M. L. *Avaliação Mediadora:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. *Avaliação, mito e desafio:* uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Educação & Realidade. 1993. Corrigir para que, professor?

KUBITSCHEK, Juscelino. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, n. 65, vol XXVII, jan.-mar., 1857, pp. 141-145.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa,* v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In: *Pesquisa e Planejamento.* São Paulo, v. 3, no 3, jul.,1959. Republicado pela *Revista de Estudos de Avaliação Educacional.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no 10, jan. / jun.,1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Avaliação Secundária Moderna:* organização, métodos e processo. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:* marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação e Educação.* São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. *Avaliação na escola de 1º grau:* uma análise sociológica. 4. ed., Campinas: Papirus, 1992.

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDEBERG, Maria Amélia Azevedo, SOUZA, Clarilza Prado de. (org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios.* São Paulo: EPU, 1982.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v.79, n.192, maio/ago. 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: CRESO, Franco (org). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. IN: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação construindo o campo e a crítica.* Florianópolis, SC: Insular, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. *Ciência com consciência.* Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Elvira de *et al.* Como trabalhar os erros dos alunos. *Revista Nova Escola.* São Paulo: Abril, nº. 60, set., pp. 10-17.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos.* Ed. Devir, 1984.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L. *et al*. *Avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1986.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

_____. Construindo competências. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, set. 2000.

PIMENTEL, M. da G. *O professor em construção*. São Paulo, 1992. Tese [Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PINTO, A. L. G. *A avaliação da aprendizagem:* o formal e o informal. Campinas, SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PINTO, Neuza Bertoni. *O erro como estratégia didática*: estudo do erro no ensino da Matemática elementar. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica)

PISTRAK, M. M. *Questões essenciais da escola soviética moderna. 2.* ed. Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1925. (No Brasil, *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (esgotado). Reeditado pela Expressão Popular, 2002.)

POPHAM, W.J. *Manual de avaliação:* regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

RAGAN, W. B. *Currículo primário moderno.* Porto Alegre, RS: Globo, 1973.

RIBEIRO, Sérgio C. a educação e a inserção do Brasil na modernidade. Série *Educação para a Cidadania,* nº. 4. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil* (1930/1973) Petrópolis, Ed. Vozes, 1985.

ROSENBERG, Lia. *Educação desigualdade social.* São Paulo: Loyola, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº. 9, de 30 de julho de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 5 de ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

SÃO PAULO (ESTADO). *Educação Paulista: Corrigindo rumos. O que já mudou na escola pública paulista?* São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1997a.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação nº. 22, de 17 de dezembro de 1997. Dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado,* São Paulo, 20 de Dezembro de 1997 Seção I, p. 18.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - nº. 67 de 17 de janeiro de 1998, Seção I, p. 6.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - nº. 04 de 18 de Março de 1998, publicado no DOE em 20 de Março de 1998, Seção I, p. 13.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Relatório apresentado na plenária do Conselho Estadual de Educação em 30 de julho de 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº. 9 de 30 de julho de 1997. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº. 8 de 4 de Agosto de 1997. Regime de Progressão Continuada, Seção I p. 12/13.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE Nº22 17 de Dezembro de 1997 - Assunto: Avaliação e Progressão Continuada. 1997a.

SÃO PAULO (ESTADO). *Parecer CEE 425/98. Consulta sobre Progressão Continuada.* São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 1998g.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº. 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 mar. 1998, Seção I, p. 20-22.

SÃO PAULO (Estado). *Escola de Cara Nova. Aprendizagem com sucesso. Consolidando novos rumos.* São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1999a.

SÃO PAULO (ESTADO). *Escola de cara nova. A construção da proposta pedagógica da escola. Planejamento 2000.* Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Jornal Escola Agora – aprendendo sempre.* São Paulo: SEE, nº. 18, agosto, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. *Progressão Continuada:* compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates, Anais, 2002.

SAUL, A. Maria. A avaliação educacional. In: *Revista Idéias*. São Paulo: FDE, 1994.

SILVA, Maria Terezinha Pereira e. É preciso repensar o sistema de avaliação. *Revista do Professor.* Porto Alegre, RS. p. 13-16, jan. / mar. 1987.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claúdia. É proibido repetir. In: *Estudos em Avaliação educacional.* São Paulo: p. 5-44, jan. / jul.1993.

_____. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? In: *Circuito Gestão – Módulo II – Textos de Apoio.* São Paulo: Governo do Estado de São Paulo / SEE, 2000.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes.* Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. Em Maria Helena S. Patto (org.), *Introdução à psicologia escolar.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1981.

SOBIERAJSKI, Maria Stella. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau.* 1992. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SORDI, Mara Regina L. de. A avaliação nos ciclos: o debate. In: Luiz Carlos de Freitas (org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Comedí, 2003.

SOUZA, S. M. Z. L.; BARRETO, E. S. S. (coura.). *Ciclos e Progressão Escolar* (1990 – 2002). Mimeo, 2004

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Revisando a teoria da aprendizagem. IN: SOUZA. C. P. de (org.). *Avaliação do rendimento escolar.* Campinas, SP: Papirus, 1991.(Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria e prática. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo (*Dissertação de Mestrado)*. 1986

_____. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP.* São Paulo: janeiro/junho, 1994.

_____. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. In: *Revista Pro-posições.* Campinas; SP: v.9, nº. 3, nov. 1998.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. & ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). *Questões de avaliação* educacional. Campinas, SP: Komedi: 2003.

STUFFLEBEAM, Daniel. *Avaliação Educacional II:* perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis, Vozes, 1981.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. *Educação e Sociedade:* leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.* 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. Cap. 7: Avaliação fingida. 1995.

WILSON, M. Henry. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas (1954). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, vol. XXII, nº. 55, jul.-set., 1954, pp. 52-63.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: NÓVOA, António (org.) *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Ltda., 1995.

VASCONCELOS. Celso. *Avaliação:* concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1993. (Cadernos Pedagógicos, nº3).

_____. Algumas observações sobre a mudança na prática da avaliação. *Revista de Educação AEC,* Brasília, nº. 94, p.87-97, jan. / mar. 1995.

VIANNA, Heraldo M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. III Seminário de Avaliação do LOED. Campinas, SP, UNICAMP: 2003. [Mimeografado]

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: Idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro da entrevista com a professora

Experiência profissional e formação escolar.

1- Como você define seus alunos?
2- O que você pensa, qual a sua opinião acerca da proposta da Progressão Continuada?
3- Você concorda com a sua implantação, a acha válida?
4- Como você seleciona, organiza os conteúdos e os exercícios que serão desenvolvidos em sua sala de aula?
5- Como você realiza a avaliação na sua sala de aula a partir da implantação da Progressão Continuada?
6- Como você diagnostica os alunos que alcançaram os objetivos propostos?
7- Como você diagnostica o erro do aluno e depois, o que você faz a partir deste diagnóstico?
8- Se a partir da avaliação você diagnostica o erro do aluno, qual decisão você toma a partir disso?
9- Como você avalia se os objetivos propostos foram realmente alcançados?
10- Como você define o erro do aluno?
11- O que você considera como acerto e o que você considera como erro?
12- Há objetivos claros a serem alcançados? O que aluno precisa saber?
13- Como você caracteriza o erro do aluno? Como você o percebe e como o conceitua?
14- Por que você acha que o professor não consegue diagnosticar o erro do aluno? Descobrir suas causas?

ANEXO 2 – PROVA DOS ALUNOS

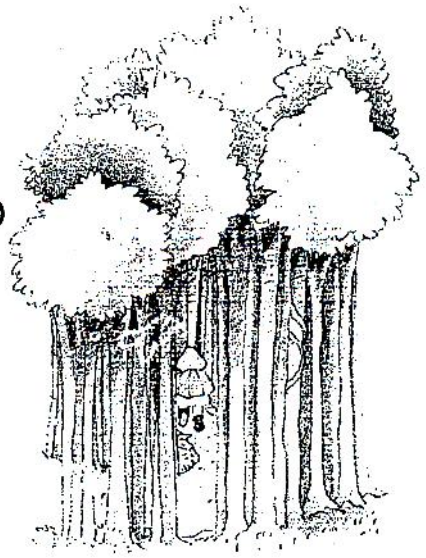
Cante com seus colegas.

ALUNO: 1

Bom

PELA ESTRADA AFORA
EU VOU TÃO SOZINHA
LEVAR ESTE BOLO
PARA A VOVOZINHA

ELA MORA LONGE
O CAMINHO É DESERTO
E O LOBO MAU
PASSEIA ALI POR PERTO



MAS À TARDEZINHA
AO SOL POENTE
JUNTO À MAMÃEZINHA
VOLTAREI CONTENTE

REESCRITA

De que parte da história você gostou mais?
Copie-a:

Mas à tardezinha
Ao sol poente
junto à mamãezinha
Voltarei contente

COMPLETE

QUEM VAI TÃO SOZINHA PELA ESTRADA AGORA?

É axapezinha (correção: É Chapeuzinho)

AONDE ELA ESTÁ INDO?

Ela está ido na cas da Vovozinha ✓

COMO É O CAMINHO QUE ELA VAI SEGUIR?

Ela sige o caminho de zerto (correção: segue, deserto) ✓

QUEM ELA PODE ENCONTRAR NO CAMINHO?

O lobumau (correção: lobo mau) ✓

Escreva um nome para as personagens da história:

axapezinha (correção: A Chapeuzinha Vermelho) ✓

Mã da axapezinha (correção: Mãe) ✓

É a vovozinha da capezinha (correção: Chapeuzinha) ✓

É lobomau (correção: lobo) ✓

É o cazado (correção: Caçador) ✓

DITADO

1 - eu

2 - mau

3 - fol ✓

4 - lolo

5 - lobo ✓

6 - pote (correção: ponte)

7 - agora ✓

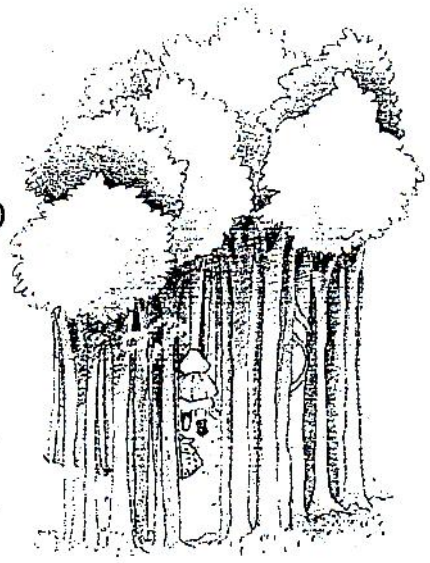
8 - caminho ✓

Cante com seus colegas:

ALUNO: 1

PELA ESTRADA AFORA
EU VOU TÃO SOZINHA
LEVAR ESTE BOLO
PARA A VOVOZINHA

ELA MORA LONGE
O CAMINHO É DESERTO
E O LOBO MAU
PASSEIA ALI POR PERTO



MAS À TARDEZINHA
AO SOL POENTE
JUNTO À MAMÃEZINHA
VOLTAREI CONTENTE

REESCRITA

De que parte da história você gostou mais?
Copie-a:

mas à tardezinha
ao sol poente
junto a mamãezinha
voltarei contente

COMPLETE

1

QUEM VAI TÃO SOZINHA PELA ESTRADA AFORA? é xaperzenha

AONDE ELA ESTÁ INDO? á xaperzenha

COMO É O CAMINHO QUE ELA VAI SEGUIR? é a floreta

QUEM ELA PODE ENCONTRAR NO CAMINHO? o loburnau

Escreva um nome para as personagens da história:

xaperzinha

é a mãe da xaperzinha

é a Rorzinha

é o loburnau

DITADO

1 - eu

2 - mau

3 - sol

4 - Bolu

5 - bolo

6 - porti

7 - afora

8 - caminha

edrada -
rozinha -
de reto -
maia -
cotete -
Korozinha -
logi

Cante com seus colegas:

ALUNO: 2

PELA ESTRADA AFORA
EU VOU TÃO SOZINHA
LEVAR ESTE BOLO
PARA A VOVOZINHA

ELA MORA LONGE
O CAMINHO É DESERTO
E O LOBO MAU
PASSEIA ALI POR PERTO

MAS À TARDEZINHA
AO SOL POENTE
JUNTO À MAMÃEZINHA
VOLTAREI CONTENTE

REESCRITA

De que parte da história você gostou mais?
Copie-a:

Mas à tardezinha
Ao sol poente
Junto à mamãezinha
Voltarei contente

COMPLETE

2

QUEM VAI TÃO SOZINHA PELA ESTRADA AFORA? Chapeuzinho verneho
vermelho

AONDE ELA ESTÁ INDO? o caro do vovó

COMO É O CAMINHO QUE ELA VAI SEGUIR? pero estrado afora

QUEM ELA PODE ENCONTRAR NO CAMINHO? o lobo mau

Escreva um nome para as personagens da história:

Chapeuzinho vermelho

a mãe da chapeuzinho vermelho

a vovó da chapeuzinho vermelho

O lobo mau

O caçador

DITADO

1 - eu

2 - mau

3 - sol

4 - bolo

5 - lobo

6 - parente

7 - afora

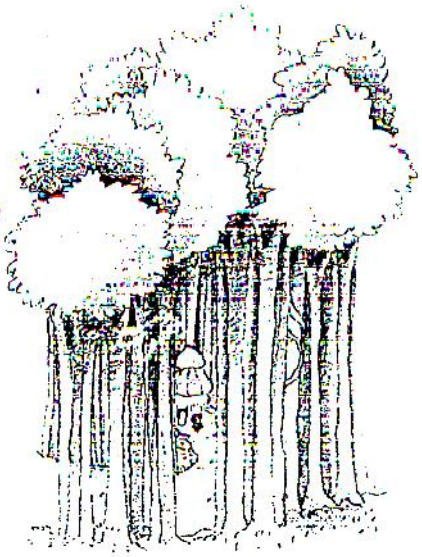
8 - caminho

Cante com seus colegas:

ALUNO: 2

PELA ESTRADA AFORA
EU VOU TÃO SOZINHA
LEVAR ESTE BOLO
PARA A VOVOZINHA

ELA MORA LONGE
O CAMINHO É DESERTO
E O LOBO MAU
PASSEIA ALI POR PERTO



MAS À TARDEZINHA
AO SOL POENTE
JUNTO À MAMÃEZINHA
VOLTAREI CONTENTE

REESCRITA

De que parte da história você gostou mais?
Copie-a:

Ela mora longe
o caminho é deserto
E o lobo mau
Passeia ali por perto

COMPLETE

2

QUEM VAI TÃO SOZINHA PELA ESTRADA AFORA? chapeuzinho venelho

AONDE ELA ESTÁ INDO? Para a casa do vovozinho

COMO É O CAMINHO QUE ELA VAI SEGUIR? O caminho é dezeto

QUEM ELA PODE ENCONTRAR NO CAMINHO? O lobo mal

Escreva um nome para as personagens da história:

chapeuzinho venelho

A mãe do chapeuzinho

A avó da chapeuzinho venelho

lubo mal

O cazado

DITADO

1 - Eu
2 - mal
3 - sol
4 - lalo
5 - lobo
6 - poento
7 - apara
8 - caminho

estrada
sozinho
dizeto
mamãezinho
contente
vovozinho
loja

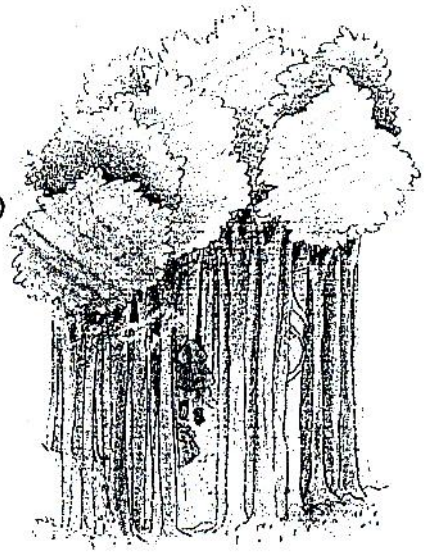
Cante com seus colegas:

Bom!

ALUNO:3

PELA ESTRADA AFORA
EU VOU TÃO SOZINHA
LEVAR ESTE BOLO
PARA A VOVOZINHA

ELA MORA LONGE
O CAMINHO É DESERTO
E O LOBO MAU
PASSEIA ALI POR PERTO



MAS À TARDEZINHA
AO SOL POENTE
JUNTO À MAMÃEZINHA
VOLTAREI CONTENTE

REESCRITA

De que parte da história você gostou mais?
Copie-a:

Mas á tardezinha
Ao Sol poente
junto á mamãezinha
Voltarei contente

COMPLETE

3

QUEM VAI TÃO SOZINHA PELA ESTRADA AFORA? Chapeuzinho vermelho

AONDE ELA ESTÁ INDO? para casa da vovozinha. C

E chapeu veneho C

COMO É O CAMINHO QUE ELA VAI SEGUIR? deserto

QUEM ELA PODE ENCONTRAR NO CAMINHO? lobo mau

Estrada afora X lobo mão C+

Escreva um nome para as personagens da história:

chapeu Chapeuzinho Vermelho C+

mamãezinha C

vovó C

lobo mau C+

caçador casador C+

DITADO

1 - lu

2 - mau

3 - sol C

5 - lobo lobo

6 - ponte C

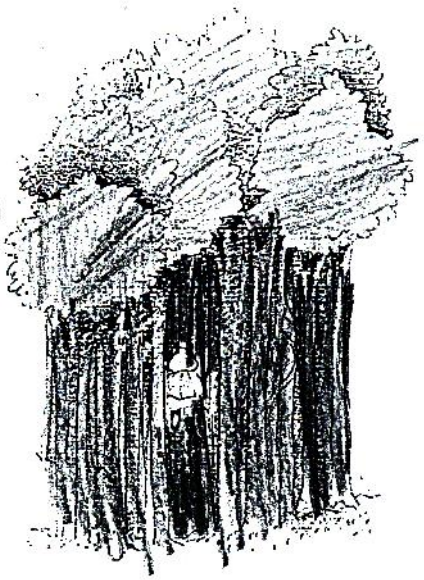
7 - afora C

Cante com seus colegas:

ALUNO: 3

PELA ESTRADA AFORA
EU VOU TÃO SOZINHA
LEVAR ESTE BOLO
PARA A VOVOZINHA

ELA MORA LONGE
O CAMINHO É DESERTO
E O LOBO MAU
PASSEIA ALI POR PERTO



MAS À TARDEZINHA
AO SOL POENTE
JUNTO À MAMÃEZINHA
VOLTAREI CONTENTE

REESCRITA

De que parte da história você gostou mais?
Copie-a:

Mas tá tardezinha
ao sol poente
junto á mamãezinha
volta á mamãezinha
voltarei contente

COMPLETE

3

QUEM VAI TÃO SOZINHA PELA ESTRADA AFORA?

Chapeuzinho Vermelho

AONDE ELA ESTÁ INDO?

Para casa da vovózilha

COMO É O CAMINHO QUE ELA VAI SEGUIR?

Mata Rasa

QUEM ELA PODE ENCONTRAR NO CAMINHO?

o lobo mau

Escreva um nome para as personagens da história:

chapeuzinho vermelho

mãezinha

vovózinha

lobo mau

caçador

DITADO

1 - Eu

2 - mau

3 - sol

4 - bola

5 - boi

6 - céu

7 - afora

8 - manilha

lerada
salzilha
dezlto
mãal
catente
vovázilha
lagl