

**Aprimoramento diagnóstico processual:
avaliação de uma realidade no ensino
fundamental municipal de 1ª a 4ª séries**

**Improvement of the processual
diagnostic: assessment of a reality
in municipal elementary
school - 1st to 4th grade**

Prof. Dra. Zita Lago Rodrigues*

RESUMO

Trata da questão da avaliação, tida como processo de aprimoramento diagnóstico, a partir de um relato de experiência no Ensino Fundamental Municipal de 1ª a 4ª séries. Contextualizando o tema, propõe ações alternativas e relata a referida experiência avaliatória em seus passos constitutivos.

Palavras-Chave: Avaliação processual, Educação Integral, Políticas educacionais

ABSTRACT

This essay deals with the assessment problem, which is understood as a process of diagnostic improvement, from the account of an experience conducted in Municipal Elementary School - 1st to 4th grade. Contextualizing the subject, it proposes alternative actions and gives an account of the development of this experience.

Key words: processual assessment, integrated education, educational politics

* Doutora em Educação – Ph. D. – Professora titular do PPGEd da FACIPAL e docente visitante da ULHT – Portugal.

1. CONTEXTUALIZANDO O TEMA

Discute-se muito sobre o tema Educação Escolarizada, observando-se e analisando-se aspectos sobre seus “caminhos e descaminhos” “acertos e desacertos”, “possibilidades e alternativas”. Sabe-se haver relações e causas internas e externas permeando tal questão, nem sempre presentes nos estudos e análises e, necessário se faz, bem conhecer tal realidade para sobre ela expressar-se.

O enfoque contextual que se apresenta, vincula-se ao atual e presente desinteresse pela escola, que para muitos é fator preponderante, pois consideram que “ela não ensina” “não ajuda a subir na vida”, “não oferece respostas convincentes aos desafios da contemporaneidade”, “não avalia adequadamente”, entre outras pressuposições.

Faz-se necessário, então, pensar em outras formas de atrair o aluno, de satisfazer a comunidade e de contemplar os esforços docentes por uma melhor escola, de modo especial, a escola pública. Surge nos debates, nesse sentido, ponto fulcral a ser estudado, entendido e proposto – a Escola em Tempo Integral!

Porém, trata-se de uma escola em tempo integral distanciada de cunhos paternalistas, ou compensatórios que, de algum modo, possam ter-se feito presentes em propostas já apresentadas em programas ou políticas educacionais anteriores.

A contextualização que se apre-

senta vincula-se a experiência recente, em município paranaense de médio porte, no qual essa proposição aparece, “multiplicando esforços como tônica que move o idealizar de uma proposta política e o concretizar uma efetiva proposta pedagógica de ofertar a Escola Integral às crianças e jovens” (Projeto Escola em Tempo Integral, 2001).

É quase que “caminhar contra o vento”, concretizando uma experiência pontual e seguindo a historicidade, não dos modismos, mas do encarar uma proposta filosófico-epistemológica-política e pedagogicamente contextualizada, contemplando os tempos que se desenham na complexa sociedade contemporânea e, que, mesmo em pequenos espaços-tempos, exigem respostas microestruturais aos desafios macroestruturais existentes.

Essa Escola Integral que pontuamos, planejamos e efetivamos, situa-se muito próxima, no sudoeste do Pr, no município de Coronel Vivida, no qual, de simples acesso à escolaridade básica, constituiu-se um projeto de efetiva inclusão pedagógica, colocada em prática a partir de sólida fundamentação, sustentada “pela visão do desenvolvimento de um aluno, visto como sujeito biopsicosócio-cultural, tido também como sujeito integral (Projeto Escola Integral, 2001, p.46), sustentando-se na epistemologia genética piagetiana, no sócioculturalismo-interacionista vigotskiano e nas perspectivas dialéticas wallonianas

de educação, como bases teórico-epistemológicas de uma aprendizagem significativamente situada.

Parafrazeando Caetano, supomos sua construção “caminhando contra o vento, com lenço e com documento”, consolidando uma proposta em acordo com determinações legais e estruturais atuais e, porque não dizer, anteriores, pois desde os idos de 1930, Anísio Teixeira e desde a década de 60, Darci Ribeiro, sonhavam essa proposta de educação em tempo ampliado para a escola brasileira.

Fundamentados na LDB 9394/96 que, em seu art. 32 (incisos II a IV), coloca como princípios essenciais da educação, em relação a formação básica do aluno:

- desenvolver a capacidade de aprender (capacidade técnica);
- compreender o ambiente natural e social em que vive (capacidade política-cultural);
- fortalecer laços de solidariedade e relações interpessoais (capacidade ética);
- entendendo-se que a Escola Integral “É aquela que adota posturas e princípios pedagógicos que tenham como base o entendimento da ação educativa como propositora de situações desafiadoras e significativas” (LOVO, e LAGO RODRIGUES, 2000, p 60).

Tais princípios e visão de educação embasam-se no art. 34 da LDB 9394/96, propondo que “(...) em relação à jornada escolar devem ocorrer

pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola”; reforçando-se no parágrafo 2º, do mesmo artigo, que diz: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, à critério dos sistemas de ensino” e nas Disposições Transitórias da mesma LDB, na qual ressurgem o compromisso de conjugar todos os esforços objetivando-se a progressão nas redes escolares de Ensino Fundamental para “... o regime de escolas em Tempo Integral”.

Entende-se que essa Educação/Escola Integral pode ser aquela que, *Em acordo com teorias pedagógico-educacionais contemporâneas mostra que o conhecimento a ser perseguido (pela escola/família/sociedade) não deve ser compartimentado e estanque, mas englobante, e vinculado aos aspectos da vida cotidiana, instrumentalizando os sujeitos (crianças, jovens e adultos) para acompanhar os avanços do mundo/meio em que vivem, primando pela curiosidade, capacidade de investigação, perquirimento e novas descobertas* (LAGO RODRIGUES, 1996 p.8).

Tal escola é aquela na qual os sujeitos não só aprendem, mas aprendem a conhecer (aprender), a fazer, a viver juntos (com+viver) e a ser mais (DELORS, 1998).

2. COMO NOSSAS AÇÕES CRIAM NOSSAS REALIDADES... E COMO PODEMOS MUDÁ-LAS!

Desde muito cedo nos ensinam a fragmentar o mundo, o que parece facilitar tarefas e questões complexas, diz Senge (1994); mas, o preço que se paga por isto é enorme. Em educação pode-se traduzir isto em ensino reprodutivo. Nossa proposta é de um ensino significativo, cujas respostas sejam remontar os fragmentos, relacionar as partes e ver o todo em sua beleza e possibilidades – ou seja elevar e expandir continuamente as aprendizagens. Por isso a Escola Integral tida como possibilidade para que “sejamos todos aprendizes” (SENGE, 1994) e que a escola se torne uma “organização aprendente e não meramente ensinante” (LAGO RODRIGUES, 1996).

Segundo D’Ambrósio (1999, p.89), “aprendizagem é a aquisição de capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias.”

Entende o eminente educador que a adoção de novas posturas educativas, na verdade a busca de um novo paradigma de educação, deverá substituir o já desgastado ensino-aprendizagem, embasado numa relação obsoleta de causa – efeito. Um novo paradigma, ou modo de fazer educação, se faz necessário para o desenvolvi-

mento da criatividade desinibidora, que conduz à novas formas de relações pedagógicas e interculturais, proporcionadoras de espaços para a equidade sócio-cultural e pedagógica.

Nessa forma de ver a escola esvazia-se a visão autoritária, reprodutiva e de controle e constroem-se aprendizagens, inclusive no tocante às ações avaliatórias, não mais classificatórias, mas “diagnósticas processuais, nas quais todos se envolvem e lançam bases para uma educação das possibilidades e não das limitações” (LAGO RODRIGUES, 1996, p. 8).

Nesse sentido, diz D’Ambrósio (1999), seria desnecessário perceber que os modelos classificatórios de avaliação podem abrir espaços para corrupções ou deformações (no sentido amplo e grave de se levar os avaliados a se adaptarem ao que é desejado pelos avaliadores). O aprimoramento diagnóstico processual pode ser um fato pedagógico pelo qual se avaliem continuamente aspectos da integralidade do aluno, do professor e da rede educativa, como capazes de enfrentar situações novas, motivados e capazes de decidir “o que, o como e o para que fazer”, para atingir os objetivos e metas propostos, envolvendo crescentes graus de sofisticação e dificuldades a serem conjuntamente vencidas.

Parafrazeando Demo (1996), entende-se a Escola Integral como uma idéia correta, porque mais próxima do direito das crianças e jovens, sobre-

tudo aqueles mais carentes, significando equalização inestimável de oportunidades. Tal escola apresenta alternativas para desfazer a relação autoritária e formalista da pedagogia do ensino-aprendizagem, substituindo-a pela atitude de pesquisa, produtividade e criatividade, ou seja, a ENSINAGEM (LOVO e LAGORODRIGUES, 2000), na qual “todos os envolvidos se constituem na condição de aprendentes e ensinantes” (Projeto Escola Integral, 2001, p. 45).

Entre os objetivos traçados para estas ações inovadoras/alternativas estão os de: a) “desenvolver ensino de qualidade, contemplando conteúdos do currículo nas 4 horas de atividades diárias em sala de aula; b) incentivando a participação dos alunos (...) em projetos especiais a serem desenvolvidos em atividades complementares a esses conteúdos (...); c) visando valorizar o desenvolvimento biopsicossócio-cultural, a vivência em grupos, a solidariedade a participação, a cidadania e a liberdade de criar, expressar-se e produzir, em todos os alunos envolvidos no Programa Municipal de Educação em Tempo Integral de Coronel Vivida – Pr”.

Se nossas ações educativas pontuaram-se até aqui pelo ensino reprodutivo, como base para regulação, a informação de fatos, a memorização, no qual avalia-se para aprovar ou reprovar no final do trabalho, podemos mudá-los, ressignificando a função do ensinar e do aprender, criando, esti-

mulando e permitindo situações e conflitos cognitivos, dos quais possam decorrer vivências e aprendizagens significativas.

3. ENTÃO, COMO PROCESSUALIZAR?

No currículo implementado pela Escola Integral de Coronel Vivida – Pr, situam-se dois aspectos profundamente imbricados, quer seja no sentido do planejamento das ações pedagógicas, no processo de capacitação continuada dos docentes ou no sentido da avaliação diagnóstica processual sobre as dificuldades ou problemas detectados no alunado, sendo eles:

1- Parte Pedagógica, subdividida em: a) Temas gerais do currículo (TGC), b) Especificidades de cada área temática do Currículo (conteúdos específicos).

2- Parte Diversificada, composta pelas atividades contidas e propostas nos diferentes PROJETOS que compõe e são desenvolvidos no Programa de Educação em Tempo Integral (Projeto, 2001, p.66 e seguintes).

Cada escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e dentro de sua realidade, é contemplada em Projetos diferenciados, atendendo a parte diversificada (2) em vinculação com o TGC (1a), desde:

- atividades comunitárias: educação para a cidadania, liberdade e equidade social;

- desenvolvimento de futuros atletas – esporte, lazer, recreação;
- valorização da diversidade sócio-cultural-regionalidades e questões étnicas e de gênero;
- educação em valores – ética, cidadania e cultura da paz;
- educação ambiental e produtiva – preservação da vida e do meio ambiente;
- vida e saúde – drogas e bebidas e seu combate.

Privilegiam-se PROJETOS dinâmicos e contextualizados, integrando a comunidade escolar e social, através de: artesanato, dança, musicalização, complementação educacional dos temas/especificidades das áreas do currículo, filosofia com crianças, língua inglesa, teatro, xadrez, espanhol, esportes e recreação, horta escolar, italiano, entre outros.

Dessas ações conjuntamente planejadas surgem interrelações com aquelas ações da parte pedagógica (1a/b), necessitando pensar-se o processo avaliatório indispensável. Afinal avaliar é preciso!

O sistema avaliatório é processual, diagnóstico e centralizado a partir da realidade de cada grupo de alunos, de cada escola, sem perder a visão do conjunto (aluno/contexto).

Pensado nesse sentido, com tal sistema avaliatório processual diagnóstico, pretende-se contemplar as diferenças das múltiplas e complexas situações e explicitações de formas de pensar, viver e investigar sua própria realidade, a partir de cada escola, gru-

pos de professores e alunos, tendo-os como pontos de partida e gênese para ações não monolíticas, vindo a escola a partir do prisma do instituído, mas muito mais do instituinte – aquilo que se constrói no cotidiano, com a participação do coletivo.

Tal modelo avaliatório processual diagnóstico, consiste, certamente, em uma inversão de valores. Antes o professor detinha o saber, o poder e os processos do fazer. Ora, os detém, porém não mais como centralizador ou transmissor. Essa detenção ou posse do conhecimento coloca-o interativamente em parcerias e descobertas das dificuldades do aluno e dele mesmo, interagindo com seus pares, com o aluno, com os processos e com a SMED e seus componentes, além dos consultores, acrescentando uma visão alternativa do fazer pedagógico avaliatório.

Desenvolve-se aí uma mudança paradigmática, com resultados educacionais imediatos na aprendizagem fundamental, pois, pelas indagações dialogais, centradas no coletivo, no exercício em equipes, despertam-se procedimentos sobre “como aprender a aprender”, em um ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagens e avaliações significativas. Nele, partilham-se ações, dialoga-se, apresentam-se clara e transparentemente os procedimentos e nada acontece por acaso. Avalia-se o aluno, o professor, a escola, a comunidade escolar e a rede escolar municipal de modo integrado; todos avaliam e são

avaliados, sem pressões ou imposições, de modo colaborativo.

Segundo Levy (1998) o essencial reside no novo estilo de pedagogia, que favoreça, concomitantemente, os aprendizados personalizados e cooperativos em rede (rede municipal de educação), nos quais o professor torna-se um “animador da inteligência coletiva de seu grupo de alunos; ao invés de um dispensador direto de conhecimento”.

Levy (1998) diz que, ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais ou sociais, que a escola e a universidade estejam perdendo seus monopólios de criação e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino públicos podem dar-se por novas missões, qual sejam as de orientar os percursos individuais e de contribuir para o conhecimento dos “saberes/fazer” (*know how*) das pessoas.

Piletti (1997) diz que, nesse sentido, o professor deve conhecer os interesses atuais dos alunos, para melhor orientá-los em suas ações, alcançando com isto objetivos traçados e tornando mais interessantes suas aprendizagens.

Maturana (1993) considera educação como processo de criação e de convivência, com circunstâncias tais que se saiba que nela os sujeitos (crianças, jovens, adultos) irão se transformar, e nessa transformação vão aprender a viver e a conviver, a fazer juntos.

4. AÇÕES PENSADAS E IMPLEMENTADAS NO APRIMORAMENTO DIAGNÓSTICO PROCESSUAL – O RELATO DA EXPERIÊNCIA

Elaborada e fundamentada a Proposta de Educação em Tempo Integral para o município, havia que dar-se tempos-espacos suficientes para o “amadurecimento”, o “fazer o caminho ao caminhar”, agora “com lenço e com documento”, ou seja, embasados no Projeto, no qual todos puderam participar e opinar, embora traçado pela direção da SMED e consultorias.

Havendo uma realidade a ser analisada, ações foram pensadas, socializadas e executadas, ou seja definir-se “quem, como, onde e quando avaliar”. Partiu-se de uma resposta prévia: TODOS, em seus contextos e circunstancialidades (ORTEGA Y GASSET, 1980).

O contexto do aprimoramento diagnóstico processual desenvolveu-se a partir de ações como:

- a) levantamento a partir dos professores das principais dificuldades dos alunos, série a série, escola a escola;
- b) implementar ações psicopedagógicas para abordar tais problemas ou dificuldades;
- c) avaliar a SMED – consultores;
- d) avaliar a escola como um todo (comunidade);
- e) avaliar os alunos em sua totalidade;
- f) avaliar os professores em sua totalidade;

g) implementar ações para abordar os pontos críticos apontados (regular e tempo integral);

h) constituir as equipes de trabalho e capacitá-las.

Objetivou-se com isto envolver: SMED – consultorias, pais (comunidade), diretores, técnicos, servidores (a escola como um todo), professores (Ensino Fundamental e Educação Infantil), Monitores dos Projetos de Tempo Integral e alunos.

As ações planejadas e em implementação, foram:

1) uma conscientização de todos os envolvidos, efetivada pela SMED e sua equipe de ensino, em visita a todas as escolas, expondo em reunião os objetivos do processo avaliatório englobante (2002).

2) Reunião com os pais (comunidade) sobre a importância de participarem do processo avaliatório, respondendo aos questionários (nível de retorno cerca de 90% de questionários respondidos) (2002).

3) Reunião da equipe de consultores

(Dra. Zita, Ms. Adriana e Mestrando Fernando, Prefeito Ivanir, Secretária Sueli, equipe pedagógica Marli, Oli, Nancy) e todos os professores da rede (participação 100%) (2002).

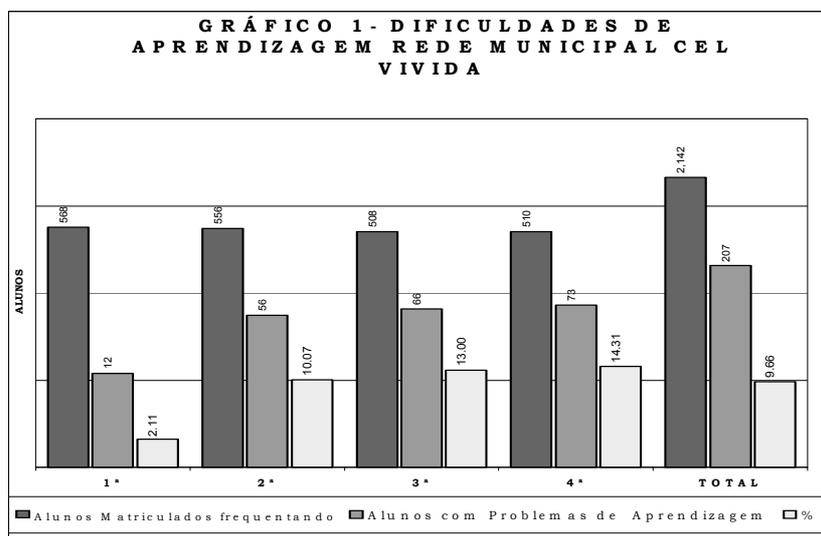
4) Reunião com os diretores de todas as escolas da rede municipal (14 diretores), a fim de informá-los e definir em conjunto as comissões de avaliação docente e discente, ficando constituídas: a) 1ª comissão – avaliação docente; 2ª comissão – avaliação discente (2002).

5) Inicia-se o processo avaliatório diagnóstico com a solicitação de que todos os docentes se reúnam, por série, e apontem os alunos que apresentam problemas/dificuldades de aprendizagem, quais delas as mais frequentes, e ilustrem essa avaliação com trabalhos dos alunos (2002).

Dos 2.142 alunos (100%) foram previamente diagnosticados 207 alunos, 9,66% com dificuldades/problemas de aprendizagem, apontadas pelos professores, através desses procedimentos.

TABELA 1 - PERCENTUAL DE ALUNOS COM PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL

Série	Alunos Matriculados freqüentando	Alunos com Problemas de Aprendizagem	%
1ª	568	12	2,11
2ª	556	56	10,07
3ª	508	66	13,00
4ª	510	73	14,31
TOTAL	2.142	207	9,66



6) Realização de uma avaliação de desempenho pelo setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal (obrigatória), cujos resultados foram extremamente satisfatórios.

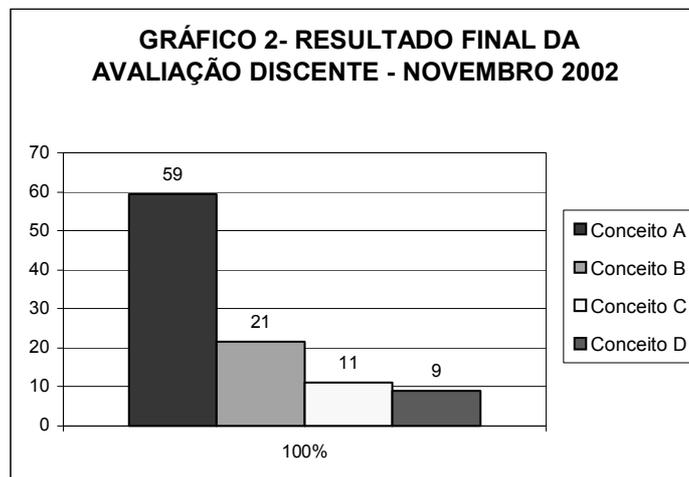
7) Solicitação aos docentes para enviar questões, para cada série (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), que pudessem compor um banco de dados, visando elaboração da avaliação

discente. (Em arquivo na SMED – Coronel Vivida-Pr).

8) Elaboração, a partir do banco de dados, das referidas avaliações discentes, para cada série e disciplina, aplicada em final de 2002. Os resultados gerais, estão explicitados na tabela e gráfico 2 – e serviram de base para o planejamento das ações avaliatórias subseqüentes.

TABELA 2 - RESULTADO FINAL DA AVALIAÇÃO DISCENTE

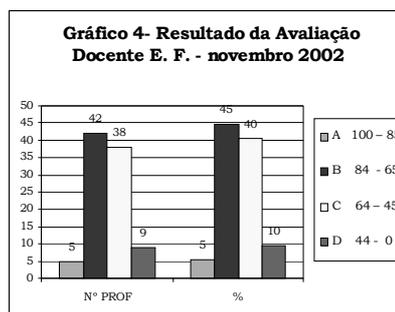
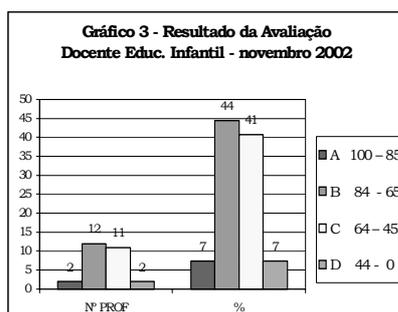
SÉRIE	1ª a 4ª	%
Conceito A	1130	59
Conceito B	409	21
Conceito C	222	11
Conceito D	181	9
Total alunos avaliados	1903	100



9) Elaboração, pela equipe da SMED e consultores, dos procedimentos de avaliação docente, para aplicação em dezembro de 2002.

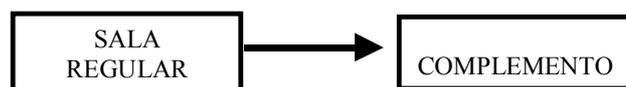
10) Correções e socialização dos resultados da avaliação discente, por percentuais obtidos por cada escola, por série e por conceito, entregues aos diretores para comunicação posterior aos professores de cada escola

11) Correção das avaliações docentes (E.F. e Educ. Infantil) pelos consultores, sendo o resultado enviado à cada professor envolvido no processo diagnóstico avaliatório. A direção de cada escola recebeu apenas quadro estatístico com o resultado geral do desempenho dos docentes de sua escola, sem nominá-los. Os resultados são apresentados nos gráficos 3 e 4.



- 12) Avaliação das ações da SMED/consultores, por parte de toda a comunidade escolar, diretores e corpo docente das 14 escolas, elaborado por escola, com toda a abertura e transparência.
- 13) Apontamento dos aspectos críticos sobre o processo de avaliação docente e discente, com vistas a análise pela SMED/consultores e posteriores revisões de rumos nos procedimentos.
- 14) Atividades de planejamento das capacitações continuadas dos docentes com base nos aspectos críticos apontados, tanto pelo instrumento avaliatório diagnóstico (de aprendizagem), como pelo de condições de ensino, desenvolvidas em junho 2003.
- 15) Realização das atividades planejadas para a capacitação continuada, a partir de junho de 2003 com: a) Cursos, b) Oficinas, tratando de temas cujos déficits foram diagnosticados nas avaliações.
- 16) Análises dos resultados das avaliações realizadas pelos professores e sobre cada ação planejada para a capacitação realizada (fase 1– junho 2003).
- 17) Planejamento das ações de continuidade de capacitação dos Monitores dos Projetos da Escola Integral (julho 2003).
- 18) Avaliação geral do aprimoramento diagnóstico processual, com elaboração de texto, planilha de custos e apresentação da realidade à comunidade sócio-política escolar (previsto para agosto 2003).
- 19) Desde a fase inicial, em 2002, do aprimoramento diagnóstico processual, (conforme item 5/8 e gráficos 1 e 2), desenvolveram-se atividades pedagógicas e psicopedagógicas, visando abordar de imediato os aspectos críticos detectados pelos professores (embora os índices de déficits indicados não fossem alarmantes, porém preocupantes), não se admitindo sua permanência num projeto dessa natureza – melhoria efetiva da qualidade da educação. Foram traçadas e implementadas ações imediatas de atendimento ao percentual de alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem, de acordo com cada série e especificidade, devidamente orientadas por consultores especializados, pela equipe pedagógica e por professores e profissionais especialmente capacitados para tais ações.

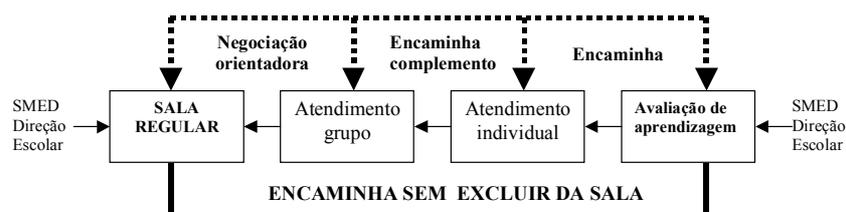
O QUE É? (FASE 1)



FORMAS DE AVALIAR: AVALIAÇÃO POR CONTEÚDOS; SEM CRITÉRIOS DE APRENDIZAGEM; APENAS CRITÉRIOS DO PROFESSOR.

O QUE SERÁ? (FASE 2)

PROFESSOR/ORIENTAÇÃO/SUPERVISÃO



AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- Análise psicoeducacional
- Orientação e definição de processos de ensinagem

ATENDIMENTO INDIVIDUAL

- Grupos de 4 a 5 alunos/trabalho com aquisição da linguagem e do raciocínio lógico
- Orientação de condutas de ensino para atendimento em grupo

ATENDIMENTO EM GRUPO

- Grupos de até 15 alunos
- Estruturação da aquisição da lingua-

gem e do raciocínio lógico, aceleração dos conteúdos educacionais, reforço nas condutas sócio-afetivas.

- Orientações de condutas à sala regular (ensinagem)

SALA REGULAR

- Atividades conforme estratégia de plano pedagógico

FIGURA 1 – FORMALIZAÇÃO DO APRIMORAMENTO DIAGNÓSTICO PROCESSUAL (FASE 1 e FASE 2)

E a médio prazo, estão sendo implementadas ações de cuidado com os alunos (regular e tempo integral), com vistas a evitar que se repitam os índices deficitários, com atenção aos professores, melhoria das condições de atuação, Projeto Docente Pesquisador¹, ampliação da oferta de Tempo Integral, novos projetos, enfim, o atendimento adequado à manter e melhorar a qualidade da educação municipal.

Segundo Demo (2002) a escola reprodutivista, considera o conhecimento, e, por sua vez, a avaliação em procedimentos lineares. Por isso, aposta na transmissão de conteúdos e reprodução de práticas. Caracteriza-se como uma escola instrucionista que dá e cobra, ensina e mensura, determina e controla. A não linearidade, em sua dialética complexa e englobante, vê a escola como uma tessitura na qual os processos são significativos, envolventes, cuja potencialidade é ilimitada porque, quase sempre, permanece incompleta. É capaz do novo, de encontrar cenários, em ambi ou polivalências criativas. Não dá a cena completa, mas a deixa no ar, para que não se esteja apenas na posição de espectador, mas de “criador de enredos”, pela imaginação surpreendente, na con-

dição de quem reconstrói o texto (o enredo) sob risco próprio. Afinal, a interatividade é do contemporâneo e deixa sempre abertas possibilidades. Essa escola, inova!

Silva (2001, p.93) vê três fundamentos na interatividade que se aplicam, sobremaneira, aos processos de aprimoramento da ação docente e avaliatória processual:

- a) participação/intervenção;
 - b) bidirecionalidade/hibridização;
 - c) permutabilidade/potencialidade,
- o que permite perceber a ação educativa como inacabada, dialética, processual, hermenêutica e complexa².

A complexidade do fenômeno da aprendizagem, tida como ENSINAGEM (LOVO e LAGO RODRIGUES, 2000), exige que se superem as visões de transmissão e mesmo de aquisição do conhecimento. O fenômeno não linear, complexo, dessa interação deve ser visualizado em sua tessitura reconstrutiva (DEMO, 2002), em duas faces complexas: as trajetórias individuais diversificadas e as trajetórias histórico-culturais, ambas interferindo no modo de ser, de vir-a-ser e de realizar aprendizagem. Exigem cuidado por parte do professor e do aluno, das redes escolares e das comunidades sócio-educacionais como um todo. Cuidado com o aprender, não

¹ Projeto de capacitação continuada, com incentivo de bolsa para estudos e pesquisas docentes, atendendo projetos individuais e coletivos.

² Embora referindo-se ao mundo do hipertexto midiático, pode-se perfeitamente parafrasear sua fundamentação para contextos escolares regulares ou em tempo integral.

com o reproduzir, agregando inovações, em dinâmicas, nas quais se envolvam mais que apenas razão, ou aspectos meramente cognitivos.

Extrai-se de Demo (2002, p. 139), importante consideração, visando ilustrar melhor esse desenvolvimento interativo processual e reconstrutivo:

Nos processos avaliativos retorna com grande força a questão da complexidade não linear. Se olharmos bem, o debate em torno da avaliação está repleto de pressupostos lineares, não só porque os instrumentos avaliati-vos privilegiam formalizações mensuráveis por vezes tacanhas, mas sobretudo porque se perde de vista a complexidade dos fenômenos em análise

O autor considera que: 1º) avaliar a aprendizagem de outrem é profunda aprendizagem, desafio e risco reconstrutivo político, além de emocional; 2º) toda a maneira selecionada de apresentação de resultados (quantitativa ou qualitativa) é apenas aproximação possível, sujeita a revisões de ambas as partes (é provisória); 3º) a única razão de ser da avaliação (de qualquer nível) é o compromisso com a aprendizagem do aluno (idem *ibidem*).

Entende-se que isso pode levar à gestação de oportunidades, como horizonte fundamental para a escola pública de qualidade, de sucesso e de superações das limitações (DEMO, 2001). É experiência valorante, humana e situada na realidade mesma na qual se insere.

5. CONSIDERAÇÕES À GUIZA DE CONCLUSÃO

Apresentou-se o processo de Aprimoramento Diagnóstico Processual: avaliação de uma realidade no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, a partir do proposto e realizado no município de Coronel Vivida – Pr, desde 2001.

Segundo Lago Rodrigues (1996, p. 6), “Trazer a tona juízos e os parâmetros éticos na ação educativa é presentificar uma luta da escola para praticar a descentralização, a autonomia e a qualidade na ação educativa, pedagógica e social. Exercitar tal ação é muito mais do que medir eficiência e eficácia, mas supõe uma dinâmica que imprime outra direção ao processo pedagógico – a direção ética e, se ética, dialógica”.

Luckesi (1986, p. 49) afirma que, “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” Isto exige presença de critérios mínimos de conduta na ação avaliatória aprendente e ensinante, tanto para quem avalia, quanto para quem é avaliado.

Tais critérios serão tanto mais éticos, contextualizados, diagnósticos e processuais, quanto mais houver o entendimento sobre como se dá a prática pedagógica no cotidiano escolar em suas relações e interrelações complexas, superando-se os “opinionismos, achismos” e considerações destruentes, feitas **na e sobre a**

escola pública.

O processo proposto no contexto da Escola em Tempo Integral, de Coronel Vivida exigiu ser diagnóstico processual e de aprimoramento conjunto- escola/professor/comunidade/aluno/SMED/consultores, e requisitou para isso o compromisso ético nos procedimentos educativos/avaliativos, pressupondo-se a presença de ações e conteúdos que permitam ao aluno e ao professor, aos pais e aos dirigentes e gestores da SMED, ler o mundo e o conhecimento em uma relação intrínseca com a transformação da realidade sócio-educativa, exigida e presente nas atuais condições sócio-políticas-educacionais de nossa gente.

Portanto, ganhamos todos e urge que se concretizem tais práticas, em outros lugares educativos, para que se estabeleça definitivamente o caminho ético-político-formal da busca e do exercício do consenso e do diálogo, da qualidade e da possibilidade de fazer e ser mais.

Afinal, o caminho se faz ao caminhar e, quem sabe onde quer chegar, traça e segue rumos, sem sustos com as possíveis adversidades!

REFERÊNCIAS

- BAUER, R.(1999). **Gestão da mudança**. Caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas.
- BRASIL, MEC – LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996
- BUARQUE, C. (1994). **A revolução nas prioridades**. Da modernidade técnica a modernidade ética. São Paulo: Paz e Terra.
- Coronel Vivida.-SMED – Prefeitura Municipal (2001). **Projeto Escola em Tempo Integral, 2001-2004** – Gestão Ivanir Ogliari – 2001-2004. (Dra. Zita Lago e Ms. Adriana Lovo -consultoras)
- COELHO, L.M.C da C. (1999) Brasil e escola pública de tempo integral: por que não? **Revista Proposta**. n.º 83, dez/fev. 99/00 p. 50-55.
- D'AMBROSIO, V (1999). **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, SP: Papirus.
- DELORS, J. (1998). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- DEMO, P. (1996). **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2002). **Complexidade e aprendizagem**. A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas.
- DROGUETT, J.G. (2002). **Ortega y Gasset**. Uma crítica da razão pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GALVÃO, I. (1995). **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HADJI, C. (2001a). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, RS: Artmed.
- _____. (2001b). **Pensar & agir a educação**. Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre, RS: Artmed.
- LAGO RODRIGUES, Z. (1996). Avaliação: uma relação ética. **Revista PHILOS**

– Rev. Brasileira de Filosofia no 1º grau.
Ano 3, n.º 6, 2º semestre.

LÈVY, P. (2002). Educação e cybercultura.
In: < <http://www.hotnet.net/pierrelevy/educarcyber.html> >. Acesso em 20 jul. 2002

LOVO, A. e LAGO RODRIGUES, Z. (2000). **Filosofia e Educação** – A dimensão evolutiva do conhecimento. Curitiba – Pr: Qualogic.

MATURANA, F. (1993). As bases biológicas do aprendizado. **vista Dois Pontos**. Primavera, Belo Horizonte.

MORIN, E. (2000) **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO

PEREIRA, I.L.L.P e HANNAS, M.L (2000). **Educação com consciência I**. Fundamentos, para uma nova abordagem pedagógica. São Paulo: Gente (vol.I).

_____. (2001). **Pedagogia na prática**. Propostas para uma educação integral. São Paulo: Gente.

PETRAGLIA, I.C. (1996). **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes.

PILETTI, C. (1997) **Didática geral**: São Paulo: Ática.

SENGE, P. (1994). **A quinta disciplina**. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 10 ed. São Paulo: Best Seller.

SILVA, M.O.S. (2001). **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet.

YUS, R. (2002). **Educação integral**: uma educação holística para o séc. XXI. Porto Alegre: Artmed.