

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

VIVIANE MARIE LEAL TRUDA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE
UMA ESCOLA DA REDE MARISTA E A COERÊNCIA COM OS REFERENCIAIS
INSTITUCIONAIS**

**PORTO ALEGRE
2015**

Viviane Marie Leal Truda

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE
UMA ESCOLA DA REDE MARISTA E A COERÊNCIA COM OS REFERENCIAIS
INSTITUCIONAIS

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa. Rosângela Fritsch

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T866a Truda, Viviane Marie Leal

Avaliação da aprendizagem dos estudantes do ensino médio de uma escola da Rede Marista e a coerência com os referenciais institucionais / Viviane Marie Leal Truda – 2015.

121 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Nível Mestrado Profissional. Porto Alegre, 2015.

“Orientador: Prof^ª. Rosângela Fritsch”.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Currículo. 3. Estudante. I. Título.

CDU 37

CDD 370

Bibliotecária Responsável: Flavia Renata de Souza Serpa CRB-10/1915

Viviane Marie Leal Truda

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA DA REDE MARISTA E A COERÊNCIA COM OS REFERENCIAIS
INSTITUCIONAIS

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação
em Gestão Educacional da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 25 fevereiro 2015.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dra. Gisele Palma – Instituto Federal de Canoas

Dra. Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Jorge e Therezinha, que me deram a vida e me ensinaram a viver e a amar.
Antônio Carlos Fernandes Pereira da Cunha, avô paterno dos meus filhos quem
muito me incentivou a aprimorar-me.
Christian, Felipe e Thomaz, minha continuidade.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Rosângela Fritsch, mais que orientadora. Obrigada por ter trilhado esse caminho comigo, muitas vezes me pegando pela mão e me apontando a direção com dedicação, maestria, firmeza e empatia. Contigo aprendi, construí e me reconstruí.

À Profa. Dra. Flávia Werle pela confiança ao me convidar a participar do Projeto Observatório da Educação da Unisinos.

Ao INEP/CAPS, que me concedeu a bolsa de estudos me possibilitando cursar o Mestrado e a realizar esse estudo.

Às professoras Dra. Beatriz Fischer, Dra. Mari Foster e Dra. Rosângela Fritsch, pela forma humana, profissional e carinhosa com que coordenaram o Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos Porto Alegre.

Aos Irmãos Maristas, pelas inúmeras oportunidades e vivências que me concederam e me ainda me concedem, em minha trajetória na Rede de Colégios Maristas, espaços e tempos onde me realizo como pessoa e como profissional.

À minha amiga Waleska Cruz, quem me incentivou a ingressar nesse mestrado e por quem tenho grande admiração pela mulher, profissional e amiga que sabe ser.

Aos meus gestores, Gilberto Costa, Manuir Mentges e Ernani Aranalde pelo apoio e compreensão e por acreditarem em mim.

À Carmina, minha irmã de alma e de vida, meu colo e apoio certo de todas as horas.

Helena, minha amiga irmã de todas as horas, pela sempre escuta, pela alegria e amizade sincera.

Aos meus colegas desta 1ª Turma do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, pela convivência amiga e alegre, pelas partilhas sinceras e desprendidas, pela entreaajuda. Vocês fizeram a diferença em minha vida.

À amiga Letícia Bastos, exemplo de profissional guerreira, me inspirou nos momentos difíceis.

À Eliane Schultz, pela amizade e pela constante presença cuidadosa em todos os momentos.

Às professoras Dra. Adriana Justin Kumpff e Dra. Gisele Palma que qualificaram meu projeto de pesquisa e acreditaram em minha proposta.

Aos meus colegas da Gerência Educacional da Rede de Colégios Maristas, os que foram e os que são, pelas aprendizagens construídas nestes oito anos de atuação.

Flavia Serpa pelo carinho em contribuir com seu saber.

Susana Terra, somente uma grande amizade poderia manter a paciência em me ensinar a língua estrangeira para obter a proficiência.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais que atuam em cada espaço marista em especial os que atuam no colégio estudado, pela dedicação e pela confiança em mim depositada.

Aos meus queridos irmãos de sangue, Truda e Carla, e de coração, Marco e Rita, Maria Helena, Rogério e Zenaide, pela parceria e companheirismo de sempre nos mais diferentes momentos de minha caminhada.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Últimas palavras de Paulo Freire, escritas em 21 de abril de 1997.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio de uma escola e a coerência com os referenciais institucionais da Rede Marista. Nesta pesquisa, busquei compreender como é concebida e praticada a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência o Projeto Educativo do Brasil Marista e o Regimento Escolar, sob a perspectiva dos diretores, da coordenação pedagógica e da orientação educacional de uma escola marista. Na pesquisa, analisei as concepções de sujeito, de currículo e de avaliação da aprendizagem da direção, da coordenação pedagógica e orientação educacional, e como estes atores gerenciam espaços e tempos decisórios da avaliação da aprendizagem dos estudantes do colégio estudado. A pesquisa se desenvolveu na perspectiva de uma metodologia qualitativa, e a coleta de dados foi realizada por meio de documentos e entrevistas submetidos à análise de conteúdo. Foram entrevistados os sujeitos que compõem a direção, a coordenação pedagógica e a orientação educacional do Ensino Médio da escola estudada. A pesquisa fundamentou-se em Arroyo (2009, 2011, 2012), Cunha (2005), Demo (1997), Freire (1981, 1987, 1993, 2001, 2011, 2014), Hoffman (1992, 2009, 2011), Lück (2007, 2010), Luckesi (2011a, 2011b, 2014a, 2014b), Meurieu (1998, 2002), Sacristán (2000), Vygotsky (1991) e outros. O Projeto Educativo do Brasil Marista possui concepções teóricas emancipatórias e libertadoras, e o Regimento Escolar é coerente com o mesmo. No decorrer da pesquisa, encontrei distanciamentos no pensar dos sujeitos em relação às concepções postas nos documentos, assim como em relação à prática avaliativa realizada na escola. A partir do compromisso que assumi em realizar este estudo, apresento uma proposta com objetivo de aprofundamento e alinhamento conceitual das concepções estruturantes dos documentos da instituição.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Currículo. Estudante.

ABSTRACT

Key-words: Evaluation of learning. Curriculum. Student.

This work has as its theme the learning evaluation of high school students and consistency with the institutional frameworks of the school. In this research, I tried to understand it is conceived and practiced the assessment of student learning, with reference to the Educational Project of the Marist Brazil and the School Rules, from the perspective of directors, pedagogical coordination and educational guidance of a Marist school. In the research, I tried to analyze the concepts of the subject curriculum and evaluation of learning in the management, coordination of pedagogical and educational, and how these actors manage spaces and decision phases of the evaluation of student learning of the studied school. The research was developed from the perspective of a qualitative methodology, and data collection was performed by means of the documents content analysis, accompanied by interviews. We interviewed the subjects that is part of the direction, coordination and pedagogical educational orientation of high school of the studied school. The research was based on Arroyo (2009, 2011, 2012), Cunha (2005), Demo (1997), Freire (1981, 1987, 1993, 2001, 2011, 2014), Hoffman (1992, 2009, 2011), Lück (2007, 2010), Luckesi (2011a, 2011b, 2014a, 2014b), Meurieu (1998, 2002), Sacristan (200), Vygotsky (1991) and others. The Educational Project of the Marist Brazil has emancipatory and liberating theoretical conceptions, and the School Rules are consistent with it. During the search, found detachment in thinking of the subjects in relation to the concepts put in the documents, as well as in relation to assessment practice held at school. From the commitment I made to carry out this study, present a proposal with the objective of deepening and conceptual alignment of structural conceptions of the institution's documents.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevistados	35
Quadro 2 – Cenário do ano letivo de 2013.....	38
Quadro 3 – Síntese concepções de currículo.....	93
Quadro 4 – Síntese avaliação da aprendizagem.....	105
Quadro 5 – Síntese sujeito estudante	110

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESBEE	União Sul Brasileira de Educação e Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMBCN	Província Marista Brasil Centro-Norte
PMRS	Província Marista do Rio Grande do Sul
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIMA	Sistema Marista de Avaliação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOME	Sociedade Meridional de Educação e Ensino
UBEA	União Brasileira de Educação e Ensino
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMBRASIL	União Marista do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Implicação da minha trajetória de vida com o tema e problema de pesquisa.....	21
1.2 Levantando problematizações.....	26
1.3 Objetivos	30
1.3.1 Objetivo Geral	30
1.3.2 Objetivos Específicos	30
1.4 Justificativa.....	30
2. METODOLOGIA	33
2.1 Coleta de dados	33
2.2 Análise de dados	36
2.3 Campo Empírico da Pesquisa: contextualizando o espaço.....	37
3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS FUNDANTES: SUJEITO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO.	40
3.1 O sujeito	40
3.2 Currículo.....	45
3.3 Avaliação da aprendizagem	51
4 REDE MARISTA E O SEU JEITO DE CONCEBER E DE FAZER A EDUCAÇÃO	61
4.1 Um pouco da instituição marista... o sonho de Marcelino que se concretizou.....	61
4.2 A Instituição Marista hoje.....	64
4.3 Princípios, dimensões e concepções de sujeito, currículo e de avaliação da aprendizagem.....	66
4.3.1 Princípios e dimensões	66
4.3.1 Concepções teóricas assumidas – entre três teorias	69
4.3.2 O sujeito – concepções encontradas	71
4.3.3 Concepção de currículo.....	76
4.3.4 Avaliação da aprendizagem	81
5 ESCUTANDO OS SUJEITOS GESTORES NA ESCOLA	88
5.1 Concepção de currículo.....	88
5.2 Concepção de Avaliação da aprendizagem	93
5.3 O sujeito estudante	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVITAS	119

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a escola vive mudanças que a contemporaneidade lhe impôs, passando de um modelo conservador, para um modelo mais interativo. Isso exige transparência na divulgação do resultado do desempenho de seus estudantes e, por consequência, uma revisão da própria escola quanto a seu ser e fazer. Assim, a escola privada, sobretudo a escola confessional, entra para um novo cenário, ou seja, o mundo do mercado educacional competitivo fazendo parte de rankings de desempenho divulgados pela mídia local e nacional, tendo como resultado da escola a média do desempenho que os seus estudantes obtêm na realização de provas externas.

Neste sentido, os gestores¹ são desafiados a repensar as formas de lidar com os resultados a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Os dados provocam uma competição no mercado educacional, visto que há pouco tempo vinham atuando em um modelo estático e fechado que lidava internamente com os resultados da aprendizagem de seus estudantes; tendo, agora, que enfrentar uma nova postura, uma postura de abertura, de transparência, olhando para os resultados de suas escolas descerrados, de forma classificatória, para a sociedade, o que forçosamente os levou a assumir um novo modelo de gestão, passando por uma transição de um modelo estático e fechado para um paradigma dinâmico e aberto. (LUCK, p. 2010, p.14).

Segundo Lück (2007), os gestores educacionais são provocados a uma mudança em sua forma de agir, pois percebem o mundo a partir de um modelo mental já incorporado em suas práticas. Assim Lück (2007, p. 49) entende paradigma como:

[...] modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem a realidade, nada excluindo sobre ela, determinando o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto. Com essa perspectiva, analisa-se, portanto, a mudança de paradigma que estabelece uma mudança de enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução.

¹ Gestores referem-se ao Diretor, vice-diretor, coordenação pedagógica e orientação educacional dos colégios por serem os profissionais responsáveis em liderar os processos pedagógicos e educacionais.

Desta forma, as avaliações de larga escala, especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM,² provocam nas instituições de ensino um movimento interno de preocupação com os resultados, sobretudo com o desempenho dos estudantes do ensino médio. Nesse sentido, Werle (2011, p.31333) destaca que as avaliações de larga escala não devem ser a única preocupação das instituições de ensino.

[...] as avaliações em larga escala não substituem, colidem ou se sobrepõem as avaliações de aprendizagem na sala de aula ou avaliações institucionais. As avaliações em larga escala são caracterizadas por objetivarem alcançar de acordo com os critérios postos pelo MEC a implementação de projetos a longo prazo que visem alcançar e demonstrar que as escolas brasileiras são e oferecem educação de qualidade. Tais projetos partem da necessidade das escolas trabalharem com aprendizagens de componentes curriculares específicos e metodologia estatística com amostras e populações, sendo que os resultados são organizados por tabelas e gráficos que possibilitam comparações entre estados, cidades, escolas e demais modalidades, podendo inclusive ser rankiadas.

Assim, o público-alvo deste estudo, diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, profissionais que têm a responsabilidade de conduzir e orientar o processo do ensino e da aprendizagem, em seu fazer, percorrem uma caminhada de rompimento de paradigmas em relação à forma como lidam com os resultados do ENEM de suas escolas. Essa divulgação, em forma de ranqueamento, provoca nesses atores a necessidade de uma mudança de comportamento, saindo de seus “casulos”, que os levam a realizar um exercício de abertura ao receberem o olhar externo que os provoca a olhar para dentro de sua própria organização escolar, revisitando suas concepções e suas escolhas.

Nesse sentido, Lück (2007, p. 51) nos revela que:

Os sistemas de ensino e as escolas, como comunidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e na medida em que sejam entendidos dessa forma tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua liderança,

2 Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

organização e direcionamento demandam um novo enfoque de orientação. E é a essa necessidade que a gestão educacional responde.

Percebe-se que, apesar de assumirem um discurso mais aberto, a prática ainda evidencia mais a preocupação com o resultado final do que com o processo de ensino e de aprendizagem que acontece ao longo da trajetória escolar.

Assim, Fischer (2010, apud MANFIO, 2013 p. 31334) nos aponta que:

[...] a finalidade crucial da avaliação em larga escala é tomar decisões pedagógicas e administrativas a cerca dos indicadores explicitados a partir das avaliações, no entanto as novas inquietações estão vinculadas as políticas educacionais a partir do projeto de globalização, que colocam ênfase nos resultados das avaliações em larga escala, perdendo seu sentido inicial de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, escolas com bons resultados em avaliações em larga escala têm sido sinônimos de escola de qualidade.

Para chegarmos a resultados efetivos decorrentes de determinada ação, necessitamos ter nossos desejos configurados com clareza e assumidos conscientemente, assim como os meios pelos quais chegaremos aos resultados desejados. (LUCKESI, 2011a, p. 23-24).

Dizendo o mesmo por meio de metáfora, é como se vislumbra uma colina íngreme e se caminha até atingir o seu topo, preocupados em alcançar a meta final esquece-se de contemplar a beleza e cuidar da natureza que pelo percurso passou.

Desta forma, com o passar dos últimos anos, as escolas preocupadas com os seus resultados dedicam uma atenção especial à estrutura da prova e ao conteúdo exigido pelo ENEM, gerando uma preocupação que, segundo Fischer (2010 apud MANFIO, 2013) tem determinado o conteúdo a ser ensinado, o modo como devem ser respondidas as questões e direcionado até mesmo o modo de pensar de alunos e professores, focando mais nos resultados dos processos em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação de larga escala proporciona algum diagnóstico, uma escola, entretanto, não pode ser avaliada a partir de um único momento de prova, isolado de todo processo de ensino e de aprendizagem.

Os colégios da Rede Marista³ vêm incentivando seus estudantes a participar de momentos avaliativos, tanto do Sistema Marista de Avaliação (SIMA)⁴ quanto do

3 O campo empírico da pesquisa é um dos dezoito colégios que pertence a Rede de colégios Maristas do Rio Grande do Sul e Brasília.

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por acreditarem ser este um exercício de cidadania e de participação que faz parte do seu ofício de estudante.

Desta forma, a realização das avaliações externas como o ENEM, e internas, como o SIMA, tem apresentado para a sociedade local, regional e nacional as fragilidades, forças, fraquezas e oportunidades no que tange aos processos da gestão educacional das escolas.

Assim, Werle (2011, p. 790) refere-se

[...] o projeto de avaliação em larga escala em desenvolvimento desde o final da década de 1980, desdobrado ao longo de vinte anos, é reforçado a partir de 2005. Reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação.

A escola no exercício de sua função social, comprometida com a aprendizagem de seus estudantes, é desafiada constantemente e especialmente a rever seus processos internos do ensinar, do aprender e, claro, do avaliar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 25) determinam que cabe à escola

[...] garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

Deste modo, a avaliação escolar é um tema que inquieta e provoca discussões recorrentes nos espaços educacionais entre professores, gestores e estudantes, pelo caráter que possui de julgamento e de emissão de um parecer acerca do desempenho das crianças, adolescentes e jovens.

4 SIMA – Sistema Marista de Avaliação organizado pelo Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional - INADE – é um programa desenvolvido considerando a realidade das escolas de Educação Básica. Os indicadores obtidos pela avaliação educacional fornecem às escolas informações que permitirão o diagnóstico do sistema educacional da escola e da rede de ensino; o monitoramento dos processos educativos por meio de indicadores de qualidade e a elaboração de estratégias para melhorias dos processos e do desempenho da escola e da rede de ensino.

Segundo Luckesi (2011b, p. 82),

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias.

O modelo de avaliação tradicional baseado em resultados verifica estes resultados alcançados, resumindo-se à nota final por meio dos instrumentos avaliativos, e não permite que o processo avaliativo seja dinâmico, o que qualificaria e subsidiaria para o reencaminhamento da ação.

Assim Luckesi (2011b, p. 83)

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Basta nos atermos ao Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, ao estabelecer as diretrizes para educação nacional coloca que “a avaliação da aprendizagem deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996).

Isso significa que a LDB há cerca de dezoito anos determina à rede regular de educação básica, que a escola, ao avaliar a aprendizagem de seus estudantes deve considerar mais os aspectos qualitativos, as habilidades, as atitudes desenvolvidas pelo sujeito do que as notas obtidas nas eventuais provas finais.

E ainda aponta que a avaliação deve considerar todos estes aspectos de forma contínua e cumulativa.

Dessa forma, Arroyo (2007, p. 14) também refere que:

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do

conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

Nesta linha, Freire (2011, p.114) refere que cabe a nós, educadores, lutarmos “em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”.

Luckesi (2011b, p. 22, 23), considera a avaliação como uma prática “cega”, pois pode servir tanto a um projeto emancipatório como a um projeto destrutivo do ser humano, à medida que, sob o foco operacional, está a serviço da eficiência na busca de resultados mais satisfatórios de qualquer projeto, seja ele qual for. O autor traça um comparativo entre Freire e Hitler, trazendo presente que os resultados que ambos alcançaram, decorreram dos projetos de ação e da prática avaliativa e serviram a cada um deles, tornando-os eficientes.

E Luckesi (2011b, p. 64) nos revela que

Para o educador atuar centrado na avaliação, necessita conceber o educando como um ser em movimento, em formação e agir coerentemente a partir dessa concepção. Então não vamos preparar nossos educandos para o vestibular? Claro que sim; contudo o vestibular permanece como “uma” das atenções da prática educativa escolar, não a única. Para treinar para o vestibular, podemos fazer *simulados* na escola e não exames que ameaçam e geram excessivas ansiedades em nossas crianças e nossos adolescentes. Deixemos os exames para as situações de exames (concursos); na sala de aulas, sirvamo-nos da avaliação. Bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios. Os resultados não nos chegam, eles são construídos.

Diante dessa realidade, trago minha inquietação acerca deste tema, o que me motivou a realizar este estudo. O modelo de avaliação, que a escola assume e desenvolve em seu fazer pedagógico, baseia-se em documentos que a conduzem, e estes, conseqüentemente, devem estar alinhados com os princípios e valores que a instituição possui e vão se materializar no fazer pedagógico avaliativo nos espaços e nos tempos da escola.

Atuo, profissionalmente, como supervisora educacional da Rede de Colégios Maristas, no Rio Grande do Sul e em Brasília. A partir de 2010, a rede iniciou um

percurso de implantação de um novo Projeto Educativo que traz em seu escopo novas concepções de gestão, de sujeitos, de aprendizagem e de avaliação.

O Projeto Educativo do Brasil Marista propõe um fazer pedagógico educacional com intencionalidades, que exige dos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e direção⁵ um novo olhar para o currículo, para os sujeitos, para a aprendizagem e para a avaliação. O documento em tela concebe a avaliação como processo contínuo, participativo, e, a escola de posse de seus resultados regula e autorregula seus saberes e fazeres do “espaçotempo escolar, de modo a melhorar a qualidade dos serviços”. (UMBRASIL, 2010, p. 70). Dessa forma, o documento Marista entende que os estudantes devem participar de avaliações de Larga Escala e também de espaços de participação estudantil fazendo parte de seu ofício de estudante “é uma forma específica de saber fazer. Implica incumbências, responsabilidades e atribuições permeadas pela ética e pela estética em relacionar-se com os papéis sociais assumidos pelos sujeitos”. (UMBRASIL, 2010, p. 72); porém o ranqueamento é o menos importante. O que é de maior valor é o olhar para suas próprias práticas a partir dos resultados. Mas não podemos desconsiderar que o ranqueamento divulgado na sociedade provocou uma preocupação considerável por parte de diretores, coordenadores e orientadores educacionais, ao verem suas escolas com seus resultados expostos na comunidade local, quer seja regional ou nacional, sobretudo quando os índices são baixos.

No processo da pesquisa identifiquei uma produção acadêmica relevante sobre a temática da avaliação da aprendizagem que também contribuiu para este estudo.

Silva (2012) e Machado (2012) abordam sobre a prática e a qualidade da gestão pedagógica, contribuindo para a pesquisa ao tratar do empoderamento da

5 Segundo o Regimento Escolar do Colégio Marista: Direção é exercida pelo Diretor, Vice-Diretor(a) Administrativo(a) e Vice-Diretor(a) Educacional, competindo-lhes dirigir o Estabelecimento de Ensino por meio da tomada de decisões conjuntas, visando à consecução dos objetivos da Instituição Marista. Diretor, representante legal da entidade Mantenedora, nomeado por ela, dirige, coordena e supervisiona as atividades administrativas e técnico-pedagógicas do Estabelecimento de Ensino. Vice-Diretor Educacional é responsável pela coordenação da área educacional, representa o Diretor Geral na sua ausência, em sua área de atuação. O Vice-Diretor Administrativo é responsável pela coordenação da área administrativa, e representa o Diretor Geral na sua ausência, em sua área de atuação. O Serviço de Coordenação Pedagógica planeja, acompanha e orienta as atividades técnico-pedagógicas, com base no Projeto Educativo, nas Matrizes Curriculares e no disposto do Regimento Escolar. O Serviço de Orientação Educacional planeja, orienta, acompanha e faz a mediação através de atividades de prevenção e integração entre os membros da comunidade escolar. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011).

gestão pedagógica nos espaços da escola. Porém ressalto que minha abordagem avança para além do aprender e do ensinar para o resultado deste processo, mas sim na busca do impacto que um novo projeto educativo traz em relação ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Oliveira (2012) e Mentges (2013) abordam a atuação da gestão de uma reorganização curricular, em uma perspectiva emancipatória, e o desenvolvimento da autonomia que a equipe escolar deve ter na elaboração de um modelo curricular coerente com as concepções de uma proposta pedagógica. Também destaco o olhar e o acompanhamento dos gestores educacionais para as práticas pedagógicas que se desenvolvem no âmbito escolar, trazendo à tona a importância das relações de integração do corpo docente e com os demais funcionários da comunidade escolar.

Outro elemento identificado foi a importância da gestão em dedicar-se a um olhar atento ao processo de mudança curricular e, assim, acompanhar com proximidade os processos pedagógicos, sobretudo as práticas desenvolvidas.

Minha pesquisa, entretanto, distingue-se ao se referir ao impacto que as novas concepções de currículo, especificamente a concepção de avaliação da aprendizagem, como prática pedagógica, dos resultados da aprendizagem dos estudantes, sujeitos da educação, e de como a direção, a coordenação pedagógica e a orientação educacional gerenciam os espaços e os tempos decisórios da avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

O compromisso que tenho em orientar os processos pedagógico-educacionais, junto aos dezessete colégios maristas do Rio Grande do Sul e um em Brasília, tem gerado um conjunto de preocupações relacionadas à avaliação e à aprendizagem. Discernir possibilidades de intervenção junto aos gestores tem se constituído uma rotina e uma preocupação em minha prática profissional. Desvelar como os gestores manejam essa situação e as concepções que sustentam suas ações é caminho viável para revitalização, aprimoramento e ampliação do modo de ser e fazer a gestão das escolas maristas, de acordo com os princípios e necessidades dos documentos que a orientam, que retratam as necessidades sociopolítico-culturais de nosso tempo. Nesta perspectiva, optei por aprofundar meus estudos e definir como tema nuclear a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Neste movimento de reflexão, retomo minha trajetória de vida que ilumina meu ser como pessoa e profissional e que dá sentido ao meu fazer, às minhas inquietudes e indignações no desempenho de minha função, meu ser profissional.

1.1 Implicação da minha trajetória de vida com o tema e problema de pesquisa

Minha trajetória de vida faz de mim o que sou, por isso utilizo este espaço para discorrer brevemente sobre minha vida, a qual me leva ao tema de minha dissertação.

Nasci em uma família já constituída por meus pais e meu irmão, que completava cinco anos logo após meu nascimento. Segundo relato de minha família, minha vinda foi muito esperada. Minha mãe, para me gerar, precisou fazer muito repouso, havia passado pelo insucesso de duas gestações.

Meu pai, homem de personalidade forte, empresário bem-sucedido, vindo de uma família abastada, tinha paixão pelo automobilismo e praticava-o, regularmente, com um grupo de grandes amigos.

Minha mãe, professora, possuidora de uma alegria contagiante, tinha uma grande paixão pela arte, especialmente pela música, tocava piano diariamente e tinha uma voz fantástica. Filha de professora, minha avó, assim como minha mãe, foi minha professora de música no Colégio Cruzeiro do Sul.

Minha casa era iluminada pela alegria de minha mãe, pela liderança e entusiasmo de meu pai. Diariamente minha mãe sentava ao piano, presente que recebeu de meu pai logo após o seu casamento, e tocava Bach, Chopin, Mozart, Elis, Beethoven, Toquinho, Vinícius, Tom, Caetano e outros.

Reunir a família e os amigos era costume de meus pais, e, até mesmo antes da sobremesa e do cafezinho serem servidos, lá estávamos todos em volta do piano. Assim, saraus e festas aconteciam com naturalidade e descontração. Meu pai, muitas e muitas vezes, ia deitar após o almoço ao som do piano e dos cantos de minha mãe, que era acompanhada por amigos e familiares.

Muitas tentativas minha mãe fez para que eu tocasse piano, inicialmente ela mesma tentou me ensinar, depois, uma segunda tentativa, foi a vez de minha avó materna, até que, contrataram a Dona Dolores para me ensinar. Pois bem, Dona Dolores havia sido professora de minha mãe, e de mais três tios, irmãos de minha mãe.

Minha casa tinha um jardim enorme, com bosque, laguinho com peixes dourados, gramado para jogar vôlei e bilboquê. Uma casa de bonecas cor-de-rosa foi construída para mim, como presente de meus pais por ocasião de um Natal. Tudo isso em um bairro calmo, na zona sul de Porto Alegre. As aulas da Dona Dolores eram de mais ou menos duas horas (para mim pareciam de dez horas) e aconteciam aos sábados à tarde. Lembro que Dona Dolores cobrava lições em partituras escritas por mim, corrigia-as com caneta Bic vermelha, enquanto os meus amigos brincavam na rua e eu os escutava, eu tocava “a barquinha ligeirinha, Frère Jacques”. E minha mãe insistiu até o momento em que conseguimos reverter a situação. Tivemos, eu e ela, a ideia de eu entrar para uma escola de ballet clássico. Despedi-me de Dona Dolores e assumi o ballet na Escola de Dança Vera Lúcia Machado. O motivo: minha mãe queria que eu fosse mais feminina e delicada e também que corrigisse meu pé “chato”.

Enquanto isso, minha vida escolar transcorria na mesma escola, Colégio Cruzeiro do Sul, onde toda a família de minha mãe sempre estudou. Meu avô materno lá havia sido aluno, e assim sucessivamente seus filhos e netos. O diretor da escola era amigo da família, Professor Paulo Appel, homem ético, possuidor de forte personalidade, desempenhava sua liderança na escola com firmeza, objetividade e afetividade. Nós o chamávamos carinhosamente de tio Paulo, não só eu como muitos alunos, professores e funcionários.

No início de minha adolescência resolvi ser comunista. Talvez por causa de um quase primo, Raul Ellwanger, filho de grandes amigos de meus pais a quem chamava e chamo de tios. Raul, seis anos mais velho que eu, de esquerda, estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), era meu ídolo. Neste período, conheço e me apaixono por Jorginho, quatro anos mais velho que eu e da extrema direita, o que levou meus pais a ficarem felizes com meu novo projeto: um namorado apaixonado por mim, de família conhecida, que queria rebater todo o meu discurso “comunista”, e, para completar, tinha o mesmo nome de meu pai: Jorge.

Aos quatorze anos, finalizando o primeiro grau, tive forte desejo de trocar de escola e cursar o ensino médio secretariado, fora daquele espaço em que toda a minha família estudou e estudava e as mulheres da família haviam cursado o Curso Normal. Por escolha minha, apoiada pela minha mãe, fui matriculada no colégio Americano no Secretariado, queria ser secretária executiva.

Fui tomada por um desejo de construir uma história escolar sozinha, sem influência de família, medo de enfrentar o novo. Como seria? Foram três anos intensos que, hoje, parecem uma eternidade de tão bem vividos! Fiz laços fortes de amizade, as quais hoje ainda permanecem em minha vida. Envolvi-me em projetos de solidariedade. Criei, junto com três colegas e minha professora de estenografia, um conjunto de música: Momento 74. Claro que a pianista que nos acompanhava e nos preparava com ensaios e criação de repertório era minha mãe. E foram muitas apresentações, ensaios, shows. Representávamos o colégio em festivais externos e até compúnhamos músicas.

A professora de estenografia, que chamava-se Ester, também secretária da escola, percebeu minha intimidade com a técnica da estenografia, e, no terceiro ano do ensino médio, solicitava-me que eu a substituísse quando necessitava se afastar da sala de aula. Daí aparece para mim a possibilidade de ser professora, sonho que havia acalentado em minha infância. Lecionei estenografia e ballet para crianças de educação infantil, mas sonhava em cursar Direito e ser independente/executiva, o que deixava meu pai incomodado. Ele não me impedia, mas também não me incentivava, usando um discurso protetor: “minha filha, tu não precisa trabalhar... te pago o salário como mesada...”, mas eu venci os apelos de meu pai. Queria ter minha independência financeira e mais fortemente pulsava como que inconsciente um desejo de autonomia e poder.

Com dezenove anos me casei, e, ao completar onze meses de casada, nasceu meu primeiro filho, Christian. Formei-me em ballet clássico, tendo me classificado em segundo lugar nos exames finais do curso. Durante as exaustivas aulas preparatórias e exames de ballet, enjoada e sem cintura, não imaginava que já pulsava dentro de mim um ser muito bem-vindo. Assim, minha vida se desenhava conforme meus sonhos de menina: ser mãe e ser professora.

A maternidade foi e é, sem dúvida, minha maior realização. Meus três meninos são minhas mais lindas produções e minha fonte de amor. E, para desempenhar meu papel de mãe, fiz opções profissionais em tempo reduzido e adaptado aos nascimentos e fases evolutivas de cada um. Já com o segundo filho, meu ruivinho Felipe, seis meses depois de seu nascimento, voltei a lecionar em uma escola particular a disciplina técnica de estenografia, e foi lá no Colégio Bom Conselho que surgiu em mim o forte desejo de me tornar Orientadora Educacional.

As experiências, naquela escola, de modo muito especial um Conselho de Classe foram desafios que me levaram a esta escolha.

Meus meninos cresceram, ingressaram na escola, e, enquanto isso, me preparava para as provas de vestibular. Ingressei no curso de Pedagogia – Orientação Educacional, na Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), feliz, sedenta por aprender e me tornar Orientadora Educacional. E, como esperava, apaixonei-me pela Orientação Educacional. Realizei estágios de observação, práticas de ensino, e meu estágio final foi em um Serviço de Orientação Educacional (SOE) de uma escola pública do bairro onde moro, por um desejo em contribuir com quem realmente precisava, já que a orientadora da escola estava afastada há algum tempo. Desempenhei meu papel por meio de uma prática comprometida, realizando atividades além das do plano proposto. Enfrentei a greve dos professores, o calendário rotativo do governo Collares, e mesmo diante das dificuldades, sentia-me cada dia mais envolvida e comprometida com os estudantes, enfim, com a Orientação Educacional.

No final do meu curso, perdi minha mãe, após um ano letivo de muito sacrifício e dor. Nas madrugadas lia meus textos acadêmicos, fazia os trabalhos com ajuda de colegas especiais que muito apoio e suporte me deram, ajudando-me a superar aquele momento difícil. Do mesmo modo, contei com professores sensíveis, assim como grandes mestres que souberam entender o meu momento.

Após minha formatura, engravidei do Thomaz, e, sem trabalho, mais uma vez estacionei minha mala profissional e cuidei daquela vida que veio completar meu trio de meninos lindos e saudáveis. Mais uma vez, seis meses depois, iniciei minha busca por um espaço para atuação profissional, fui para o Centro de Reabilitação Infantil Educandário São João Batista (CRIESJB), instituição sem fins lucrativos que atende crianças e adolescentes deficientes em regime de abrigo, semiabrigo, prestando atendimentos clínico e educacional. O CRIESJB foi fundado com a participação voluntária de minhas tias e minha mãe. Ali senti a necessidade de me qualificar e cursei Psicopedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), e, na fase de conclusão desta especialização, meu pai faleceu e, logo após, me separei de meu marido.

Neste período, muitas coisas mudaram tanto na minha vida pessoal quanto na profissional. Ingressei na Rede Marista como professora de 3ª série do Ensino Fundamental, passando a assumir no ano seguinte o SOE da escola. Já havia sido

contratada como Orientadora Educacional e responsável pela equipe interdisciplinar do Educandário e trabalhava em consultório como psicopedagoga nos finais de tarde. Minha vida financeira exigia que enfrentasse a dor e a depressão das perdas que precisavam ser elaboradas com coragem, tendo em vista que precisava assumir o gerenciamento familiar em todas as dimensões. Portanto, ao mesmo tempo em que vislumbrava um horizonte de possibilidades profissionais, sofria a dor das perdas, o medo da nova forma de vida que enfrentava com meus filhos.

Hoje, continuo pertencendo à Rede Marista, atuando há oito anos na Gerência Educacional como Supervisora Educacional⁶ de dezessete colégios no Rio Grande do Sul e um em Brasília. Realizo com distâncias geográficas e diferenças culturais um trabalho envolvente e desafiador. Envolvente e desafiador porque me exige conhecimento, liderança, coragem, criatividade, criação e equilíbrio.

Por mais rica que seja minha prática de gestão de processos educacionais e de liderança junto às equipes dos colégios, sinto sede pelo conhecimento e pela pesquisa para subsidiar minha prática, garantindo-me mais segurança e eficácia nas proposições que faço junto às unidades.

Volto às minhas raízes e vejo um pouco de cada um dos atores que fizeram parte em minha história de vida; e que hoje estão presentes na minha vida pessoal e profissional, enfim no meu jeito de perceber o mundo, a educação e os sujeitos. Tempos vividos que me ajudam a caminhar rumo ao mestrado que está sendo desafiador nos mais diferentes aspectos.

Encontrei-me na orientação educacional a partir do significado que tem para mim a função social que a escola exerce na vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Espaço e tempo que proporciona a construção de sonhos e desejos, por meio de projetos de vida que se constituem pelos conhecimentos, vivências e aprendizagens, permitindo que o estudante constitua-se como protagonista de sua própria história. Neste compromisso assumido, me inquieta a não aprendizagem dos estudantes e o modo de como a instituição escolar percebe e se acomoda frente às dificuldades que os meninos e as meninas têm para aprender e os resultados de aprovações e reprovações medíocres e, ao mesmo tempo, preocupantes.

6 Supervisão Educacional – setor da Gerência Educacional da Rede de Colégios Maristas do Rio Grande do Sul e Brasília. Compreende a supervisão do trabalho desenvolvido pela Orientação Educacional e Coordenação de Turno nos 18 colégios da Rede. Tem em seu escopo de trabalho orientar, acompanhar e dinamizar a atuação das Orientadoras Educacionais e dos Coordenadores de Turno, visando à excelência no trabalho junto aos estudantes, professores, funcionários e família. (GERÊNCIA EDUCACIONAL DA PROVÍNCIA MARISTA DO RS, 2014, p. 29).

E nesse meu percurso profissional, tenho buscado coerência entre o que digo e faço.

Na sequência, descrevo uma das situações vividas nos últimos dias de dezembro de 2013, que ilustra um pouco das experiências que tenho construído na minha prática profissional como Supervisora Educacional. Esse processo tem me levado a pensar sobre o meu pensar que pensa a minha prática.

1.2 Levantando problematizações

No desempenho de minha função como supervisora educacional da Gerência Educacional, da Rede de Colégios Maristas, me deparo com algumas situações ocorridas nas escolas, que contam com minhas orientações sobre a forma de como a equipe local irá “resolver o problema” já instalado. Ao término do ano letivo, quando os resultados da aprendizagem dos estudantes já estão sendo entregues às famílias e aos próprios estudantes, as equipes pedagógicas já estão pensando e planejando o ano letivo vindouro. Trago uma das situações ocorrida no final do ano letivo de 2013, em uma escola que me inspirou na escolha do tema desta pesquisa. Uma orientadora educacional após o término do ano letivo de uma das escolas, pelo telefone, faz uma consulta à mantenedora e relata que uma estudante do 1º ano do ensino médio reprovou em sete componentes curriculares e que após uma semana da entrega dos resultados, o pai procura a escola e lhe apresenta um atestado médico psiquiátrico contendo o diagnóstico de “crise de ansiedade e depressão, quadro já existente há cerca de seis meses”.

A orientadora educacional da escola relata que a família nunca procurou a escola, e o pai neste momento solicita que seja revista a avaliação final do conselho de classe, com o objetivo de reduzir o número de componentes curriculares que reprovou a menina, para ser oportunizada a progressão parcial em dois componentes curriculares, previsto no Regimento Escolar, e, assim, possibilitá-la poder avançar para o 2º ano do Ensino Médio. O pai apresentou à orientadora educacional os comprovantes de pagamento das aulas particulares que buscou para a filha, conforme solicitado pela escola. Vale destacar que a mãe nunca compareceu à escola.

Nestes momentos, sou a voz da mantenedora e tenho o compromisso de mediar a situação, partindo das concepções de sujeito e de avaliação que o Projeto

Educativo propõe. Distante da realidade que se apresenta, percebo a necessidade da orientadora em resolver a situação, a ansiedade e o desejo de uma resposta imediata e eficaz, eximindo a escola de qualquer “culpa”, e também dividindo a responsabilidade e decisão da escola. Meu pensamento busca encontrar o que se passou durante um ano letivo inteiro de trabalho pedagógico, entre professores, coordenadores e a própria estudante. A partir de tamanha inquietação, procurei buscar elementos que me permitissem entender mais a situação, tendo em vista a distância física de que me encontro da unidade escolar, da realidade da menina e do seu entorno, para poder ajudá-los; a escola, a pensar sobre qual a melhor decisão a ser tomada; e a estudante enquanto sujeito de direitos, o que seria mais justo. A responsabilidade recaía sobre qual a tomada de decisão mais viável, pois ela pode afetar positiva ou negativamente os envolvidos.

Iniciei na busca das informações por telefone: há quanto tempo a menina estuda na escola? Quantas vezes a família foi chamada? Quais encaminhamentos foram feitos? Como foi a evolução desta menina durante o ano letivo? Em quais componentes curriculares ela não conseguiu aprovação? Quem é essa estudante? Constituição familiar, perfil sociocultural da família? Que intervenções pedagógicas foram realizadas para ajudar a estudante a vencer suas dificuldades? Que variação de metodologia foi proposta? O estilo cognitivo da menina foi considerado pelos docentes? Que orientações esses profissionais receberam para poder ajudar a estudante? Quantas vezes o Serviço de Orientação Educacional dialogou com essa adolescente?

Com esses questionamentos, também solicitei que a escola me enviasse a cópia de todos os registros de atendimentos e encaminhamentos realizados junto à estudante e sua família, e mais o boletim escolar do ano letivo de 2013, para que pudesse entender melhor a situação e, assim, poder realizar uma análise da evolução e do desenvolvimento da estudante no ano letivo, considerando a aprendizagem e o trabalho que a escola havia realizado.

Acompanhei o caso por contatos telefônico, por rede interna – comunicador e uma análise dos registros de atendimentos encaminhados por e-mail. Assim, os elementos necessários, trazendo a realidade daquela estudante, vieram à tona: A menina havia ingressado na escola no ano de 2013, portanto, era nova naquele contexto escolar. Manifestou nos primeiros tempos que tinha dificuldade em dois componentes curriculares, casualmente os únicos dois que não teve crescimento

significativo no decorrer do ano letivo. A análise do boletim escolar mostra um crescimento significativo em cinco componentes curriculares, mesmo não tendo alcançado a média final. A família havia sido chamada à escola uma vez e não compareceu, e nenhuma outra tentativa havia sido feita. O pai, motorista de carga tóxica de alta periculosidade, viaja muito, a mãe, depressiva, precisa de acompanhamento especializado. Mesmo com dificuldades econômicas, o pai paga integralmente a mensalidade escolar e, ao receber o boletim no 2º trimestre, buscou ajuda conforme sugestão feita pela professora conselheira da turma (conforme registros de atendimento) e colocou a menina em aulas particulares nos componentes que mais necessitava. A escola, por intermédio da professora conselheira, havia dialogado com os estudantes novos em fevereiro do mesmo ano e, segundo o registro feito pela própria professora, a menina verbalizou ter muita dificuldade em Matemática e Física. Os componentes curriculares: História, Sociologia e Filosofia são ministrados pelo mesmo professor. Por último, com base na análise dos documentos e da trajetória contada a partir das minhas inquietantes indagações, pergunto: qual foi o olhar que o Conselho de Classe teve para essa estudante?

A resposta que recebi foi que somente a nota final dos estudantes havia sido considerada. O Conselho de Classe parece ter voltado só o olhar sobre a nota final de cada menino e menina, não havendo reflexão e olhar sobre trajetória, evolução e conquistas desses sujeitos. Ao questionar a orientação educacional sobre qual seria a justificativa da realização de um Conselho de Classe neste formato, obtive como respostas: “Por várias razões. Pela falta de tempo em realizar o Conselho de Classe, pela quantidade de estudantes”, Enfim, nenhuma delas justifica ou convence, mas todas elas me responderam que não houve, não existe processo de acompanhamento da aprendizagem e da *ensinagem*. A equipe educacional parece preocupar-se mais com a festa jovem de formaturas do que com a atividade fim de sua responsabilidade.

Quando falo em processo, estou falando em dinamicidade; quando falo em acompanhar, estou dizendo – olhar para esse sujeito *aprendente*; e, ao mesmo tempo, olhar os sujeitos *ensinantes* – esse é papel da coordenação pedagógica e orientação educacional nas escolas.

É necessário olhar para o estudante que é a razão pela qual existe uma escola, conhecer e reconhecê-lo como sujeito, o que se faz necessário para que seja possível promover a transformação pedagógicoeducativa.

Assim, como gestora integrante da Gerência Educacional da Rede de Colégios Maristas do Rio Grande do Sul e Brasília, oriento, dinamizo e proponho o trabalho para cada uma das 18 escolas da rede. Diante de situações referentes à avaliação da aprendizagem, como essa descrita, percebo que as concepções postas nos documentos Maristas estão sendo praticadas, em parte, por alguns atores que percebem a necessidade de aproximação dos espaços e dos tempos da educação.

Ao mesmo tempo que o novo provoca nos sujeitos certa resistência, esta passa a ser uma reação que se constitui como o primeiro passo para a acolhida de algo que não é comum, isto é, algo que foge dos padrões cotidianos, costumeiros e normais, tornando-se ponto desafiador rumo à mudança epistemológica existente para possibilitar a construção de novos movimentos epistemológicos.

A partir do exposto, o problema de pesquisa deste estudo configura-se: Como é concebida e praticada a avaliação da aprendizagem dos estudantes tendo como referência o Projeto Educativo Marista sob a perspectiva dos diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais de uma escola marista?

A questão central deste estudo foi fortificada por diálogos e interlocuções que estabeleci com os teóricos estudados, com os meus pares, com os orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores dos colégios maristas e com a reflexão da minha prática.

Como já manifestei anteriormente, com a minha função na Gerência Educacional da Rede de Colégios Maristas e com o mestrado foi fortalecido o desejo de ajudar, pedagogicamente e com mais qualidade, diretores, coordenadores e professores. Educar é uma aventura criadora, como diz Santos (1995), pois educar exige aprender, agir, (re)agir e intervir.

Desse modo, o foco central do meu trabalho foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras:

- Quais as concepções de avaliação da aprendizagem apresentam os atores da pesquisa e de que forma contribuem para a qualificação do processo de aprendizagem?
- Como a direção, a coordenação pedagógica e a orientação educacional concebem os sujeitos estudantes no processo avaliativo?

- Quais são as dificuldades encontradas pela coordenação pedagógica e orientação educacional no acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender como é concebida e praticada a avaliação da aprendizagem dos estudantes tendo como referência o Projeto Educativo Marista sob a perspectiva da direção, da coordenação pedagógica e da orientação educacional de uma escola marista.

1.3.2 Objetivos Específicos

Analisar os princípios, as dimensões e as concepções de sujeito, currículo e avaliação da aprendizagem dos documentos da escola.

Analisar as concepções de sujeito, currículo e avaliação da aprendizagem dos diretores e das equipes de coordenação pedagógica e orientação educacional do Colégio Marista estudado.

Descrever como as lideranças pedagógicas e educacionais gerenciam os espaços e tempos decisórios da avaliação da aprendizagem dos estudantes.

1.4 Justificativa

O tema nuclear desse estudo é a avaliação da aprendizagem a partir da prática educativo-pedagógica da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da direção de um colégio marista, por revelar a concepção teórica de cada um.

Esta pesquisa tem a pretensão de contribuir com a produção acadêmica ao aprofundar as concepções de aprendizagem, de currículo, de sujeito e de avaliação, provocando profissionais e gestores da educação básica a refletirem sobre o seu agir que, a partir de suas concepções, marca positiva ou negativamente nossas crianças e jovens nos espaços e nos tempos escolares, sobretudo aqueles que tratam da avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Como o desafio proposto pela Instituição Marista para os gestores de seus colégios é o de implementar o novo Projeto Educativo, que direciona de forma emancipatória o fazer pedagógico-pastoral da educação básica do Brasil Marista, considero importante conhecer quais as dificuldades que esses atores têm na efetivação do Projeto.

A pesquisa quer contribuir para a qualificação da ação pedagógica dos diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais de um Colégio Marista, bem como se estende aos demais colégios da rede, identificando de que maneira esses atores concebem e lidam com a aprendizagem dos estudantes, sujeitos da educação e de que forma concebem e desenvolvem o processo de avaliação da aprendizagem.

A dissertação inicia com a introdução, uma breve reflexão acerca da avaliação escolar e da mudança de postura que a escola particular teve que assumir a partir dos desafios que as avaliações de larga escala, externas e internas, provocaram, tendo em vista que os resultados passaram a ser motivo de competição e de transparência. Resgato a LDB, mais precisamente a diretriz que dá à escola de educação básica em relação à avaliação da aprendizagem, sendo processual e considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ao que a escola ainda resiste e mantém um modelo de avaliação resumida a nota das provas e testes. Imediatamente apresento a revisão de literatura e faço uma retrospectiva histórica de minha experiência pessoal e profissional, minha memória pedagógica, até minha atuação na Rede de Colégios Maristas. Apresento o objetivo geral e os específicos da pesquisa e a justificativa.

No capítulo segundo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa que foi realizada em um Colégio Marista de Porto Alegre, que possui Ensino Médio, por ter tido um índice elevado de reprovação em relação aos demais colégios da Rede, no ano de 2013.

No capítulo terceiro, o referencial teórico onde trabalho os conceitos de projeto pedagógico e de avaliação da aprendizagem e apresento os teóricos, com os quais dialoguei na construção desta pesquisa.

Na sequência, no capítulo quarto, exponho os princípios do Projeto Educativo Marista e as normativas do Regimento Escolar da escola, as concepções de escola como *espaçotempo*⁷, o sujeito estudante, o currículo, a aprendizagem e a avaliação.

No capítulo quinto apresento os resultados das entrevistas realizadas e por fim seguem as considerações finais.

⁷ A expressão *espaçotempo* é um neologismo criado pelos escritores do projeto educativo e assumido pela instituição. Nota do autor.

2. METODOLOGIA

Partindo da ideia de que pesquisa exige compromisso político e ético, é fundamental olhar para a realidade mais como ela se mostra e se constrói durante a investigação do que pelo jeito que se preferiria que ela fosse, para, como afirma Demo (1997, p.43), “resguardar o compromisso com a argumentação a ser elaborada, mais do que com a expectativa de resultados prévios”. Ou seja, é preciso olhar atentamente para os sinais que podem mostrar evidências contrárias às expectativas iniciais.

O presente estudo desenvolve-se na perspectiva de uma metodologia qualitativa. Esta abordagem ofereceu condições de compreender e significar o conteúdo produzido por meio da investigação. Ludke e André (1986, p. 44) ajudam a conceituar a metodologia qualitativa ao pontuarem cinco aspectos que a definem:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pela intencionalidade de estudar como o colégio, campo empírico escolhido, operacionaliza a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos documentos que embasam o processo de avaliação da aprendizagem na Rede Marista.

A escolha pela pesquisa qualitativa fundamenta-se na busca de estudar quais concepções incidem sobre os processos de avaliação da aprendizagem.

2.1 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de documentos e entrevistas com os diretores, coordenador pedagógico e orientador educacional do ensino médio do colégio pesquisado.

A análise documental, segundo Ludke e André (1986, p.47) “é o levantamento de informações que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador”.

Para realizar a análise documental, foram utilizados os documentos Projeto Educativo do Brasil Marista e o Regimento Escolar do colégio estudado.

Busquei como base de análise os documentos: o Projeto Educativo do Brasil Marista, por ser o documento teórico da Rede de colégios do Brasil Marista, e o Regimento Escolar, que normatiza as práticas do todo da escola, com o objetivo de obter os princípios e as concepções que neles contém, por serem estes o que sustentam o fazer educacional, principalmente no que tange a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A entrevista como instrumento de coleta de dados proporciona a interação e o diálogo entre dois protagonistas, pesquisador/entrevistador e entrevistado, que face a face encontram-se fundamentalmente em uma situação de interação humana. Outros fatores se fazem presentes, como as percepções, as expectativas e os sentimentos de ambos os protagonistas. (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Nesse sentido, Szymanski (2011, p. 15) constata que:

[...] é um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva* tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade. (grifo do autor)

Assim como a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações e pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra, dá liberdade ao entrevistado que inicie pelo ponto que desejar começar, instaura credibilidade fazendo com que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. (SZYMANSKI, 2011 p. 12).

A opção pela entrevista reflexiva se deu por considerar importante possibilitar aos sujeitos entrevistados que manifestassem suas opiniões e a revisão de suas respostas, e, desta forma, aprimorar a fidedignidade do que foi por eles dito. Assim, foi possibilitado aos entrevistados que após a entrevista retornassem o contato com o conteúdo respondido, o que proporcionou ao entrevistado o direito de rever e até discordar ou modificar suas proposições realizadas durante a entrevista.

Desta forma, Szymanski (2011), em relação à entrevista reflexiva, afirma que:

Reflexibilidade tem aqui também o sentido de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou, como lembra Mielzinski (1998, p. 132 apud Szymanski, 2011) "assegurar-nos que as respostas obtidas sejam "verdadeiras" – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento".

O instrumento utilizado para a realização da entrevista reflexiva foi elaborado especialmente para esse fim constituído de oito questões embasadas nos objetivos da pesquisa (APÊNDICE A).

Foram entrevistadas a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional do Ensino Médio da escola, a direção – composta por diretora, vice-diretora educacional e vice-diretora administrativa, totalizando cinco profissionais que atuam nos serviços de coordenação pedagógica, no serviço de orientação educacional e na direção da escola.

Quadro 1 - Entrevistados

Função	Profissionais
Direção	3
Coordenação Pedagógica	1
Orientação Educacional	1
Total	5

Fonte: elaborado pela autora.

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados parte do princípio de que são a coordenação pedagógica e a orientação educacional, junto à liderança da direção, que têm a missão de orientar os professores na construção do planejamento curricular e no processo de avaliação da aprendizagem.

Para realizar as entrevistas, fiz o contato com a diretora do colégio, apresentei a proposta da pesquisa e quais atores precisariam ser entrevistados. No mesmo instante a proposta foi acolhida com receptividade por parte da diretora que expressou seu interesse pela realização da pesquisa e me concedeu liberdade para agendar diretamente com cada uma das entrevistadas.

A diretora e a vice-diretora educacional verbalizaram sua preocupação com os atuais processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes da escola e demonstraram interesse nos resultados da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no próprio colégio, na sala de cada uma, em data e hora previamente agendadas. Utilizei a técnica de gravação e pessoalmente realizei a transcrição das respostas de cada uma das entrevistas. Após a transcrição, devolvi a cada uma os arquivos por email conforme combinado, para que pudessem rever suas respostas e possíveis alterações ou ajustes que desejassem fazer. Os sujeitos da pesquisa de uma maneira geral validaram as transcrições, um deles indicou pequenas alterações.

Vale ressaltar que todos os sujeitos entrevistados são mulheres. A diretora tem formação e experiência na Orientação Educacional, já atuou como vice-diretora e na gerência educacional das mantenedoras, tendo sido todos eles espaços Maristas.

A vice-diretora educacional tem formação em Pedagogia com especialização em supervisão pedagógica, está na escola há dois anos, mas já atuava na Rede marista anteriormente.

A vice-diretora administrativa está na escola há doze anos, sendo que atuou por oito anos como professora de Língua Inglesa e há quatro anos passou à vice-direção.

A orientadora educacional tem formação em Psicologia com ênfase na psicologia escolar e especialização em Orientação Educacional, trabalha no colégio há oito anos.

A supervisora pedagógica possui formação em Pedagogia, especialização em supervisão escolar, mestrado em Educação e é docente universitária, iniciou há dois anos no colégio, mas já atuou em outra escola da Rede por mais de dez anos.

Para preservar as identidades, identifiquei as repostas em: entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, entrevistado 4 e entrevistado 5.

2.2 Análise de dados

O corpus de análise de dados foi composto pelas entrevistas e pela análise dos documentos: Projeto Educativo do Brasil Marista e Regimento Escolar à luz dos referenciais teóricos.

Segui os procedimentos da análise de conteúdo que propõe Bardin (1977), que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1977, p.42).

O autor coloca que é a partir do conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Isso, no entanto, não significa descartar a possibilidade de se fazer análise do sentido “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, que podem ser decifradas mediante códigos especiais e simbólicos. Ou seja, o que está escrito é o ponto de partida, a interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que garante relevância.

Das categorias, alcança-se a possibilidade de descrição através da elaboração de textos, e são esses textos que possibilitam uma interpretação do conjunto de análises realizadas.

A partir daí retorna-se aos dados, pois relendo os textos e os documentos analisados, e relacionando-os com os elaborados em cada categoria, vamos aprofundar o conhecimento acerca da realidade e o que esses entrevistados deixam a mostra ou tentam ocultar. Nesse movimento de impregnação nos materiais da análise vai se desenhando a compreensão renovada do todo.

2.3 Campo Empírico da Pesquisa: contextualizando o espaço

Como minha atuação profissional se dá na Rede de Colégios Maristas, como supervisora educacional dos dezessete colégios localizados em municípios do Rio Grande do Sul e uma unidade no distrito Federal, em Brasília, selecionei como campo empírico um dos colégios da Rede Marista.

O colégio selecionado obedeceu aos critérios: um colégio da rede marista que oferece todos os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio e que no ano de 2013 obteve um elevado número de reprovações de estudantes.

Nessa perspectiva, foi selecionado porque apresentou um significativo índice de reprovação em relação às outras dezessete escolas da Rede Marista do Rio Grande do Sul e Brasília, ficando este índice, concentrado no Ensino Médio.

O quadro abaixo apresenta o cenário do ano letivo de 2013 com os números de estudantes por segmento de ensino.

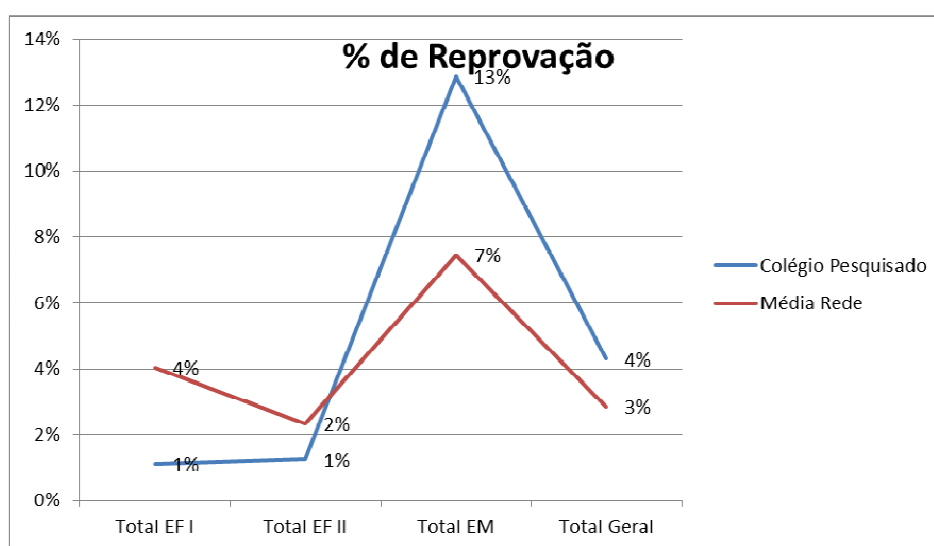
Quadro 2 – Cenário do ano letivo de 2013

Segmento de ensino	Número de estudantes	Aprovados	Reprovados
Ensino Fundamental	747	739	8
Ensino Médio	286	240	46
Total	1033	974	54

Fonte: elaborado pela autora.

Percentual de reprovação do colégio em tela em relação à média de reprovação da rede.

Gráfico 1 – Percentual de Reprovação



Fonte: elaborado pela autora.

Todos os colégios têm como fundamento para a realização de seu trabalho educativo e pastoral, o ideal de educação traçado pelo fundador, do Instituto Marista, São Marcelino Champagnat. Para o desenvolvimento de seu trabalho, seguem as mesmas diretrizes educacionais pastorais e administrativas, emanadas pela Sede Marista.

Os colégios Maristas de Porto Alegre estão diretamente vinculados às Mantenedoras Sociedade Meridional de Educação e Ensino (SOME) e a União Sul Brasileira de Educação e Ensino (ESBEE), que junto com a União Brasileira de Educação e Ensino (UBEA) formam a Província Marista do Rio Grande do Sul.

Os dezessete colégios do Rio Grande do Sul estão localizados em diferentes regiões do estado, e um colégio em Brasília e realizam sua prática embasada nas mesmas diretrizes, porém, possuem contextos e trajetórias, que os distinguem.

O Colégio Marista estudado, estabelecido em Porto Alegre, na região Leste, atualmente, possui mais de 1300 estudantes e conta com o trabalho de mais de 100 educadores.

Por fim, deixo registrada a receptividade e a abertura que encontrei por parte dos sujeitos que compõem a equipe do colégio pesquisado que me permitiram realizar esta pesquisa contribuindo com suas experiências, suas falas e preocupações, assim como, a expectativa que têm com os resultados que iria encontrar, acreditando que estes poderiam contribuir com o processo avaliativo da escola.

3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS FUNDANTES: SUJEITO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO.

Os conteúdos desenvolvidos neste capítulo se relacionam com a avaliação da aprendizagem, tema central da pesquisa. Busquei junto a teóricos da contemporaneidade suporte e interlocução em relação a sujeito, a currículo e a avaliação da aprendizagem para a análise dos dados coletados. Fez-se necessário estudo dos conceitos de aprendizagem, considerando que a avaliação escolar refere-se à aprendizagem dos seus estudantes. Esses são elementos que se complementam e que acontecem nos espaços e nos tempos da escola.

3.1 O sujeito

A escola é constituída por sujeitos, é movida por sujeitos – quer sejam estes professores, diretores, coordenadores, funcionários. Porém, a razão do existir de uma escola é o estudante, quer sejam estas crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Enfim, todos são sujeitos que a constituem e se constituem no espaço e no tempo escolar.

O indivíduo, de quem o social depende, é o sujeito da História. Sua consciência é a fazedora arbitrária da História. Por isso, quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito. Para esta visão da História e do papel das mulheres e dos homens no mundo o fundamental é cuidar de seu *coração* deixando, porém, intocadas as estruturas sociais. A salvação dos homens e das mulheres não passa por sua libertação permanente e esta pela reinvenção do mundo. (FREIRE, 2001, p. 19).

Nessa perspectiva, o autor considera o sujeito como um ser social que constrói a sua história e, na mesma medida em se percebe parte da história. Aqui Freire (2001) acena para o cuidado com o próprio coração que, se saudável, permite, com que o sujeito se constitua um ser inteiro, portanto, cheio de boniteza, que lhe dará condições para se transformar e transformar o mundo.

Todo o ser humano deseja tornar-se sujeito, “tomar posse de si mesmo” para que adquira a capacidade de lidar com os obstáculos e vitórias que na vida e no

mundo terá. À escola cabe oferecer condições para que cada estudante possa vir a se tornar um sujeito, um “eu”⁸ saudável. (LUCKESI, 2011b).

O autor contribui com a reflexão ao entender a necessidade de o ser humano “*tomar posse de nós mesmos*” significa constituir o “*eu pessoal*”, que permite ao homem viver com a sua autoimagem e relacionar-se da melhor forma possível com o mundo exterior a ele.

Nesse sentido Luckesi (2011a), revela que a escola ao conceber essa compreensão em relação ao sujeito assume “[...] que o centro da prática educativa escolar é a pessoa do educando: é ele quem necessita aprender para desenvolver-se e para, conseqüentemente, tornar-se sujeito de si mesmo como cidadão [...]”. (LUCKESI, 2011a, p. 35).

Desta forma, a escola por meio de seu currículo exerce um papel mediador na formação, no desenvolvimento e na transformação no estudante que ali se constitui como pessoa. O processo de conhecimento possibilita ao sujeito crescer, a se transformar e, a partir de sua própria transformação entende o mundo e os outros sujeitos de forma diferente. Nesse sentido Luckesi (2011a), ajuda para essa compreensão dizendo:

[...] a escola centrada na pessoa do educando serve-se do currículo como meio dos processos de sua aprendizagem, desenvolvimento e constituição. O currículo, num processo educativo escolar, é somente o mediador da formação do educando, nunca a finalidade da escola. Constituir-nos sujeitos é uma tarefa para toda a vida de cada um de nós enquanto ela durar. (LUCKESI, 2011a, p. 36).

E nesse sentido, Arroyo (2009) contribui afirmando que o conhecimento e a formação humana e ética, na contemporaneidade denominada “formação para valores”, no currículo estão intimamente ligados e inseparáveis e nesse sentido o autor refere que:

A formação moral, ética, é inseparável da formação intelectual, científica, estética, social, cultural de qualquer ser humano. Seria incompreensível separar a formação de cada uma dessas dimensões do humano e delegar às famílias e às igrejas a formação ética, e às escolas a formação intelectual e científica. (ARROYO, 2009, p. 148).

8 Linguagem freudiana.

O autor chama a atenção para a necessidade de integração entre o conhecimento, a ciência e a consciência ética, considerada esta como elemento imprescindível na formação do sujeito.

Quanto mais sérios formos no trato do conhecimento mais nos aproximaremos do reconhecimento de que estamos como docentes, estamos mexendo com valores. A história mostra que a instituição escolar surge, se afirma e universaliza não apenas para ensinar o saber socialmente produzido, mas para socializar as novas gerações, para sua inserção nos padrões sociais, para garantir as ferramentas da cultura. (ARROYO, 2009, p. 148).

Nesse sentido, a crença é de que a educação é uma das possibilidades que, agregada a outras, pode impulsionar a construção de uma sociedade mais humana, mais ética e mais justa.

Assim Freire (2014) revela

O que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na sua história vem envolvendo necessariamente *sonhos*, por cuja realização nos batemos. Daí então que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. (FREIRE, 2014, p. 35).

Ou seja, na medida em que o sujeito se transforma, ele se empodera e se torna crítico, e, ao ler o mundo com consciência crítica é capaz de transformar a realidade em que está inserido. A leitura de mundo revela a inteligência e a cultura do mundo que se constitui socialmente, também “o trabalho individual de cada sujeito em seu processo de assimilação da inteligência do mundo”. (FREIRE, 2011, p. 121).

Nesse sentido, o conhecimento transforma o sujeito, que no tempo e no espaço escolar se constrói e se reconstrói e intervém no mundo. E, esse processo de construção advém das relações entre sujeitos:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2011, p. 28).

Desta forma, o autor chama a atenção da importância dos sujeitos perceberem o papel que ocupam no mundo.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011, p. 53).

Em relação ao papel e o lugar que o sujeito ocupa no mundo, o autor assim contribui:

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, 2011, p. 52).

Na perspectiva de que o sujeito é um ser inacabado em constante processo de completude, o autor diz que:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 54).

Em relação ao sujeito que se percebe como um ser inconcluso, o autor tece sua preocupação em relação aquele sujeito da escola que não se enxerga como inconcluso, pois, “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 2011, p. 57).

Nesse sentido, o autor refere que:

[...] este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei, que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. (FREIRE, 2011, p. 58).

Os professores ao se perceberem como sujeitos inconclusos, na prática educativa junto aos seus estudantes, assumem uma postura aberta, que permite

aprender com os meninos e meninas, o que “amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana”. (ARROYO, 2011, p. 26). Penso que essa perspectiva se concretiza quando verdadeiramente os sujeitos adultos, sejam estes, professores, funcionários e gestores, se percebem como sujeitos aprendentes e incompletos, e assim, oportunizarão espaços e condições para aprenderem com seus estudantes.

Dessa forma, o sujeito, ao tomar consciência de sua própria incompletude e do lugar que ocupa no mundo, avança a partir de sua curiosidade, busca novos conhecimentos e seu viver se transforma em permanente movimento de busca e crescimento. Nesse sentido, o autor refere que:

[...] para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ter feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2011, p. 57).

A escola ao exercer o seu papel social tem esse desafio de reconhecer a diversidade dos sujeitos que nela se adentram, e assim, se faz necessário trabalhar para que todos se reconheçam na condição de sujeitos que são capazes de enriquecer e dar significado ao fazer educativo da escola. Nesse sentido, Arroyo, (2011) contribui afirmando que:

Mas porque negar sua condição de sujeitos? Reconhecer professores e alunos na condição de sujeitos pode: significar que o ensinar-aprender amplia e aprofunda a relação entre a diversidade de conhecimentos e de indagações dos sujeitos da relação pedagógica; reconhecer a profunda relação que existe entre docência e a história pessoal, coletiva, social. Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos. (ARROYO, 2011, p. 153).

Luckesi (2011a) chama a atenção para a dimensão formativa do sujeito, não se limita apenas ao sujeito, mas o sujeito-cidadão, que ao se desenvolver adquire a capacidade de olhar para o outro, a se cuidar, e a cuidar do outro. Olhando para o outro encontra a razão do seu próprio agir e compreende que juntos, são seres

humanos com iguais direitos e deveres. E, desta forma encontra a fonte da ética, quando consegue cuidar de si e do outro.

A escola que desenvolve sua prática educativa inspirada nessa dimensão formativa do sujeito terá seus atos educativos direcionados para essa perspectiva, seja por meio de conteúdos ou pelas relações e convívio diário.

E assim Luckesi (2011a, p. 44) afirma que:

Um bom projeto para a escola tem como meta a formação do sujeito-cidadão, o que significa um projeto escolar a serviço da formação da pessoa humana em todas as suas dimensões; portanto, um projeto da emancipação de cada um, em busca e a serviço do outro (pessoas e meio ambiente), tanto nas experiências mais simples do cotidiano como nas experiências mais complexas da vida.

Nesse sentido, um dos saberes primeiros e indispensável para escola ter presente, é a convicção do papel que o sujeito desempenha e do lugar que ele ocupa no mundo, fazendo-o sujeito de sua própria história.

Assim contribui Freire (2011, p. 74),

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente.

Desta forma, o espaço e o tempo escolar não apenas propiciará condições, mas também, e principalmente, os motivará para que todos os sujeitos que dela fazem parte, quer sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos se reconheçam como sujeitos de sua própria história. Sujeitos autônomos, inteiros e bonitos. Sujeitos que, independente do cargo e do lugar que ocupam nesse espaço e nesse tempo, estão em constante transformação, no vir a ser.

3.2 Currículo

Pensar em escola é pensar em seu currículo, como acontece o currículo, e, de que forma está estruturado. Este é o espaço central da escola, é o núcleo da escola, é o campo dos saberes, dos sujeitos, das relações, e das aprendizagens e onde acontece a avaliação. Desde que escola é escola, o currículo é a parte principal dela.

A LDB 9.394, no Artigo 26 nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 assim estabelece:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Cabe aqui ressaltar que a própria LDB refere a parte diversificada, considerando as diferentes culturas e características regionais, situação econômica das regiões, dos espaços em que as escolas estão inseridas.

Em relação à função básica do currículo na escola, Arroyo (2011) contribui para a reflexão e acredita que:

Uma das funções mais básicas do currículo é organizar o acúmulo de conhecimentos produzidos pelo ser humano para entender o mundo, a história, conhecer-se, conhecer-nos, entender-nos. A função da docência será organizar não apenas esses conhecimentos, privilegiá-los para bem ensiná-los e aprendê-los, mas organizar as memórias das experiências frequentemente extremas, em que foram produzidos. (ARROYO, 2011, p. 285).

É, pois, no currículo que se materializam as intencionalidades e opções feitas pela proposta pedagógica da instituição, ele ocupa lugar central na vida da escola, pois é nele que residem os conhecimentos desenvolvidos na história da humanidade, como também, é a partir destes conhecimentos somados a leitura de mundo e da criticidade dos sujeitos que novos conhecimentos são construídos, revistos e reformulados. Assim, o currículo guarda a história, revela a história, revisita a história e permite que sejam reescritas pelos sujeitos.

Acredito também que é por meio do currículo que a escola expressa o seu posicionamento, suas opções e suas crenças no que tange aos valores que acredita e que professa e suas intencionalidades em seu fazer educacional.

Nesse sentido Sacristán (2000) contribui sinalizando que:

O currículo, então, apenas reflete o caráter total que a escola, de forma cada vez mais explícita, está assumindo, num contexto social no qual muitas das funções de socialização que os outros agentes sociais desempenharam agora ela realiza com o consenso da família e de outras instituições. (SACRISTÁN, 2000, p. 55).

O autor considera que a escola, ao assumir o seu caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 55).

O currículo transforma em ação uma série de princípios de natureza diversa que podem ser ideológicas, pedagógicas, políticas, mas que em conjunto, revelam a orientação geral do sistema educacional.

Nesse sentido Arroyo (2011) volta o olhar para a dinâmica do currículo

Os currículos e as didáticas podem se propor como dever do ofício da docência, que ao aprender a ler aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam as explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender a história aprendam suas histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, do viver sem-teto, sem-terra, sobreviver nas relações sociais-espaciais, na produção-apropriação do espaço em nossa história. Que aprendam os sentidos históricos de suas lutas por terra, moradia, vida. (ARROYO, 2011, p. 284).

O autor chama a atenção para o dever dos docentes em “abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos a garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados”. (ARROYO, 2011, p. 37).

Ainda Arroyo (2011) aponta para o valor que o currículo tem que pode possibilitar ao estudante a se reconhecer sujeito de sua própria história

Os educandos esperam entender-se no passado e no presente para filtrar tantas promessas de futuro incerto que os currículos proclamam. Não se diz que a história é a mestra da vida? Mas que história, que passado terão de aprender? Onde aprender-se? Descobrirão as pegadas de sua condição no presente? Chegam com atraso na escola, encontrarão nos currículos essas pegadas do seu passado e as marcas de viver seu presente as possibilidades reais de um futuro? (ARROYO, 2011, p. 265).

O currículo é descrito por Arroyo (2011, p. 13), como

um território em disputa porque na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.

Diante dessa realidade, Arroyo (2011) considera o currículo um campo do conhecimento, como espaço dinâmico e de tensão. Assim sinaliza que

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. (ARROYO, 2011, p. 37).

Nesse sentido o autor ao denominar o currículo como um território de disputa, quer se referir a práticas que acontecem no chão da sala de aula e que dele emergem autorias do trabalho docente.

O espaço de disputa por nele conter os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, o currículo escolar da contemporaneidade, necessita rever sua dinamicidade, avaliar suas escolhas, suas atividades, que Sacristán (2000) acredita que, a partir da abertura para o mundo exterior, será possível estabelecer relações entre o currículo e a vida exterior do estudante.

Sacristán (2000) contribui no sentido de que a escola perceba a sua necessidade, acreditando que por meio de seu currículo ao abrir-se para o mundo exterior “que, até se faz, em muitos casos, através de brechas sem relação com o ensino das áreas ou disciplinas distribuídas de forma mais tradicional, o que supõe uma recuperação do “novo” dentro do velho molde”. (SACRISTÁN, 2000, p. 71).

Essa realidade é lamentável nos currículos escolares que mantêm o planejamento dissociado da aprendizagem experiencial extra-escolar dos seus estudantes. E, nesse sentido,

o distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante. (SACRISTÁN, 2000, p. 73).

Os currículos escolares continuam sendo a fonte de conhecimento e a referência acadêmica e profissional em uma sociedade em que a “sanção administrativa da cultura, adquirida através do currículo, tem consequências tão importantes no mercado de trabalho e nas relações sociais”. (SACRISTÁN, 2000, p. 74).

Desta forma, Sacristán (2000, p. 74) refere que:

O currículo escolar, frente a toda essa concorrência do mundo exterior, talvez esteja perdendo o monopólio da transmissão de certos valores culturais explícitos, mas reforça, por isso mesmo, outras funções do currículo oculto da instituição escolar: socialização, inculcação de pautas de comportamento, valores sociais, validação para subir pela pirâmide social, etc.

Merece uma atenção especial para a função do currículo oculto na escola, ele é o não dito, mas aquilo que acontece, é o real que acaba por exercer o papel de delator de uma educação encoberta, em reação à visão da escola como uma instituição generosa, igualadora e propagadora do saber e das capacidades para participar na vida social e econômica.

Dessa forma, o currículo se constitui também nas relações entre os sujeitos e, nestes tempos e espaços se dá o reconhecimento de que estudantes e professores sejam vistos e também se percebam como sujeitos de direitos, de diálogos e de relações.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 55) sinaliza que:

[...] tentar um diálogo instigante exige que como docentes recuperemos nossa própria condição de sujeitos de experiências, de indagações e de diálogos. Nada fácil quando tudo vem pronto, pratos prontos requentados, do que ensinar e como. O diálogo pedagógico entre mestres-alunos só avança quando chegamos a nos fazer perguntas a nós mesmos. Até perguntas contra nós mesmos, contra uma tradição gestora que nos vê na condição de servidores de pratos prontos de que outros são autores.

O autor aponta para a centralidade que o sujeito deve ocupar e se empoderar neste currículo.

Mestres e educandos aprendendo a ler, explicar a realidade vivida passa a ser uma das finalidades do diálogo pedagógico, quando os sujeitos passam a ser centrais. Faltam-nos didáticas de experimentação porque o que ensinar e o como nos escravizam. Negam nossa condição de sujeitos. Mostrar-nos sujeitos é uma didática convincente. (ARROYO, 2011, p. 15).

Assim, o centro do currículo junto com os saberes, é o sujeito. É para o sujeito e por ele, que o currículo existe. É também nas relações estabelecidas e realizadas por meio dos diálogos, dos acordos, das descobertas entre todos os sujeitos que dele fazem parte, que constituem um currículo em movimento.

E Arroyo (2011) sinaliza para que haja no currículo o diálogo pedagógico como meio de garantir a humanização e a aproximação entre os sujeitos que dele fazem parte.

As didáticas de diálogo pedagógico tem de ser afirmantes de sujeitos, libertadoras de autorias. O que não significa abandonar a centralidade de ir à procura juntos do que ensinar e aprender, mas em converter as experiências humanas e suas indagações em símbolos carregados de densidade, encontrar humanização nas experiências das vidas comuns, inclusive dos perdedores. (ARROYO, 2011, p. 155).

O autor acredita na importante contribuição que o currículo dá aos estudantes, e assim postula:

Os educandos que carregam suas vivências não dispensam o saber, o ler as explicações, os conhecimentos a quem têm direito, mas exigem o repensar dos conteúdos, explicações, racionalidades dos currículos para que se abra a saberes mais focados, contextualizados a que também têm direito. Garantir seu direito a entender-se é uma forma síntese de garantir seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2011, p. 284).

E Arroyo (2011) chama a atenção para a necessidade de a escola repensar o seu currículo. E sinaliza:

O repensar os currículos nessa direção é uma exigência do avanço da consciência dos direitos e do próprio avanço e aprofundamento das desigualdades. A escola, a docência e os currículos ajudando os educandos a entender-se e entender os porquês de sua condição no passado e no presente pode não mudá-lo, mas podem e devem contribuir para assumir posturas, fortalecer-se como coletivos e ao menos, não é pouco, ter explicações da história da sociedade, da ordem social, política, econômica, científica que perpetua suas existências tão precarizadas. (ARROYO, 2011, p. 284).

O currículo é o eixo estruturante da escola, do ensinar e do aprender, a forma de gerenciar os espaços de aprendizagem, de avaliação, as relações interpessoais e os diálogos estabelecidos. Todos estes são elementos que definem o caráter que tem o currículo. É por meio do currículo que a escola revela à sociedade as concepções que o sustenta, os elementos que compõem sua estrutura, a partir do seu pensar, de como concebe a entrega concretamente da educação para a sociedade.

O currículo trata da apropriação e da produção do conhecimento humano, ou seja, a forma como o sujeito se apropria do conhecimento histórico e cultural e, a partir dele constrói outros novos saberes.

3.3 Avaliação da aprendizagem

Seguindo o estudo, busco elementos junto aos teóricos que contribuem acerca da avaliação da aprendizagem. Para tratar deste tema que desafia a todos os sujeitos quer sejam estes estudantes, professores, coordenadores, diretores, se faz necessário iniciar este aprofundamento teórico pela aprendizagem tecendo junto com as concepções de avaliação.

Para Vygotsky (1991) a interação social fornece os meios para o desenvolvimento, pois em toda a trajetória de vida do sujeito é, intensamente, influenciada por significações do mundo social. É o aprendizado que favorece o despertar dos movimentos internos desse desenvolvimento, apesar desse processo, em parte, ser definido pelo processo de maturação individual.

Um dos pilares desta lógica é o fato de que a criança experimenta um campo complexo de atividades que organizam o desenvolvimento e isso é alcançado antes de entrar para a escola. Deste modo, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, pois como apontou Vygotsky (1991, p. 39): “A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, além disso, toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

A aprendizagem não é em si o desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas e naturais historicamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 47).

A principal contribuição dos estudos teóricos de Vygotsky (1991) é de que o conhecimento é produzido socialmente de forma coletiva. A base dessa abordagem consiste na pessoa como resultado de um processo sócio-histórico, sendo constituído por meio de suas interações sociais, como alguém que transforma e é transformado, nas relações estabelecidas em uma determinada cultura.

Assim, a aprendizagem vai além da aquisição ou apreensão de conhecimentos, a partir dela o conhecimento se modifica, pois, a partir desses conhecimentos, o estudante cria e recria outros conhecimentos para entender aquilo a que damos o nome de realidade.

A necessidade da integração e interdependência da natureza e da cultura no processo de desenvolvimento humano é ressaltada por Morin (2000), na perspectiva dessa influência mútua e não se tratando apenas de enfatizar de que ambos existem e convivem.

Assim, é na relação cultural entre sujeito e meio que a aprendizagem torna-se um processo socialmente elaborado. Portanto, pode ser passível de uma abordagem por diversas lentes, pois envolve a peculiaridade do ser humano, de acordo com a cultura, a sociedade e, conseqüentemente, as situações de aprendizagem vivenciadas por cada sujeito no decorrer de sua história de vida.

É nessa teia tramada entre o sujeito e o contexto sociocultural que a aprendizagem vai se consolidando. A complexidade desse processo é constituída por fatores intrínsecos e extrínsecos do sujeito. Dessa forma, a interação social quando integrada aos estímulos da aprendizagem e do desenvolvimento poderia ser amplamente explorada no contexto escolar, pois essas duas esferas referem-se à formação da pessoa em suas diferentes, mas interligadas dimensões.

Meirieu (1998, p. 79) expressa que: “[...] a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que sempre já sabe alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído”. Depreendendo-se que, para ocorrer aprendizagem, torna-se imprescindível que o estudante esteja numa dinâmica de elaboração e integração de novos dados em sua estrutura cognitiva.

O teórico em tela ressalta que uma efetiva aprendizagem será possível quando colocar o estudante na condição de sujeito e levá-lo, por meio de intervenções ou situações externas, a modificar seu sistema de pensamento, o que exige uma revisão de representações e preconceitos. Ao considerar a bagagem pessoal de cada sujeito, as situações de aprendizagem requerem uma troca dinâmica em que estruturas são instaladas, modificadas e reorganizadas, em função da experiência individual e do contexto social.

A avaliação da aprendizagem escolar contribui para que ambos os sujeitos, professor e estudante, sigam uma viagem comum de crescimento, e por sua vez a escola cumpra seu papel de responsabilidade social. E, dessa forma juntos, “[...] constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 208).

Essa reflexão leva a um pensar sobre a avaliação da aprendizagem como um processo e não um momento estanque em que é considerado apenas o resultado sem considerar o percurso realizado pelo estudante, conforme Luckesi (2011b, p. 207) aponta:

De um lado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse autodesenvolvimento.

Concordo com o autor, ao referir a avaliação escolar como um dos principais elementos que contribui com a formação do sujeito. Ela passa a ser importante suporte que possibilita aos sujeitos, estudante e também ao professor, rever o seu próprio percurso realizado e a partir da reflexão, traçar um novo caminho. Permite ao estudante ser autor de sua própria trajetória de aprendizagem e conseqüentemente da sua própria aprendizagem.

A avaliação também exerce uma função de caráter social. Nesse sentido, Luckesi (2011b) refere que:

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar do educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando. Em função disso, educador e educando têm necessidade de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem. (LUCKESI, 2011b, p. 207).

Luckesi (2014b) contribui com a reflexão acerca da origem da palavra avaliar:

O termo *avaliar* tem sua origem etimológica no verbo latino *avalare* (a + valare), "atribuir valor a...". Então, usar a expressão "avaliação quantitativa" expressa uma conduta epistemológica inadequada; por outro lado, usar a expressão "avaliação qualitativa" implica um pleonasma desnecessário, desde que toda e qualquer prática avaliativa está comprometida com a "qualidade". (LUCKESI, 2014b, p. 31).

Cabe uma reflexão acerca da forma como a legislação educacional do Brasil refere-se à composição da avaliação da aprendizagem da educação básica,

definindo uma diferenciação entre a avaliação qualitativa e da avaliação quantitativa. Acredito que a legislação assim explicita para garantir que a escola ao avaliar a aprendizagem dos seus estudantes considere também outros elementos para além da nota alcançada em provas, testes e demais instrumentos que utiliza para medir a aprendizagem.

O autor também contribui para a compreensão da terminologia posta na LDB. Lei nº 9.394, ao se referir aos dois aspectos, qualitativos e quantitativos, que devem ser considerados na avaliação da aprendizagem escolar:

[...] epistemologicamente, tanto nos *aspectos cognitivos* quanto nos *aspectos afetivos*, toda prática avaliativa só pode ser qualitativa – uma atribuição de qualidade a alguma coisa existente (quantidade). o que coloca em questão o senso comum, que desenvolvemos nesses últimos quarenta anos na educação brasileira, no que se refere às práticas avaliativas escolares, denominando a avaliação de aspectos cognitivos por avaliação quantitativa. (LUCKESI, 2014b, p. 37).

As avaliações e seus resultados se expressam em notas. Em relação a estas, Luckesi (2014b), chama a atenção para

[...] a primeira e fundamental distorção presente nas notas escolares tem a ver com a transformação indevida de “qualidade” em “quantidade”, o que indica que se toma “qualidade” como se fosse “quantidade”; no entanto, epistemologicamente, “qualidade é qualidade” e quantidade é quantidade”. Dois fenômenos distintos que se dão à cognição de formas distintas, como também atuam de formas distintas. (LUCKESI, 2014b, p. 20).

Luckesi (2014b, p. 35) em tela entende que “[...] num processo avaliativo em geral e da aprendizagem em específico, tanto uma conduta afetiva quanto uma conduta cognitiva se expressam em quantidade, sobre a qual se atribui uma qualidade”.

Portanto, esses dois fenômenos não são isolados, mas sim, “distintos e articulados numa mesma ordem: quantidade como suporte da qualidade”. (LUCKESI 2014b, p. 36).

A forma como a escola e seus sujeitos entendem a avaliação define como é praticada e qual é o papel que ela exerce. Grillo et al (2010) assim nos aponta:

O professor aprende com as aprendizagens dos alunos: a forma como eles compreendem ou não as explicações, a lógica dos seus acertos ou erros, o que não ficou claro e o que é preciso melhorar ou reformular; os alunos aprendem com os resultados da avaliação: compreendendo seus erros,

buscando acertos, assumindo-se como protagonistas da sua aprendizagem. (GRILLO et al, 2010, p. 20).

Para aprofundar o estudo, trago Grillo et al (2003, apud Grillo 2010, p. 18) que sintetiza a avaliação em três princípios.

O primeiro deles é o princípio de que a avaliação configura o cenário pedagógico e explicita a prática desenvolvida, que se refere a:

[...] avaliação traduz o referencial-metodológico, resultado de posição epistemológica assumida pelo docente às vezes incorporada pelo senso comum, outras por experiências anteriores, ou mesmo herdada por imitação de um professor mais experiente. Independentemente do significado atribuído à avaliação pelo professor, ela condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e de aprendizagem determina a forma de avaliar. A famosa frase de Nóvoa “disse-me como avalias e te direi como ensinas”. (NÓVOA,1977, p. 30 apud GRILLO et al, 2010, p. 18).

O segundo princípio, diz respeito à avaliação presente em toda a ação pedagógica:

Ao planejar sua aula, num processo proativo, o professor estabelece um julgamento sobre o conteúdo a ser estudado e a forma de fazê-lo, sobre o aluno, sobre o tempo disponível, e sobre os melhores procedimentos a partir de critérios de tempo, economia, adequação, entre outros. Posteriormente, no desenvolvimento das aulas, então numa fase interativa, estará avaliando concomitantemente à realização do ensino. A avaliação é, pois, uma constante na ação educativa, entendida como base para a ação do professor e como fonte de informações sobre a aprendizagem do aluno. Embora se reconheça na avaliação a necessidade de informar sobre o desempenho do aluno, ela não se reduz a isso. Em qualquer momento do processo são necessárias informações claras sobre aspectos relevantes do objeto da avaliação, de forma que tais aspectos sejam compreendidos em suas causas. Esse esforço terá significado se gerar um diagnóstico que possibilite a tomada de consciência do ponto em que se encontra a aprendizagem do aluno e do que falta para chegar ao pretendido, encaminhando a realização de intervenções mediadoras do professor. (LIMA, 2010, apud GRILLO et al, 2010, p.19).

E o terceiro princípio refere-se ao ensinar, aprender e avaliar que formam um contínuo em interação permanente:

Ensinar, aprender e avaliar são fenômenos distintos, mas pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso a avaliação não pode ser tratada de forma estranha ou esporádica; pelo contrário, deve ser entendida como uma atividade rotineira e intrínseca à ação educativa. (GRILLO et al, 2010, p. 19).

Nesse sentido, acredito ser necessário que o corpo docente e discente tenha conhecimento do projeto pedagógico da escola, e de como este concebe a avaliação. Que ambos se apropriem desta, tendo clareza do que avaliar, porque avaliar e para que avaliar, desta forma, a avaliação terá sentido.

Em relação aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliarem o desempenho da aprendizagem nas escolas, especialmente testes, tarefas de casa e as provas, Luckesi (2011b), faz o questionamento quanto ao real objetivo que o professor tem ao elaborar as questões destes instrumentos. O professor ao elaborar as questões utiliza que critérios? E assim o autor reflete com coerência a finalidade dos instrumentos e de suas questões? (LUCKESI, 2011b, p. 243 - 244).

Desta forma, o autor contribui assim:

Produzir bons e adequados instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem dos nossos educandos, sem subterfúgios, sem enganos, sem complicações desnecessárias, sem armadilhas, pode ser um bom e significativo exercício ético na nossa vida pessoal, assim como poder ser um bom e significativo exercício vivencial de ensinar ética aos nossos educandos na vida cotidiana. (LUCKESI, 2011b, p.249).

Nesse sentido o autor refere a dimensão da ética na avaliação, colocando que os estudantes percebem o quanto a escola e seus professores são éticos a partir da forma como lidam com a avaliação, iniciando pela escolha dos instrumentos, a elaboração destes, pela forma como aplica e os desenvolve até chegar na maneira como gerencia os resultados. Ou seja, que se inicia no processo de planejamento, de elaboração, até a devolutiva junto aos estudantes.

Respeitar as regras de elaboração e uso de instrumentos de coleta de dados é uma prática eticamente positiva que redundará em proveito efetivo do sucesso em nossas escolas. Afinal, através deles, nós educadores tomaremos conhecimento sobre a eficiência de nossa prática de ensino e nossos educandos tomarão consciência dos resultados positivos decorrentes dos investimentos que fizeram em seus estudos. A ética precisa estar presente nas condutas avaliativas, como sua guia. (LUCKESI, 2011b, p. 250).

Considerando a dimensão ética da avaliação, os instrumentos de coletas de dados utilizados, expressam o respeito que a escola tem pelo próprio trabalho que realiza, assim como expressam o respeito que a escola e seus professores têm pela dedicação que os estudantes dão ao estudo, assim como também “[...] pela validade e verdade da investigação que realizamos sobre o seu desempenho, além de revelar

o quanto eticamente estamos comprometidos pelo processo". (LUCKESI, 2011b, p. 250).

Em relação ao papel que o professor assume no processo avaliativo, Hoffmann (2011, p. 13) nos aponta

[...] o professor constrói o contexto avaliativo. É ele que seleciona os itens do conteúdo a desenvolver, a sequência em que serão focados, os textos e exercícios referentes. É ele quem elabora o teste, as perguntas ou outros procedimentos e revela-se nessa elaboração. Ao analisar uma atitude do estudante, revela também os seus valores morais [...].

Grillo et al (2010, p. 16), tece uma crítica ao “ato de avaliar que resulta em julgamento definitivo, caracterizando-se como ato seletivo e finalista. Trabalha-se uma unidade de ensino, faz-se verificação, atribuem-se conceitos ou notas e encerra-se aí o ato de avaliar”.

As autoras Grillo et al (2010) ressaltam que quando está presente a função diagnóstica, ocorre o contrário, a avaliação fortalece o esforço para a retomada do estudo da forma mais adequada e não se tornar um ponto definitivo de chegada, uma vez que o objeto da avaliação é dinâmico.

O sujeito professor revela a concepção que os guia, e manifesta suas posições e crenças à respeito do ensinar e do aprender e como avaliar. Assim, Cunha (2005, p. 204) também contribui afirmando que:

Avaliação não pode e não deve ter uma dimensão punitiva, constringendo os participantes e impedindo uma manifestação livre e autônoma de suas ideias e seus juízos. Quanto mais a avaliação estimular o processo de co-responsabilidade, mais ela alcança legitimidade. (CUNHA, 2005, p. 204).

Para Arroyo (2011, p. 30) as políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais.

Desta forma, o autor refere que a preocupação da escola com os resultados de seus estudantes nas avaliações tenciona seus professores, na medida em que os docentes passam a olhar seus estudantes somente com a preocupação dos resultados que irão conquistar nas avaliações.

Arroyo (2001) sinaliza que:

[...] na medida em que os docentes são obrigados a olhar para os alunos, para as marcas de um indigno viver que levam às escolas e têm de olhar para o ensinar e o educar, as políticas conservadoras até de reorientações curriculares os obrigam a fechar seu olhar apenas para o que ensinar para obter bons resultados nas avaliações. (ARROYO, 2001, p. 30).

Freire (2011) questiona os sistemas de avaliação e a forma como está sendo praticada pelos professores de forma vertical junto aos estudantes

A questão que se coloca a nós, enquanto professores, alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*. (FREIRE, 2011, p. 114).

Nesse sentido, Hoffmann (2009, p. 34) contribui ao considerar que “a prática avaliativa concebida como julgamento de resultados baseia-se na autoridade e no respeito unilaterais – do professor. Impõem-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia”. Essa forma de lidar com a avaliação da aprendizagem desconsidera a reciprocidade que favorece a troca mútua entre professor e aluno.

A prática avaliativa formativa contribui com a aprendizagem, auxiliando os estudantes a serem autônomos e protagonistas. Esta é uma prática contínua, um processo que transcende a lógica da classificação.

Nesse sentido, Grillo et al (2010) contribui:

Trata-se de uma prática contínua, realizada durante os processos de ensinar e de aprender, objetivando a melhoria da aprendizagem enquanto ela se realiza. Tendo como foco específico o processo e não apenas os seus produtos, configura-se como orientação permanente da aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, que assumem, solidariamente, compromissos recíprocos. (GRILLO et al, 2010, p. 45).

Essa prática avaliativa que o autor refere possibilita ao estudante participar junto com o seu professor do seu processo avaliativo, o colocando a ocupar um outro lugar, o lugar de autor de sua avaliação.

Deixa de ser exclusividade do professor e passa a ser partilhado com o aluno, que vai, aos poucos, consolidando a autoconfiança ao perceber-se capaz de tomar decisões sobre a aprendizagem da qual ele é o autor. Levando-se em conta que a elaboração de ideias só pode ser avaliada pelo próprio aluno, e que o conhecimento não se dá por acumulação e sim por

reconstrução dos saberes adquiridos, a avaliação formativa evolui necessariamente para a autoavaliação. (GRILLO et al, 2010, p. 45).

Nesse sentido, a proposta de uma avaliação formativa baseia-se na reciprocidade, no diálogo e na “partilha professor e aluno ao mesmo tempo ensinam e aprendem”. A prática da autoavaliação está diretamente associada à metacognição, que “consiste numa atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais”. A atitude reflexiva se dá a partir do diálogo mediado pelo professor com seu aluno e juntos verificam os resultados alcançados e as dificuldades encontradas no caminho. E, ao tomar consciência de suas limitações, dificuldades e também identificar as habilidades que o aluno possui, suas estratégias para aprender; assim poderá planejar o seu novo percurso em busca da aprendizagem. (GRILLO et al, 2010, p. 46).

Em relação às estratégias utilizadas:

As estratégias implicadas na metacognição auxiliam o aluno a compreender o processo de autoavaliação que realiza. Esta é constituída pela análise crítica do próprio trabalho, que favorece a compreensão das dificuldades encontradas e dos avanços realizados, a comparação entre os resultados obtidos e os esperados, e a seleção de novas estratégias para a continuidade do processo. (GRILLO et al, 2010, p. 46).

As autoras chamam a atenção para a necessidade de o professor procurar utilizar diferentes procedimentos daqueles que costuma usar, como registros para observações e revisão de tarefas, com questionamentos como também lançar mão de sugestões e atividades complementares para o estudante. Outro aspecto importante ser considerado é que o diálogo com o aluno, “auxilia o professor a confirmar ou mesmo reformular orientações que ele entende necessárias para ajustes ou avanços das aprendizagens, por melhor compreender a lógica do aluno na realização da atividade”.

Porém, existe resistência por parte dos docentes e discentes conforme aponta (GRILLO et al, 2010, p. 47).

[...] se reconhece a resistência, de docentes e alunos, para romper a estrutura estabilizada e até certo ponto confortável que o sistema tradicional de avaliação proporciona; a exigência de avaliações periódicas das estratégias metacognitivas e de comunicação dos respectivos resultados em tempo hábil; a dificuldade em conciliar o elevado número de alunos por turma e as demandas do permanente acompanhamento dos trabalhos dos alunos.

Em relação ao papel que a avaliação ocupa no processo do ensinar e do aprender escolar, Perrenoud (1999, p. 13) entende que “[...] avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático, e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares”.

E Arroyo (2011) chama a atenção para o cuidado com que os professores devem ter em não submeterem seu trabalho profissional para que seja avaliado em função apenas desses resultados, “por vezes sua carreira, até mesmo seus salários são condicionados a resultados matemáticos, estatísticos”. (ARROYO, 2011, p. 30).

O autor refere que: “As avaliações e o que avaliam e privilegiam, passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho”. (ARROYO, 2011, p. 35).

E Freire (2011), ao definir a aprendizagem, chama atenção para aquele que ensina e também aprende

[...] ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é o verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 2011, p. 24).

Assim, a avaliação pode cumprir diferentes papéis, tais como: subsidiar o professor e as equipes pedagógicas no que tange ao planejamento; também, a partir dos resultados, oferece retorno do trabalho realizado pelo professor.

Junto ao estudante, a avaliação subsidia-o para que possa medir em que estágio de aprendizagem se encontra, enfim, são inúmeras possibilidades, porém serão bem ou mal empregadas dependendo exclusivamente da forma como os sujeitos a concebem e a aplicam.

4 REDE MARISTA E O SEU JEITO DE CONCEBER E DE FAZER A EDUCAÇÃO

Este capítulo analisa os princípios, as dimensões e as concepções de sujeito, currículo e avaliação da aprendizagem, apresentando os resultados da análise documental do Projeto Educativo do Brasil Marista e do Regimento Escolar do colégio pesquisado.

O documento institucional – Projeto Educativo do Brasil Marista – nosso jeito de conceber a educação básica, traz presente os contextos e as trajetórias da Instituição Marista no mundo e no Brasil, o que contribui para a compreensão da sua razão de ser e de conceber o sujeito, o currículo e a avaliação da aprendizagem, por isso, entendi ser importante descrever os traços identitários da instituição marista, desde o seu surgimento, a partir de seu Fundador, suas aspirações e também as fontes inspiradoras que o influenciaram a pensar na criação da instituição.

O solo epistemológico do referido projeto é composto de concepções contemporâneas coerentes com o ethos do Instituto Marista e com os desafios atuais da educação evangelizadora de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A análise documental realizada no Projeto Educativo elucidou a linha do tempo da Instituição, os caminhos percorridos pelo seu fundador, Marcelino José Bento Champagnat.

Entendo que para a compreensão dos princípios e intencionalidades da Instituição Marista é preciso conhecer a trajetória de Champagnat a partir de sua infância, de sua vivência de menino até seu ápice como jovem sacerdote.

E assim, inicio este capítulo, apresentando um pouco da história da instituição marista e na sequência as intencionalidades, finalidades e concepções encontradas.

4.1 Um pouco da instituição marista... o sonho de Marcelino que se concretizou.

O Projeto Educativo Marista conta que Marcelino Champagnat, fundador da Instituição Marista, era o filho mais novo de nove irmãos. Foi educado na fé e no cuidado dedicado por seus pais e pela sua tia que havia sido religiosa, que junto com sua mãe, lhe ensinou a rezar e a confiar em Nossa Senhora, a quem chamava carinhosamente de Boa Mãe. Sua infância foi marcada pelos cenários da Revolução Francesa e de sua experiência escolar, que não foi positiva.

Na escola de sua época, viam-se crianças que, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, sofriam castigos físicos. Ao presenciar a agressão de um professor a um colega de turma, Marcelino recusou-se a continuar na escola. (UMBRASIL, 2010, p. 28).

Chama a atenção o fato que Marcelino, na idade escolar permaneceu em casa com a família por discordar das formas com que os professores se relacionavam com os estudantes.

Longe da escola, cresceu praticamente analfabeto, dedicando-se integralmente às tarefas da propriedade da família. O que lhe faltava nos estudos, contudo, compensava com grande bom senso, sólida piedade, força de caráter, habilidade manual e prática e inquebrantável determinação. (UMBRASIL, 2010, p. 28).

Segundo o documento, Marcelino cresceu e se desenvolveu no convívio familiar, ajudando seus pais nos afazeres da casa e seu pai nas tarefas de marcenaria. Cresceu e na juventude fez sua opção pelo sacerdócio, conforme relata o documento:

Certa vez, chega à casa dos Champagnat um “promotor vocacional”, Padre Duplaix, que vê em Marcelino o interesse pelo sacerdócio. A partir de 1805, Marcelino passa a frequentar o Seminário Menor de Verrières; posteriormente, ingressa no Seminário Maior de Lyon. (UMBRASIL, 2010, p. 29).

Em 22 de julho de 1816 tornou-se padre e dá início a sua trajetória de vida religiosa.

Foi na Paróquia de La Valla que Champagnat teve, em fins de outubro de 1816, um encontro com o jovem Montagne, “que, na idade de 17 anos, não sabia ler nem escrever e morria sem jamais ter ouvido falar de Deus”. Tal circunstância tocou profundamente o coração do nosso fundador: “Nos olhos daquele rapaz, vislumbrou o clamor de milhares de crianças e jovens que, como ele, eram vítimas de trágica miséria humana e espiritual”. (UMBRASIL, 2010, p. 29).

Para complementar esse fato, encontrei na obra de Furet (1999) citada no referido documento, que após essa visita seu pensamento especialmente ficou assim voltado:

[...] quantos outros meninos, se encontram, todos os dias, na mesma situação, correndo o mesmo risco, por não haver ninguém que os instrua a verdade da fé. E então, o pensamento de fundar uma sociedade de Irmãos, destinados a prevenir tais sérias desgraças, ministrando às crianças a instrução cristã, perseguiu-o com tamanha insistência que foi ter com João

Maria de Granjon e lhe comunicou todos os seus planos. (FURET, 1999, p. 82).

Observa-se aqui o olhar que Marcelino tinha para com o outro. Demonstra a preocupação com o jovem doente que não sabia ler, nem escrever e não conhecia as coisas de Deus, ou seja, a ausência de duas dimensões – conhecimento e o desenvolvimento da espiritualidade.

Na sequência, o documento relata a decisão tomada por Marcelino em criar uma instituição que desse conta de uma educação que revelasse aos jovens da época que Deus existia.

De imediato, convidou e preparou dois jovens, Jean-Baptiste Audrase Jean-Marie Granjon, para empreenderem junto com ele um projeto espiritual e educacional. Inicia assim, em meio a uma incrível pobreza, mas motivado por profunda confiança em Deus e na proteção de Maria, a Boa Mãe, a concretização de seu sonho de fundar o Instituto Marista, com a missão de evangelizar por meio da educação as crianças e os jovens daquele tempo, principalmente os mais empobrecidos. Isso aconteceu no dia 2 de janeiro de 1817, quando Champagnat tinha 27 anos. (UMBRASIL, 2010, p. 29).

E aqui fica nítida a intencionalidade que Champagnat tinha para suas escolas, em minhas análises acredito que aí reside um dos princípios fundantes da instituição. Assim as palavras do próprio Champagnat:

Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos; bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar somente a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas, reuniríamos as crianças uma hora por dia, para transmitir-lhes as verdades cristãs. Nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus deveres, ensinar-lhes a praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Marcelino Champagnat. (FURET, 1999, p. 498).

E o documento revela a base da proposta pedagógica que o fundador da instituição marista queria desenvolver

A escola e o ofício de educar eram para Champagnat meios privilegiados de evangelizar. Segundo ele, Maria é modelo de educadora e a pedagogia se constitui num ato de amor. Por isso mesmo, a pedagogia marista é marcada pela acolhida ao outro e pelo espírito de família. A finalidade maior é, desde o início, “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. (UMBRASIL, 2010, p. 31).

Nesse sentido, fica evidente que Marcelino Champagnat acreditava e pregava que o modelo de educação escolar praticada na época, deveria passar por uma

transformação, sobretudo no que tange ao relacionamento entre professor e estudante.

Como educador, Champagnat ousou imaginar e concretizar diferentes possibilidades de educar, substituindo a pedagogia da palmatória pela pedagogia da presença, do cuidado e do amor. Criou novas relações entre educador e educando, além de introduzir na escola as práticas artísticas, esportivas e novas metodologias de alfabetização. Champagnat tinha também um zelo especial pela formação dos Irmãos educadores. (UMBRASIL, 2010, p. 31).

Essa prática educativa proposta por Marcelino para a escola da época, significava romper paradigmas referentes a forma como os professores se relacionavam com os estudantes.

Concluo que os dois fatos vividos por Marcelino, o primeiro em sua infância ao ver seu colega ser agredido injustamente pelo professor e o encontro com o jovem Montagne em seu leito de morte que não possuía formação escolar e também desconhecia as coisas de Deus, fundamentaram o seu sonho e lhe inspiraram a construir uma escola que educasse os sujeitos, e aqui as dimensões mente, coração e espírito são considerando pelo fundador.

E o documento refere-se a Champagnat como Um Coração sem Fronteiras que em resposta à carta de um bispo que solicitava a criação de uma escola em sua diocese, Champagnat afirmou: “Todas as dioceses do mundo entram em nossos planos”. Impulsionado por esse zelo, já em 1836 enviava três Irmãos para a Oceania, junto com um grupo de Padres Maristas. (UMBRASIL, 2010, p. 31).

Essa manifestação encontrada, revela o entusiasmo e o desejo que moveram Champagnat, sua intencionalidade em fundar uma instituição que desse conta de oferecer uma educação integral a crianças e aos jovens da época.

4.2 A Instituição Marista hoje

Hoje, a instituição Marista está presente nos cinco continentes, em 79 países no mundo, e conta com aproximadamente setenta e seis mil sujeitos: Irmãos, e Leigos – homens e mulheres que atuam em escolas, universidades, hospitais, unidades sociais, centros de evangelização, editoras, veículos de comunicação, que contribuem com seu trabalho para a perenidade do instituto.

No documento encontramos a expressão que revela o posicionamento da instituição ao escrever da “Internacionalidade e a brasilidade da Missão Educativa Marista, afirma que essa ideia nasceu da audácia e da esperança de Marcelino Champagnat”. (UMBRASIL, 2010, p. 32).

No Brasil, os primeiros Irmãos Maristas chegaram em 1897 com o propósito de implantar o projeto de Marcelino Champagnat em um novo país e dar continuidade ao sonho do fundador: “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. (UMBRASIL, 2010, p. 31). Hoje, cerca de 350 mil pessoas são beneficiadas em unidades sociais, educacionais e hospitais por mais de 29 mil Irmãos, Leigos e funcionários.

A instituição Marista no Brasil está presente em 23 estados e no Distrito Federal, totalizando em 98 cidades brasileiras, dividida em três grupos administrativos com suas mantenedoras: a Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN), a Província Marista Brasil Centro-Sul (denominada como Grupo Marista), a Província Marista Rio Grande do Sul (PMRS) e um Distrito, o Distrito Marista da Amazônia.

O Brasil Marista conta com a estrutura da União Marista do Brasil (UMBRASIL), fundada em 2005, sediada no Distrito Federal, que é a associação das três Províncias e do Distrito da Amazônia que tem como finalidade “congregar, criar sinergias e articular projetos e processos entre suas associadas”. (UMBRASIL, 2010, p.27).

A atuação da Província Marista do Rio Grande do Sul (PMRS) abrange uma universidade, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a PUCRS; o Hospital São Lucas, um Instituto do Cérebro – InsCer, dezoito colégios, duas Escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs), dez centros sociais e seis escolas sociais. Têm como fundamento os sete valores: Amor ao Trabalho; Audácia; Espírito de Família, Espiritualidade, Presença, Simplicidade e Solidariedade.

A Rede de Colégios Maristas inserida na Província Marista do Rio Grande do Sul abrange 18 colégios que atuam em 13 diferentes cidades do Rio Grande do Sul e uma unidade no Distrito Federal.

O Planejamento Estratégico da Rede de Colégios (2012 a 2022) estabeleceu como Missão: Promover uma educação evangelizadora de qualidade, por meio de processos criativos e inovadores, segundo o carisma Marista, com vistas a formar

cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade justa e fraterna. (COLÉGIOS MARISTAS, 2012, p.16).

E tem como Visão: Seremos rede líder em educação integral e desenvolvimento social de excelência, por meio de processos inovadores e compromisso com o crescimento e sustentabilidade. (COLÉGIOS MARISTAS, 2012, p.13).

Sustentados pelos Valores: Amor ao trabalho, Audácia, Espírito de Família, Espiritualidade, Presença, Simplicidade, Solidariedade.

Desta forma, os colégios da Rede Marista do Rio Grande do Sul desenvolvem seu trabalho embasado nos princípios e nas diretrizes da instituição, colocados em um mesmo documento que atende a educação básica Marista do Brasil, “Projeto Educativo do Brasil Marista – nosso jeito de conceber a educação básica”, de autoria da União Marista do Brasil (UMBRASIL, 2010) que foi a responsável por desencadear e articular um processo de construção coletiva envolvendo Irmãos, leigos, leigas, profissionais de colégios, unidades sociais e Universidades Maristas do Brasil Marista.

O documento é fruto de uma produção coletiva, que afinada a concepções teóricas emancipatórias, tem o propósito de articular a Rede Marista de Educação Básica do Brasil e dar unidade ao processo educativo nos eixos fundantes da Instituição sem deixar de respeitar os processos culturais de cada região do Brasil.

4.3 Princípios, dimensões e concepções de sujeito, currículo e de avaliação da aprendizagem

Neste espaço apresento os dados que encontrei a partir da análise que realizei dos dois documentos – O Projeto Educativo do Brasil Marista e o Regimento Escolar, iniciando pelos princípios e dimensões e na sequência as concepções de sujeito, currículo e avaliação da aprendizagem.

4.3.1 Princípios e dimensões

Em minha análise, chamou-me a atenção para o título do documento da instituição que revela a intencionalidade com que os autores afirmam a que o projeto se propõe: apresentar para a comunidade interna e externa o seu jeito de conceber

a educação básica. Vale observar que as finalidades definem o posicionamento da instituição e como tal, compromete a educação básica Marista, em sua forma de conceber e de fazer a educação acontecer.

Cabe aqui uma atenção especial para as finalidades da instituição Marista, na primeira finalidade do documento, encontro o lugar que o documento dá ao sujeito, balizar a ação de pertença de cada escola e dos sujeitos ao Projeto.

O documento revela a preocupação com a defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade, enfatiza a educação evangelizadora comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à consciência planetária.

Assim como também se propõe subsidiar a avaliação da fecundidade evangélica e do compromisso da Rede Marista de Educação Básica com a construção da “civilização do amor”.

E ainda explicita as seguintes finalidades

- orientar o processo decisório na gestão institucional da missão educativa marista;
- explicitar o compromisso marista com as infâncias, adolescências e juventudes;
- dar a conhecer à comunidade interna e à comunidade externa a identidade institucional marista;
- subsidiar a construção dos projetos educativos das Províncias Maristas do Brasil, do Distrito Marista da Amazônia e de suas escolas, servindo-lhes de referencial. (UMBRASIL, 2010, p. 16).

Em suas finalidades, por último, o projeto ressalta que vem para instigar, incentivar e desafiar para o necessário, o novo, apontando para o inédito viável⁹ no processo educativo. (Grifo do autor) (UMBRASIL, 2010, p. 16).

Ao apontar para o inédito viável, o documento traz Paulo Freire (1993) e desta forma remete à materialização de um sonho, um sonho para uma nova forma de conceber e concretizar as concepções assumidas pela instituição por meio deste documento. Chama a atenção para o lugar que a autoria dá a essa finalidade, ela

9 Consta na Chave de leitura do Projeto Educativo, Inédito viável (termo utilizado por Paulo Freire) como a materialização historicamente possível de um sonho. Essa categoria decorre de uma posição utópica e relaciona-se à compreensão da história como possibilidade, pressupondo o enfrentamento de situações-limite, barreiras que precisam ser superadas. A construção do inédito viável compreende uma proposição metodológica em que se encontram articuladas, numa perspectiva de complexidade, as três dimensões do conhecimento: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética. É uma decorrência da consciência crítica e faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador. É algo que o sonho utópico sabe que existe, mas só será conseguido pela práxis libertadora.

vem fechar um conjunto de finalidades significativas e que determinam o pensar e o fazer da instituição. Também encontro nos escritos do Projeto Educativo, um apelo a todos que fazem parte da instituição, sublinhando para o inédito viável:

Importa lembrar que há um sonho ainda em construção: o sonho de Champagnat de educar amorosamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as culturas, raças, gêneros e etnias e dizer-lhes do amor de Jesus por eles. A construção desse sonho exige o compartilhamento de utopias e desejos, abertura de coração e flexibilidade de pensamento dos homens e das mulheres maristas, hoje responsáveis pela missão do Instituto. Exige também que cada um desses homens e mulheres reconheça o desafio de se assumir como sujeito da missão e de se responsabilizar por ela, a partir de suas próprias vocações e de seu papel e modo de pertença ao Instituto. (UMBRASIL, 2010, p. 35).

Na sequência, encontro os princípios do Projeto Educativo (UMBRASIL, 2010, p. 16-17) que estão pautados pela identidade da instituição marista que também revelam sua intencionalidade, são eles:

1. Educação de qualidade como direito fundamental – está estabelecido na Constituição Federal,
2. Ética cristã e busca do sentido da vida.
3. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
4. Educação integral e a construção das subjetividades traz a dimensão
5. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
6. Multiculturalidade e processo de significação.
7. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
8. Protagonismo infante-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
9. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento.

Na análise do Regimento Escolar do Colégio Marista pesquisado encontrei as concepções postas no Projeto Educativo, que se referem aos ideais do fundador e as intencionalidades da instituição Marista:

O Projeto Educativo é o documento produzido pela Mantenedora com a participação da comunidade educativa. O Projeto define a identidade e as intenções da Instituição, servindo de referência para a elaboração da proposta pedagógica e do Plano de Trabalho docente do Estabelecimento de Ensino. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, o Regimento Escolar define que está constituído à luz do Projeto Educativo:

O Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Maristas assume as finalidades da Educação Nacional expressas na legislação vigente e as traduz numa proposta educativa inspirada nos ideais de São Marcelino Champagnat: “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos” e, como instituição católica que é, acolhe os estudantes sem distinção de credo, raça e qualquer discriminação social e tem sempre presente a seriedade na construção do conhecimento. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 9).

Desta forma, o Regimento Escolar assume os princípios e diretrizes que sustentam a Educação Marista, reafirma e atualiza questões da espiritualidade, da identidade, do ideal educativo, e também as características peculiares e as prioridades da Missão Marista. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 10).

O documento interno afirma que a prática escolar se fundamenta no Projeto Educativo e comunga de suas opções políticas, pedagógicas e pastorais:

O Projeto, no contexto da Missão Educativa Marista, estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico e dinâmico. Constitui-se em locus coletivo gerador de políticas e práticas educativas, de empoderamento dos sujeitos sociais, pautados nos princípios da Educação Marista. Assim, subsidia a comunidade educativa, no alinhamento de conceitos, de intencionalidades e demais aspectos presentes nas Unidades Educativas, de modo a garantir os princípios e valores Maristas na ação pedagógico-pastoral. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 10).

4.3.1 Concepções teóricas assumidas – entre três teorias

O Projeto Educativo assume como opção teórica, um documento entre três teorias: tradicional, crítica e pós-crítica, que embasam suas concepções e ações.

Nesse sentido, visando a um trabalho entre teorias, assume as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, em reconhecimento à importância do movimento histórico dos conceitos, dos significados, das noções e das ideias produzidas no campo educacional, ajudando-nos a problematizar, a criar perspectivas e a prospectar processos educativos, sempre balizados pelos princípios e valores da pedagogia marista. (UMBRASIL, 2010, p. 48).

Considera que a teoria tradicional contribui:

Das teorias tradicionais, consideramos as contribuições relativas à importância da organização, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia, da didática, do planejamento, dos objetivos e das sequências didáticas. (UMBRASIL, 2010, p. 48).

Na teoria educativa na perspectiva crítica:

[...] questiona e problematiza a educação mecânica, memorística e conservadora e passa a se preocupar com os efeitos da pedagogia e do currículo, dos conteúdos aprendidos e ensinados na escola e na sociedade e das relações de poder nas quais diferentes grupos ou setores sociais lutam por ter seus significados e sua visão de mundo tomados como legítimos. (UMBRASIL, 2010, p. 48).

E, em relação à teoria pós-crítica, o documento enfatiza que:

[...] amplia e diversifica os horizontes da teoria educacional, seus referenciais, os significados e os temas a partir dos quais a educação, a pedagogia, a escola e o próprio currículo passam a ser pensados no mundo contemporâneo. Inscreve a educação numa perspectiva de criação e construção de conceitos-noções-significados por meio dos quais se torna possível se posicionar neste mundo e nestes tempos, marcados pelo dinamismo das relações sociais, pela circulação de informações e pela produção de saberes e subjetividades. (UMBRASIL, 2010, p. 49).

Desta triangulação de teorias percebemos que cada uma contribui para o enriquecimento do currículo de forma a nortear as ações pedagógicas. Da teoria tradicional evidenciamos a organização do ensinar e do aprender, do processo avaliativo e do planejamento como um todo que envolve desde a metodologia até a didática de sala de aula. Já na perspectiva crítica encontramos um olhar favorável para a autonomia do sujeito que rompe com os paradigmas conservadores. E na pós-crítica, o desafio de encontrar significados da aprendizagem num contexto contemporâneo centrado no sujeito, colocando-o como centro do processo educativo como um ser histórico e social.

Esta proposta entre teorias de certa forma desacomoda aqueles que estão a frente da gestão escolar que precisam ressignificar os seus processos educacionais, suas concepções e o modo como os desenvolvem, o desafio de avaliá-los. Bem como desafia a apropriação de tais teorias no sentido de colocá-las em cada realidade escolar.

Outro ponto que merece destaque é a ênfase que o documento Projeto Educativo confere ao sujeito. Percebe-se a fidelidade do documento em relação ao desejo do fundador da instituição explicitada nos princípios e nas suas finalidades.

A análise me mostrou existir uma coerência e articulação entre os dois documentos, considerando que o Projeto Educativo do Brasil Marista é o documento institucional, abrangente enquanto que o Regimento Escolar é aquele que normatiza as ações pedagógicas educacionais na escola. Não existe nenhuma dissonância que possa vir a interferir no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Entendendo que o Regimento Escolar explicita de que forma se materializará as intencionalidades do Projeto Educativo.

4.3.2 O sujeito – concepções encontradas

Abordarei as concepções do sujeito estudante, sujeito professor e sujeito gestor por entender que são os que estão diretamente implicados no processo de avaliação da aprendizagem.

O Projeto Educativo do Brasil Marista revela entender o sujeito em sua inteireza e afirma o compromisso que a instituição assume em oferecer uma educação integral e, para que ocorra, chama a atenção que “requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza (corpo, mente, coração e espírito)”. (UMBRASIL, 2010 p. 17).

Desta forma, o documento das escolas maristas revela comprometer-se com a formação do sujeito, trazendo uma expressão freireana ao empregar o termo inteireza utilizado pelo teórico quando se referia ao sujeito como um ser que para ser inteiro se constitui em diferentes dimensões que se complementam e o completam.

Assim, o projeto concebe o sujeito como um ser integral, composto em quatro dimensões: corpo, mente, coração e espírito e que estas se interligam e o constituem em sua inteireza.

O sujeito não é. Torna-se o que é nas tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir. (UMBRASIL, 2010, p. 56).

O documento afirma que o sujeito da contemporaneidade é um indivíduo incompleto e inacabado, é o devir, um vir a ser que não cessa de acontecer, que não se faz nos binarismos, mas sim na ambivalência do “isso e aquilo e mais aquilo”.

Este posicionamento assumido pelo Projeto Educativo dialoga estreitamente com a concepção de sujeito de Freire (1993) e na dimensão do sujeito como desejante e sócio-histórico (2011).

Nesse sentido, percebo a marca do desejo de Champagnat impresso no Projeto Educativo, a preocupação com o sujeito.

O Projeto Educativo do Brasil Marista assume a concepção de que mulheres, homens, meninas e meninos são sujeitos inteiros, diversos e diferentes que se relacionam com o mundo, com os conhecimentos e saberes a partir de sua inteireza e sua singularidade. Assim, a concepção aqui adotada compreende a pessoa humana como sujeito – ao mesmo tempo como sujeito sócio-histórico, sujeito da cultura, sujeito desejante, sujeito epistêmico, sujeito de relações interpessoais, sujeito do brinqueado e da brincadeira, sujeito da ética e da estética. Enfim, mulheres e homens, meninas e meninos em relação com o mundo e com Deus, capazes de se constituir e de constituir o mundo, sujeitos do fazer-pensar da educação. (UMBRASIL, 2010, p. 56).

Em minha busca, percebo que o documento reconhece a pluralidade dos sujeitos e de suas identidades e modos de ser da criança, adolescente, jovem e adulto na contemporaneidade, por isso acredita em sujeitos plurais e os define como: as infâncias, as adolescências, as juventudes e os modos de vida adulta e propõe que os espaços Maristas são espaços de acolhida. Assim,

[...] em cada escola, sala de aula e grupo convive uma multiplicidade de crianças e infâncias, adolescentes e adolescências, jovens e juventudes, adultos e modos de vida adulta, o educador marista deve promover o diálogo e possibilitar a inclusão de todas e todos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. (UMBRASIL, 2010, p. 57).

E também aponta para uma construção de um novo sujeito:

O que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais. (UMBRASIL, 2010, p. 57).

Todos os sujeitos que atuam no espaçotempo escolar são denominados como sujeitos da educação marista e o documento enfatiza que estes compõem a escola, denominados serviços de apoio administrativo e pedagógico, que articulados com suas características transversais, desempenham seus ofícios nos espaçotempos escolares.

Chama a atenção novamente o valor dado aos sujeitos e a importância e a contribuição de que cada um no espaçotempo escolar.

Assim o Projeto Educativo concebe o estudante como sujeito, sujeito de sua aprendizagem.

Os estudantes maristas são sujeitos de sua aprendizagem e têm como uma de suas funções articular os saberes construídos no espaço escolar com as experiências vividas, o que resulta na construção de novos conhecimentos e habilidades que os colocam em condições de agir e interagir na sociedade e em suas distintas realidades. (UMBRASIL, 2010, p. 74).

Dessa forma, assim como o documento define a concepção em relação ao estudante, ele também o convoca a ser protagonista e assumir o seu papel, desempenhando um ofício, uma forma de saber fazer. No estudo, torna-se estudante. No exercício do ofício de estudante, é fundamental saber/aprender a trabalhar em equipe, pensar e agir no e com o grupo, sendo ético e solidário, respeitando as ideias, as diferenças e os contextos.

Nessa linha, o documento especifica alguns compromissos e atividades inerentes ao ofício de estudante nos processos de aprendizagem no *espaçotempo* escolar:

- organizar-se pessoal e coletivamente para participação nos processos pedagógico-pastorais de natureza curricular e extracurricular;
- participar da construção e efetivação de regras e processos coletivos que contribuam para um clima favorável nos processos educativos;
- colaborar de modo crítico e responsável nas proposições do currículo e em sua dinâmica;
- desenvolver itinerários e estratégias de aprendizagem, estudo, pesquisa e sistematização dos conteúdos curriculares;
- cuidar dos ambientes e recursos da escola, como patrimônio institucional e como bem coletivo;
- participar da construção e realização de projetos de natureza sociopolítico-cultural;
- Zelar pela imagem e pela marca institucionais. (UMBRASIL, 2010, p. 74).

Desta forma, o documento ao declarar que o estudante tem um papel a cumprir, além de delegando funções está concedendo ao sujeito estudante, o protagonismo e o empoderamento, que implica na conquista e na possibilidade de superação como sujeito, vencendo suas dificuldades e transformando-se, constantemente, tornando-se um sujeito inteiro, nesse sentido, o documento cita o empoderamento do sujeito, conforme Freire (2011).

Partindo desta concepção, é evidente que a escola marista provoca seu estudante a desempenhar um papel no hoje, no aqui e no agora, e o convoca a assumir atribuições e responsabilidades em sua própria vida, em todas as

dimensões: acadêmica, social, política e emocional, na busca de tornar-se um sujeito autônomo, no espaço-tempo escolar e na sociedade.

Nesse sentido, me deparo com um documento que acredita no sujeito estudante, propõe que a escola marista seja espaço para que se construa e se reconstrua. Que esse sujeito se reconheça como possuidor de seu ofício, e que o assuma, a partir do desenvolvimento de hábitos e atitudes frente aos desafios que a ele se apresentam. Também, além destes compromissos, é delegado e autorizado ao estudante que participe de forma efetiva e propositiva, o autoriza a participar dando-lhe o direito de pensar no currículo e participar da avaliação deste. Implica incumbências, responsabilidades e atribuições permeadas pela ética e pela estética e relaciona-se com os papéis sociais assumidos pelos sujeitos.

As intencionalidades que os documentos revelam ao tratar dos sujeitos dialogam com Freire (2014) e, ao abordar o sujeito na organização curricular aproxima-se de Arroyo (2011) que acredita na contribuição dos sujeitos, estudantes e professores no currículo escolar.

Partindo desta concepção, fica evidente que a escola marista provoca seu estudante a desempenhar um papel no hoje, no aqui e no agora, e o convoca a assumir atribuições e responsabilidades em sua própria vida, em todas as dimensões: acadêmica, social, política e emocional, na busca de tornar-se um sujeito autônomo, no espaço-tempo escolar e na sociedade.

O documento salienta que o professor tem um ofício a desempenhar no espaço-tempo escolar, denominado como “praticante de pedagogias culturais, assume a responsabilidade pela diversidade de temáticas do cotidiano abordadas na escola, problematizando e ampliando os currículos oficiais, criando teias de significados, percebendo-se como autor e agente de currículo” (UMBRASIL, 2010, p. 75). Esse posicionamento do Projeto Educativo comunga com o pensamento de Arroyo (2011) ao revelar sua crença de que o campo do conhecimento está centrado no currículo e que este se constituía partir dos diversos saberes trazidos pelos diferentes sujeitos que dele fazem parte.

Desta forma, o projeto chama a atenção para que a escola marista compreenda que o professor, no exercício de seu ofício é aquele que junto com o estudante constrói e reconstrói valores, saberes e significados.

O Projeto Educativo assim afirma:

O investimento nos processos de significação favorece o alargamento da visão de mundo de professores e estudantes, que, assim, constroem e se apropriam de significados e valores que possibilitam uma vida social de mais qualidade, pautada pela ética, pela acolhida e pela solidariedade, na experiência com a diferença, pela pluralidade de modos de ver, viver, ser e estar no mundo, reconhecendo-se, portanto, como sujeitos culturais. (UMBRASIL, 2010, p. 75).

Com esse posicionamento, o documento ao revelar que ambos os sujeitos, estudantes e professores estão em permanente processo de construção e reconstrução, aproxima-se das ideias de Freire (2014).

Ao analisarmos o Projeto Educativo, percebemos uma ênfase dada ao sujeito. A assunção dessa ênfase explicita o compromisso que a escola marista assume ao considerar todos os sujeitos da escola marista como sujeitos da educação marista.

E desta forma, ao conceber o sujeito como inacabado, o documento refere-se a todos os sujeitos – estudantes, professores, diretores, coordenadores – todos são sujeitos da educação marista, portanto, todos estão inacabados e se constituindo e se reconstituindo.

Sobre isso, entendo que a escola movimenta-se de acordo com o seu contexto e os resultados por ela produzidos traduzem muito dos valores das pessoas que as representa.

O documento concebe o gestor como um sujeito que desempenha um ofício na escola marista:

[...] o gestor é um empreendedor que conhece as questões internas da Instituição, está atento aos cenários e desafios externos e tem o compromisso de garantir a perenidade, sustentabilidade e vitalidade da missão educativa marista na escola. (UMBRASIL, 2010, p. 77).

Nesse sentido, o gestor como sujeito, também tem seu ofício, e é convocado a zelar pela escola quer seja internamente como também ampliar sua visão para os cenários externos, desafio este, já citado no início desta dissertação, é o desafio que a contemporaneidade o impõe.

E assim, percebi na análise realizada o valor que é concedido a todos os sujeitos que da escola fazem parte, empoderando aos sujeitos que pensam e que constroem a partir de seu fazer pedagógico-educacional no cotidiano da escola.

4.3.3 Concepção de currículo

O currículo é concebido como espaço de vivências e de aprendizagens, de maneiras de orientar as políticas e práticas educativas da escola.

Como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. (UMBRASIL, 2010, p. 59).

O documento acredita que é no currículo que se estabelecem “os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar”. (UMBRASIL, 2010, p. 59).

Assim, o documento propõe que “[...] a construção do currículo seja um processo coletivo, e reitera que o currículo não é construído para, mas pelos diversos sujeitos que compõem o processo”. (UMBRASIL, 2010, p. 59).

Esta concepção dialoga com Arroyo (2011) que considera o currículo como um território de disputa, de políticas e de acordos realizadas por todos os sujeitos que compõe esse currículo.

O documento concebe o currículo como espaço de produção, de acordos, de tomadas de decisões, e assim explicita:

[...] espaço de relações que produz conhecimentos, saberes, valores e identidades e caracteriza-se como prática produtora de sujeitos do espaçotempo da escola. Não é isento de interesses, de intenções; ao contrário, é um campo no qual decisões políticas são tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes. É também espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação, afastamento e entrelaçamento, no qual se produzem e reproduzem conhecimentos, valores, significados, negociações, acomodações, contestações, resistências, uma pluralidade de linguagens e de objetivos. (UMBRASIL, 2010, p. 60).

O documento da instituição coloca o sujeito como principal ator da construção do currículo. Assim, esta concepção dialoga com Arroyo (2011) que acredita que o currículo é um campo político de decisões, de acordos e espaço de produção de conhecimento.

O documento da instituição Marista em relação ao currículo também acredita como um sistema

[...] aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica favorece a reflexão crítica, a construção do saber, as experimentações com e na diferença; potencializa a compreensão, a produção e o uso de múltiplas linguagens; inclui temas culturais e temas emergentes da sociedade. (UMBRASIL, 2010, p. 60).

Essa concepção se aproxima do que Sacristán (2000) professa em relação ao currículo, chama a atenção para a necessidade de que a escola tenha um currículo global ampliado, saindo da ideia de um conhecimento fragmentado.

O posicionamento do documento ainda ressalta que:

O Projeto Educativo do Brasil Marista desenha um currículo em que os contextos, conhecimentos, linguagens, significados, racionalidades e sujeitos sejam problematizados e que possibilita desnaturalizar formas socialmente validadas de ser professor e estudante. Compreende o currículo como dinâmica que seleciona, inclui e organiza as experiências educativas sob responsabilidade da escola e de seus sujeitos, de modo a efetivar suas teorizações e concepções e a atualizar nossa missão nos cenários contemporâneos.

Um currículo dessa natureza – aberto às diferentes formas de pensar e viver o mundo – configura-se como um mapa-roteiro conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível a modificações. Diferente de currículo como sinônimo de grade, assemelhasse mais a uma teia ou rede. (UMBRASIL, 2010, p. 60).

Nesse posicionamento encontro aproximação com as concepções de Arroyo, (2011), acerca do currículo.

Nos achados desta pesquisa, encontrei no documento Marista a forma como a escola acredita que o currículo se organiza e materializa as suas intencionalidades, assim refere que:

O currículo organiza, dinamiza e potencializa os princípios e intencionalidades institucionais, estruturando e mobilizando as grandes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares em redes de conhecimentos, saberes, valores, aprendizagens e sujeitos da educação, da aula e da escola. (UMBRASIL, 2010, p. 81).

E acrescenta que é no currículo que “se estabelecem os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar”. (UMBRASIL, 2010, p. 81).

O documento ressalta que o currículo pode ser pensado como um entrelaçamento de múltiplos signos e significados, de certezas e incertezas, de instituídos e instituintes ultrapassando as concepções cientificistas e prescritivas.

Observo que ao expressar que pode ser pensado e não, deve ser pensado como um entrelaçamento de múltiplos signos e significados, de certezas e

incertezas, de instituídos e instituintes, ultrapassando as concepções científicas e prescritivas, o documento deixa em aberto a possibilidade de escolha posição e consequentemente à escola.

Encontro ainda que o currículo não se constitui como natural, fixo, absoluto, mas sim em uma síntese resultante da tomada de decisão dos sujeitos da educação, dos espaçotempos de aprendizagens.

O Projeto Educativo (UMBRASIL, 2010, p. 81) propõe um currículo integrado, embasado entre teorias:

[...] para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e nos componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares.

E seguindo essa linha, o Projeto Educativo (UMBRASIL, 2010, p. 59) concebe o currículo como:

[...] um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. No currículo, estabelecem-se os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar. A construção do currículo é um processo coletivo. Ou seja, ele não é construído para, mas pelos diversos sujeitos que compõem o processo.

Assim, a escola marista apresenta uma proposta curricular aberta que proporciona a construção e acordos, por meio do diálogo entre os sujeitos que dela fazem parte, quer sejam estes os professores, estudantes, crianças e adolescentes.

O documento compreende que o currículo em suas intencionalidades, é político, pedagógico e pastoral e acontece em um movimento dinâmico constante, com critérios definidos através de uma construção coletiva. Acredita no currículo que se dá em teia, por meio do entrelaçamento de relações no cotidiano que se desenvolve no espaçotempo escolar, por meio de amarras e sem limite de espaços e de tempos e enfatiza a participação de todos sujeitos da educação que dele fazem parte e vivem, e nestas amarras vão se constituindo.

Em relação ao modo de planejar o currículo, o Projeto Educativo (UMBRASIL, 2010, p. 83) assim se posiciona ao se referir à construção do currículo:

[...] planejamento curricular compartilhado, cuja dinâmica se faz no uso de diferentes linguagens, integrando conhecimentos e saberes previamente selecionados. Tais conhecimentos e saberes se constituem em eixos estruturantes e nos conteúdos nucleares das áreas do conhecimento, e, a partir deles, são acrescentadas novas pautas que se vão instituindo na abertura às demandas dos sujeitos, às realidades, às culturas.

Chamo a atenção para a dinamicidade do currículo, que acontece em forma de teia proposta pelo documento, que se constitui tanto nas relações entre os sujeitos, nos acordos estabelecidos, nas opções feitas, como também em seus saberes e em suas aprendizagens, na forma como se relacionam com o mundo, com a vida e com a sociedade. Nesse sentido, essa forma de conceber o currículo dialoga com Sacristán (2000) que acredita que o currículo deve adotar um caráter global assumindo todas as relações pedagógicas que por ele perpassam.

Ampliando esta concepção, o documento propõe que o currículo seja planejado de forma compartilhada, com a participação dos diferentes atores que da escola fazem parte, assim nos aponta o Projeto Educativo do Brasil Marista. (UMBRASIL, 2010, p. 83).

O planejamento curricular compartilhado reconhece o contrato didático como uma trajetória de negociação reguladora da relação didática construída pela interação entre estudantes, o saber e o professor, considerando todos os elementos que atuam nessas interações, bem como normas, regras e compromissos que visam as relações ensino-aprendizagem mais significativas.

O projeto convida estudante e professores a dialogarem e pensarem juntos no currículo que desejam. Esse movimento desafia o estudante ao protagonismo, aspecto a ser considerado como a participação do estudante nessa construção que produz envolvimento e sentimento de pertença.

Complementando a concepção de currículo, o documento apresenta três possibilidades para que a escola desenvolva o currículo, assim considerando-as como organização para a dinâmica curricular:

Organização por áreas do conhecimento vem com o propósito de dinamizar 'um novo arranjo curricular que supera o isolamento e a autonomia das disciplinas ou componentes curriculares e abre a possibilidade de diálogo e convivência entre eles.

Organização do currículo por temas culturais possibilita entender e trabalhar os conteúdos de forma mais envolvente e favorece e estimula a interface entre diferentes saberes.

Organização pela perspectiva de projetos é a perspectiva de projetos possibilita e propõe o protagonismo de todos os atores: "...professores e estudantes constituem-se em coautores do conhecimento, dos processos

de conhecer e, em especial, do próprio planejamento curricular". (UMBRASIL, 2010, p.81-82).

O documento propõe três modelagens de currículo deixando para a escola escolher a forma de desenvolvê-lo, para que se organize e faça o planejamento curricular por meio de diálogos e acordos entre estudantes e professores.

[...] fundamentam-se em acordos éticos baseados tanto nas propostas dos estudantes (aquilo que eles querem saber) como em suas necessidades formativas (aquilo que os professores consideram importante para sua formação), sendo assim, estudantes e professores traçam os caminhos que precisam trilhar na busca de descobertas para aquisição do conhecimento. (UMBRASIL, 2010, p. 82).

O documento também revela o significado que estabelece para o planejamento curricular

Planejar o currículo significa constituir os cenários de atuação de professores e estudantes nos espaços de ensinar e aprender, que ocorrem, a um só tempo, dentro e fora da escola. Nesse sentido, o planejamento não se configura como antecipação, como um a priori, mas sim como processo. O planejamento define um mapa para os sujeitos se situarem e, a partir desse mapa, percorrerem uma trajetória de construção de conhecimentos, saberes, valores e identidades. (UMBRASIL, 2010, p. 83).

Seguindo nessa linha, o Projeto Educativo em relação ao planejamento curricular opta

[...] pelo planejamento curricular compartilhado, cuja dinâmica se faz no uso de diferentes linguagens, integrando conhecimentos e saberes previamente selecionados. Tais conhecimentos e saberes se constituem nos eixos estruturantes e nos conteúdos nucleares das áreas de conhecimento, e, a partir deles, são acrescentadas novas pautas que se vão instituindo na abertura às demandas dos sujeitos, às realidades, às culturas. (UMBRASIL, 2010, p. 83).

O documento destaca que o planejamento curricular deve ser compartilhado e adota o contrato didático a ser estabelecido entre os sujeitos.

O planejamento curricular compartilhado reconhece o contrato didático como uma estratégia de negociação reguladora da relação didática construída pela interação entre estudantes, o saber e o professor, considerando todos os elementos que atuam nessas interações, bem como normas, regras e compromissos que visam as relações ensino-aprendizagem mais significativas. (UMBRASIL, 2010, p. 83).

O projeto assume que as escolas maristas são espaçotempos privilegiados para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Assim, o documento Marista propõe os 7 espaçotempos e suas intencionalidades:

Espaçotempo de pastoral que articula fé, cultura e vida: da pedagogia do amor, da presença, da escuta/diálogo, do cuidado, da solidariedade, do anúncio da Boa Nova.

Espaçotempo de investigação e de produção de conhecimentos: da pedagogia da pergunta, da pesquisa, do questionamento, da reflexão, da sistematização de conhecimentos, de saberes e seus discursos. Mediação; pesquisa; contextualização; recontextualização.

Espaçotempo da criação: da pedagogia da invenção e produção de arte, ciências, estéticas, filosofias e discursos.

Espaçotempo do aprendizado político e ético: da pedagogia da negociação e dos acordos, da interação com a diferença.

Espaçotempo de construção de projeto de vida: o cuidado consigo mesmo e com os outros que contempla vocação, missão e solidariedade.

Espaçotempo de formação continuada dos profissionais da educação: do perfil ao profissionalismo.

Espaçotempo de avaliação contínua: de processos, projetos, práticas, sujeitos e instituições. (UMBRASIL, 2010, p. 67- 71).

Ao analisar o documento, percebi que todas essas dimensões vêm com o propósito de complementar o sentido que o documento Marista quer dar ao currículo, entendido como sistema aberto, dinâmico, político, pedagógico e pastoral, em espaços e tempos que se cruzam e se entrelaçam.

4.3.4 Avaliação da aprendizagem

Para falar da avaliação da aprendizagem, se faz necessário falar sobre a aprendizagem.

O Projeto Educativo considera a aprendizagem como um processo intra e intersubjetivo que se dá da dinamicidade do currículo já abordado. Assim, a aprendizagem

[...] produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de

modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos. (UMBRASIL, 2010, p. 57-58).

Desta forma, fica explícita a importância que o documento dá para as relações e experiências que se estabelecem e na dinamicidade elementos geradores de aprendizagem. Vygotsky (1991) e Meirieu (1998, 2002) acreditam que a aprendizagem se dá pela interação com o meio e com as relações que este meio permite e favorece que aconteça.

O Projeto Educativo concebe que a aprendizagem ocorre como:

[...] um percurso orientado e inteligível, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, por meio dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o estudante a conferir significados aos acontecimentos, experiências e fenômenos com que se depara cotidianamente e a se reconhecer como protagonista na internalização e (re)construção dos saberes. (UMBRASIL, 2010, p. 58).

O documento Marista professa que a aprendizagem ultrapassa os limites de conhecimentos e conceitos organizados nos componentes curriculares. A aprendizagem é sim a “modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade”. (UMBRASIL, 2010, p. 58).

O Projeto Educativo acredita em diferentes formas de aprendizagem, não lineares, mas que se complementam e se inter-relacionam, são elas:

- . **aprendizagem consciente:** o sujeito se responsabiliza por sua aprendizagem e age com autorregulação no seu processo;
- **aprendizagem cooperativa:** envolve o grupo, em que a participação do outro amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento;
- **aprendizagem continuada:** é o processo contínuo gerado pelas demandas contextuais, que provocam a atualização, a elaboração, a reelaboração e as formas de conhecer;
- **aprendizagem interdisciplinar:** permite a compreensão globalizadora dos objetos de estudo e das realidades;
- **aprendizagem contextualizada:** favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de estudo;
- . **aprendizagem significativa:** quando os conhecimentos prévios se relacionam com os novos conhecimentos, desenvolvendo-se uma rede de significados em permanente processo de ampliação.
- **aprendizagem como síntese pessoal:** resulta da relação sujeito com o objeto do conhecimento mediada pela realidade que se encontra, resultando em construção pessoal e singular de saberes e conhecimentos, de significados. (UMBRASIL, 2010, p. 58 - 59).

Nessa perspectiva, o documento, mais uma vez explicita sua visão em relação ao sujeito estudante, entendendo que no contexto contemporâneo a escola acolhe uma multiplicidade de estudantes, com capacidades, dificuldades, desejos, tantas diversidades que fazem com que as salas de aula sejam constituídas por infâncias, adolescências e juventudes, e assim considera as individualidades e reconhece a existência de diferentes formas de aprender e de ensinar.

O Projeto Educativo do Brasil Marista tece sua crença acerca da aprendizagem e da avaliação e invoca como “fundamental atentarmos às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo”. (UMBRASIL, 2010, p. 88).

Desta forma, a avaliação é considerada como prática pedagógica emancipatória, libertadora que baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem. (UMBRASIL, 2010, p. 88).

Conceitos de Freire (2011), que compreende a avaliação como prática de libertação e contribui para o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Essa permite que o estudante seja sujeito de sua aprendizagem.

O Projeto Educativo do Brasil Marista afirma também que a avaliação, como prática pedagógica tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o Regimento Escolar normatiza a prática da escola ancorada nas concepções do Projeto Educativo, e considera a avaliação como função diagnóstica e investigativa, é um processo contínuo, cumulativo, individual e cooperativo que visa:

- I - constatar o nível de desenvolvimento alcançado pelo estudante em face aos objetivos propostos no Plano de Estudos composto pelas Matrizes Curriculares;
- II - auxiliar o estudante e o docente na reflexão conjunta sobre a realidade e na seleção das formas apropriadas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem;
- III - colaborar para que o estudante desenvolva as suas potencialidades e a autonomia como sujeito da própria educação;
- IV - desenvolver um nível progressivo de consciência sobre seu modo de ser, pensar e agir, através do processo de autoavaliação. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 47).

Estas concepções que encontro no documento estão alinhadas a Hoffmann (2011, 2012) e Luckesi (2011a, 2011b, 2014b).

O Projeto Educativo Marista acredita que “a ação de avaliar consiste num processo que deve ser sistemático, compartilhado e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade”. (UMBRASIL, 2010, p. 89).

O documento também propõe que os processos avaliativos precisam ser considerados a partir de dois pontos de vista,

do ponto de vista docente, deve servir para analisar e compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, dar um feedback individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas;

do ponto de vista do estudante, possibilitar a percepção das conquistas obtidas ao longo do processo e desenvolver processos metacognitivos que compreendam a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos processos de construção do conhecimento. (UMBRASIL, 2010, p. 89).

Já o Regimento Escolar em seus escritos, assume as concepções do Projeto Educativo, e, no que se refere a avaliação, entende como processo e que necessita *de acompanhamento, sobre pontos de vista específicos:*

[...] do estudante possibilita perceber as conquistas obtidas ao longo do processo e desenvolver a metacognição que compreende a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos processos de construção do conhecimento;

[...] do docente serve para analisar e compreender as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos estudantes, bem como acompanhar, comunicar e promover feedback individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar as ações pedagógicas;

[...] do Estabelecimento de Ensino favorece na gestão estratégica e compartilhada, na vivência da reflexão crítica, coletiva e continuada, ou seja, uma atitude permanente de avaliação das políticas e práticas institucionais, considerando o dinamismo do contexto contemporâneo. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, p. 46).

Estas práticas propostas pelos documentos dialogam com Freire (2011) que comunga da ideia de que a avaliação é também um instrumento de diálogo entre os sujeitos.

E o Regimento Escolar normatiza que a avaliação deve ser considerada como um processo, e como tal, deve acontecer no desenvolvimento das “atividades pedagógicas, docente e estudante avaliam o processo de ensino e aprendizagem, localizando e interpretando as falhas e buscando a melhor forma de saná-las”. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 46).

Desta forma, os documentos valorizam o diálogo entre os sujeitos e propiciam a prática de feedback entre professores e estudantes. Essa prática proposta possibilita ao estudante sentir-se participante do processo avaliativo. Outro aspecto que considero relevante que o documento propõe é o desenvolvimento da metacognição, ou seja, a prática da autoavaliação e do diálogo, que como prática educativa proporciona ao sujeito a reflexão sobre a sua aprendizagem, sobre a sua trajetória realizada no tempo que for. Acredito que, a partir do diálogo o feedback proporciona a ambos, professor e estudante revisarem seu trajeto possibilitando reescrevê-lo e juntos buscarem traçar um novo caminho.

E, na análise do Regimento Interno encontro os critérios a serem considerados na avaliação da aprendizagem dos estudantes, mantém coerência com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Lei nº 9.394, em relação aos aspectos qualitativos a serem considerados na avaliação dos estudantes, sinalizando indicadores a serem levados em conta

[...] na aprendizagem do estudante, os aspectos qualitativos no que se refere:

I - ao desenvolvimento de competências e habilidades;

II - ao nível de compreensão do estudante em relação a uma determinada área do conhecimento e das operações mentais utilizadas na sua construção;

III - aos comportamentos que revelem o domínio das competências básicas para prosseguir os estudos;

IV – às relações interpessoais;

V - às atitudes que expressem os valores cristãos;

VI - à formação de hábitos saudáveis. (BRASIL, 1996).

A análise mostra que o documento interno da escola assume a avaliação como um processo e que este se realize com a participação do estudante junto com seu professor, por meio do diálogo, direcionando para a autorregulação, desta forma, a escola revela ser emancipatória conforme a perspectiva freireana.

O Regimento Escolar da escola define a avaliação perseguindo as concepções encontradas no Projeto Educativo. Assim o documento considera a avaliação como:

[...] processo contínuo, sistemático e cumulativo que identifica, acompanha e analisa as ações educativas e suas repercussões levadas a efeito no Estabelecimento de Ensino. Art. 108, p. 45

[...] a avaliação constitui-se em prática pedagógica que tem como pressuposto o diagnóstico contínuo e reflexivo de elaboração e decisão no desenvolvimento do currículo e no espaço-tempo de ensino-aprendizagem. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 45).

Também sinaliza os aspectos importantes e necessários a serem observados no planejamento da avaliação, como “os tempos e movimentos de ensinar e aprender, as estratégias e os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, diferenciados, coerentes e adequados, de forma a garantir a qualidade da educação”. (UMBRASIL, 2010, p. 89).

O Regimento Escolar contempla o Conselho de Classe que tem por objetivo diagnosticar, refletir, avaliar acerca de todo o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e das turmas, bem como propor ações conjuntas com vistas a melhoria da qualidade desta.

Esse espaço se constitui em “[...] um órgão consultivo e deliberativo que fundamenta a sua ação nos princípios do Projeto Educativo Marista, nas normas de convivência, na legislação em vigor e nas disposições deste Regimento Escolar [...]”. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 28).

Segundo o Regimento Escolar da escola, participam todos os professores das turmas de estudantes, o Diretor, o Vice-Diretor, o Orientador Educacional, o Coordenador Pedagógico e o Coordenador de Turno.

O Regimento Escolar seguindo fiel a LDB, Lei 9.394, referindo-se àqueles estudantes que não construíram aprendizagem, e normatiza os ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO, que ocorrem “de forma contínua e processual ao estudante com baixo rendimento escolar, diagnosticado durante o processo de ensino e aprendizagem no trimestre”. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 51).

Art. 136 Os Estudos de Recuperação ocorrem inicialmente em sala de aula pelo próprio professor do componente curricular e ou professor da turma. Se os procedimentos realizados em sala de aula não forem suficientes, serão oferecidos aos estudantes os Estudos de Recuperação em períodos diferenciados ao turno de aula, sendo este processo devidamente registrado pelo professor.

Art. 137 Os Estudos de Recuperação serão planejados e acompanhados pelos serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, juntamente com o professor, através de aulas presenciais e/ou virtuais com atividades diferenciadas e específicas de acordo com as necessidades dos estudantes. (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 51).

Em relação à forma como deve ser operacionalizada a avaliação, o Regimento Escolar normatiza que a avaliação seja realizada a partir da reunião de todos os dados resultantes, devidamente sistematizados e registrados, formando um

“conjunto de estratégias e instrumentos avaliativos de tal forma que subsidiem o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular”. (UMBRASIL, 2010, p. 89). Esta concepção converge com as ideias de Luckesi (2011b, 2014a, 2014b), Grillo et al (2010) e Hoffmann (2012).

Como resultado da análise documental da escola estudada, teço algumas considerações acerca das concepções que me propus encontrar e que viessem responder aos objetivos propostos, como o estudante em ambos os documentos é colocado no processo de avaliação onde é concedido a ele desempenhar seu papel de protagonista, participando do processo avaliativo com seu(s) professor(es).

As concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem estão expressas com clareza no Regimento Escolar comungando com as concepções postas no Projeto Educativo do Brasil Marista. Essa harmonia existente entre os documentos de patamares distintos, porém de revelações irmanadas, proporcionam aos sujeitos que lideram o processo da avaliação da aprendizagem na escola segurança nas tomadas de decisões e no planejamento das mais diferentes ordens.

5 ESCUTANDO OS SUJEITOS GESTORES NA ESCOLA

Este capítulo trata da análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas com os sujeitos, tendo como balizamento o primeiro nível de problematização deste estudo, cujo tema principal é a avaliação da aprendizagem dos estudantes tendo como referência as concepções do Projeto Educativo Marista e do Regimento Escolar sob a perspectiva da direção, coordenação pedagógica e orientação educacional de uma escola marista.

Meus argumentos tiveram como fio condutor alguns dos pontos cruciais do processo de ensino e aprendizagem, como os nomeados a seguir: incongruência entre o que se diz e o que se faz em nível prático, ou seja, o desvelamento da **concepção de currículo**, da **avaliação** do processo de ensino e aprendizagem e o lugar que o **sujeito** estudante ocupa no currículo e na avaliação.

5.1 Concepção de currículo

As concepções de currículo que emergiram a partir dos dados coletados foram o currículo como um universo, como uma estrutura múltipla, estrutura densa, grande, organizada e imprescindível, composto de conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos. Também apareceu o currículo como espaço de relações entre os sujeitos que dele fazem parte.

A concepção de currículo como um universo que movimenta e dinamiza a escola, no entrar e no sair *do* espaço escolar corrobora com o sentido de ser um currículo em movimento. Desta forma, o currículo é um todo composto por diferentes elementos intencionais nos espaços e nos tempos do ambiente escolar. Os entrevistados assim se expressam:

“O currículo pra mim é tudo que compõe o universo dentro da escola, é desde quando o estudante entra na escola até o horário que ele sai”. Entrevistado 2.

“Pra mim currículo é tudo aquilo que tem uma intencionalidade dentro da escola. Aquilo que se organiza de uma forma que tenha uma intencionalidade educativa. Não só a sala de aula, mas tudo aquilo que a gente oferece para a comunidade, para os estudantes”. Entrevistado 4.

“Currículo numa visão bem contemporânea é tudo aquilo que acontece dentro da escola. A gente não tá mais vivenciando aquela ideia de que o currículo é só uma relação de componentes com conteúdos”. Entrevistado 3.

Nesse sentido, as concepções dos entrevistados dialogam com Arroyo (2011) que considera o currículo como um campo social, aberto e dinâmico de conhecimentos, que contém conteúdos, saberes, indagações avaliações. Ao mesmo tempo, o autor considera um espaço cercado e normatizado.

Diante disso, posso arriscar em dizer que o currículo, numa concepção contemporânea, é um sistema multifacetado que dinamiza e que dá vida aos processos de ensinar e de aprender. Na verdade, é o que de fato caracteriza um currículo dinâmico e interativo como apregoa o Projeto Educativo Marista ao argumentar que o currículo:

É concebido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. (UMBRASIL, 2010, p. 59).

Encontrei também a concepção da integralidade do currículo que tem uma estrutura densa, intencional, pensada e organizada. De modo que a prática educativa da escola é pautada na crença de que a formação integral do sujeito e a aquisição do conhecimento formam um todo único e se dá por meio do desenvolvimento de habilidades e de competências.

“[...] o currículo são todas as nossas intencionalidades assim bem pedagógicas mesmo. É um pouco de cada coisa. É fundamentação teórica, é proposta pedagógica, é componente curricular, mas também é formação de professores é também serviço de coordenação dessa equipe a forma como a gente vai gestar essa escola. Acho que tudo isso faz parte desse currículo, desse grande currículo, currículo integral. Um currículo integral, que deve perpassar a questão dos valores, trabalhar a formação integral e as competências a serem desenvolvidas. É o que se pretende para esse nível de ensino desenvolver em termos de competências e de habilidades isso é currículo”. Entrevistado 2.

Chama a atenção que esse entrevistado, ao definir o currículo integral, acredita que nele se desenvolvem as habilidades e as competências. Cita também diferentes elementos que o compõem, dando um sentido de movimento, voltado

para a formação integral do estudante, que se dá por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também postulam para o currículo do Ensino Médio:

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 2000, p. 14).

Ambos, entrevistado e os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam para o desenvolvimento pleno do sujeito em sua integralidade e sua inteireza, trazendo a concepção encontrada no documento Projeto Educativo Marista em que o sujeito é composto por quatro dimensões: corpo, mente, coração e espírito.

O currículo é espaço e tempo que possibilita o desenvolvimento do sujeito que pode ser ilustrado no seguinte relato:

*“Currículo pra mim é o básico: conteúdos, habilidades que o aluno ¹⁰tem que desenvolver durante um período letivo, e cada habilidade e conhecimento que ele **adquire**¹¹ nesse período, tem que servir de base para ele ir crescendo e amadurecendo e dominando esses conhecimentos, essas habilidades, até o final do curso. Uma coisa depende da outra, embasa a outra para o ano seguinte”. Entrevistado 5.*

Essa concepção de currículo se distancia das concepções encontradas nos documentos institucionais maristas. O Projeto Educativo e o Regimento Escolar não utilizam a expressão “aluno” e “adquire”, por entender que o sujeito que aprende, além de ser protagonista de sua aprendizagem, parte de experiências que já construiu em seu percurso escolar e que, portanto, é um sujeito com luz, que produz conhecimento. O conhecimento é construído pelo sujeito na sua interação com os contextos significativos e em um movimento dinâmico que vivencia. E que o estudante tem o seu ofício a ser desempenhado no espaçotempo escolar, com atribuições e participação, instigado a desempenhar seu papel com protagonismo.

10 Grifo da autora da pesquisa.

11 Grifo da autora.

Assim, também cabe ressaltar que o documento da instituição afirma que a educação marista é uma educação integral, e, segundo parecer crítico emitido por Arroyo (2010) ao Projeto Educativo do Brasil Marista, o documento sustenta a fidelidade à formação integral do sujeito, portanto, um currículo integral. Também o documento sublinha que o currículo acontece em um movimento dinâmico.

Essa ideia de que o estudante é aquele que “adquire”, distancia-se do teórico Freire (2011) que acredita no protagonismo e na participação do estudante enquanto sujeito histórico. Assim, essa concepção remete-me a Arroyo (2011) quando refere, com criticidade, que existe aquele currículo em forma de cardápio com pratos prontos e muitas vezes requentados a serem oferecidos ao estudante. O estudante como sujeito ativo e participante, protagonista, não aparece na análise realizada.

Também se distancia dos documentos no que diz respeito ao empoderamento que é dado aos sujeitos, considerando que o Projeto Educativo entende que o estudante deve participar do planejamento curricular que é compartilhado junto ao professor. Refere-se a acordos éticos firmados a partir das propostas que os estudantes trazem, de conteúdos que eles, estudantes, desejam conhecer.

Ainda nesse viés, o currículo é pensado como espaço e tempo de formação integral do sujeito:

“Currículo é o que o estudante leva na sua formação da escola. É a base, é a estrutura da aprendizagem, a organização da instituição de ensino que vai ser oferecida para aquele estudante”. Entrevistado 1.

No depoimento desse entrevistado, constata-se o entendimento com a dimensão de formação educativa do currículo ao se referir que o estudante “leva na sua formação” a “base”.

O currículo é espaço de relações que se estabelecem entre os sujeitos, as quais ocorrem no cotidiano da escola, que não se limita aos componentes curriculares.

“Hoje com essa questão que temos conversado com tanta complexidade na sala de aula, tanta especificidade de alunos, o currículo são as relações também. É tudo aquilo que a gente contribui para a formação daquele sujeito. Tudo o que a gente pode contribuir para que esse sujeito tenha lá no final uma formação enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto ser humano. Eu acho que isso é currículo”. Entrevistado 3.

Essa concepção, apesar da incongruência do termo “alunos”, dialoga com o Projeto Educativo no qual professa que no currículo perpassam as relações, a produção de conhecimento, as tomadas de decisões, os movimentos, as diferentes culturas, as escolhas, os acordos. Todos são elementos que tornam o currículo um sistema aberto e dinâmico que favorece as relações entre os sujeitos. Também evidencia a concepção posta no referido documento em que postula que o currículo [...] não é construído para, mas pelos diversos sujeitos que compõem o processo. (UMBRASIL, 2010, p. 59).

Entende-se como sujeitos os atores e protagonistas do currículo, sobretudo o estudante. Nesse sentido, a função do currículo é possibilitar meios ao estudante para que ele seja sujeito de sua aprendizagem e, também, para que se constituía como sujeito. Essa concepção está coerente com o Projeto Educativo do Brasil Marista no que se refere ao sujeito. E em relação a conceber o sujeito como centro do currículo, conforme Arroyo (2011), Sacristán (2000) e Freire (2011).

Também fazem parte deste currículo, outros sujeitos que estão nele inseridos.

“Faz parte do currículo também as pessoas que compõem esse quadro da escola. O currículo é tudo o que implica e o que influencia na aprendizagem dos estudantes na verdade, desde o momento que a gente tá pensando em que professor é esse que vai estar nessa sala de aula com esses estudantes, isso é currículo”. Tem uma intencionalidade, tem um pano de fundo que perpassa o que tu precisa desenvolver com esses estudantes. E aí a gente vai escolher... Todos os personagens que compõe né – é o professor, é o orientador, é o coordenador pedagógico é a direção da escola, são os auxiliares... né... então eu acho que o que compõe o currículo é esse todo assim, é tanto a estrutura em termos de componentes curriculares, projetos que a gente vai desenvolver com as turmas mas também assim que pessoas são essas? ... a gente vai fazer um investimento nas pessoas. Essas pessoas são pessoas chave para trabalharem com esses estudantes, também dentro da proposta que se quer desenvolver e dentro do objetivo de aprendizagem que se quer alcançar; para mim precisa ter essa composição toda. Se não, não funciona”. Entrevistado 2.

Esse conceito de currículo diz que o sujeito é parte importante, e cita professores, funcionários e coordenações, porém, na perspectiva de colaborar, de servir, de trabalhar dentro da estrutura da escola junto ao estudante. Refere-se ao profissional que contribui com seu trabalho e sua maneira de ser e de fazer, em prol da instituição. Fica evidente que o entrevistado 2 considera o sujeito como um elemento de importante contribuição, que seu trabalho poderá ser bom ou ruim, e

este interfere na qualidade do currículo. Chamo a atenção para o valor que o entrevistado 2 atribui ao sujeito, a concepção da presença do sujeito para esse entrevistado é reducionista e resume-se àquele que serve, que trabalha. Observo que este entrevistado não se aproxima com plenitude das concepções de sujeito postas no documento referencial da escola pois considera-o como “ferramenta”, como “meio” que em seu ofício serve para que a escola atinja seu objetivo junto aos estudantes.

O Projeto Educativo Marista, entretanto, compreende que todos os sujeitos que compõem a escola são sujeitos da educação marista, são, assim, o centro da ação educativa; pessoa inteira com suas dimensões – corpo, mente, coração e espírito e também, ainda se tornam nas tramas das relações. As concepções do entrevistado se aproximam do documento quando este refere que os colaboradores da instituição marista têm um ofício. No entanto este entrevistado não cita os sujeitos estudantes como atores e protagonistas, ele concebe o sujeito estudante como “receptor” de um trabalho que deve ser realizado pelos professores, coordenadores e auxiliares. Essa concepção se distancia do Projeto Educativo Marista e também dos teóricos Freire (2011) e Arroyo (2011) que sustentam minha pesquisa.

A seguir, apresento o quadro síntese das concepções que encontrei na pesquisa.

Quadro 3 – Síntese concepções de currículo

Concepções
Um todo dinâmico
Estrutura múltipla
Conteúdos e habilidades
Formação integral
Espaço de relações
Estrutura densa
Universo em movimento

Fonte: elaborado pela autora.

5.2 Concepção de Avaliação da aprendizagem

Considerando que a avaliação baliza, legitima, regula e emancipa o processo ensino e aprendizagem, analisei as narrativas dos participantes desta pesquisa,

garimpei os significados sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e os princípios norteadores de suas práticas. Encontrei múltiplas concepções, a saber, a avaliação como um processo da aprendizagem, o valor atribuído à nota e ao resultado final, ou seja, o lugar de importância que é dado a ela, os estudos de recuperação e o conselho de classe como espaço de reflexão e tomada de decisão.

Um dos aspectos que merece uma atenção especial diz respeito ao entendimento que a escola tem sobre a avaliação e o impacto que exerce na vida e na formação do estudante, no processo avaliação de sua própria aprendizagem.

“É todo o processo de aprendizagem. Do primeiro ao último dia de aula a gente procura mostrar para o estudante que ele é avaliado, que ele está constituindo a sua imagem, que ele está constituindo a sua história, inclusive profissional. Como se comporta, também é avaliação. Então a avaliação é durante todos os momentos de aprendizagem e não é só aquele momento da prova. Tudo é normalmente avaliado. Até porque o professor leva isso em consideração”. Entrevistado 1.

Ao afirmar que a escola procura “mostrar ao estudante que ele é avaliado”, evidencia a ideia de avaliação unilateral, cabendo somente à escola avaliar. Esse discurso coloca o estudante a assumir um papel passivo, não participando do processo avaliativo, conforme a proposta encontrada nos documentos analisados. E, ao mesmo tempo, o entrevistado argumenta que “ele está constituindo sua imagem, que ele está constituindo a sua história”. Como o sujeito poderá se constituir sem ao menos ser reconhecido como protagonista de sua própria história? Será que é a avaliação que vai contribuir em sua constituição como sujeito ou é o processo de aprendizagem? E as vivências do currículo?

O documento institucional Projeto Educativo afirma que a avaliação é

[...] um percurso orientado e inteligível, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, por meio dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o estudante a conferir significados aos acontecimentos, experiências e fenômenos com que se depara cotidianamente e a se reconhecer como protagonista na internalização e (re)construção dos saberes. (UMBRASIL, 2010, p. 58).

E nessa tessitura, busco os teóricos que me ancoram, com suas concepções que encontro respostas. Encontro Hoffmann (2009) que sinaliza para a prática avaliativa baseada na autoridade do professor que se configura em uma postura unilateral, não permitindo que o sujeito desenvolva sua autonomia. Grillo et al (2010)

apontam para a avaliação como prática contínua, não resumida a produtos, e sim a considerando como processo, em que ambos, estudante e docente, comprometem-se e o assumem com reciprocidade.

O valor concedido à nota obtida pelos estudantes nos instrumentos avaliativos e o lugar que ocupa no processo de ensino e de aprendizagem é um paradigma que merece uma atenta reflexão por parte dos profissionais da educação. Os estudantes estudam e se empenham para aprender ou apenas para alcançar a nota de aprovação? E por outro lado, qual o valor que a escola atribui à nota final? Seriam apenas os estudantes a valorizar a nota? Seriam somente os estudantes que estariam presos aos resultados esquecendo-se da aprendizagem?

“No primeiro ano eles enxergam que a prova é a avaliação, ponto. Que quando não vale nota não estão sendo avaliados. Aquela coisa de perguntar: isso vale nota? Preciso fazer? Quantos pontos? Ainda estão presos a nota. Depois do segundo e terceiro ano a gente trabalha isso com eles: é para a tua aprendizagem, é a tua formação, é o que tu vais levar para fora da escola, aí eles começam a mudar um pouco essa visão, até chegar lá no terceiro ano já é uma concepção diferente. Mas o estudante ainda é muito preso, a prova e a avaliação com a nota”. Entrevistado 1.

“Os estudantes estudam porque o professor propõe, porque a família também incentiva muito e entende que isso é necessário para a vida deles. Mas eles em si, eles ainda tem dificuldade de entender que esse é um momento de parada, de retomada. E eu vejo que a gente tem trabalhado muito nessa consciência. Ele não se enxerga assim ainda. De maneira nenhuma, principalmente ele. E o professor também. Isso é uma posição minha enquanto estudiosa, enquanto educadora”. Entrevistado 3.

Os relatos dos entrevistados explicitam como o estudante está distante de compreender o significado da aprendizagem para sua vida, ao que remete à necessidade de tomada de consciência do lugar que ocupa e de seu ofício, explicitado no Projeto Educativo.

A afirmativa expressa pelo entrevistado 1 revela que o seu discurso, junto aos estudantes, possui distanciamento das concepções apresentadas nos documentos da escola. Ao referir a forma como aborda, “trabalha” junto aos estudantes na perspectiva de que a avaliação é algo que vai “definir” a vida do estudante, que o levará para o seu futuro, diverge das concepções de avaliação e de formação do sujeito postas no Projeto Educativo em alguns aspectos. Desconsidera o tempo

presente e o processo de aprendizagem que está se desenvolvendo no espaço-tempo escolar, apontando para o resultado, o produto final. O Projeto Educativo compreende o sujeito estudante no tempo presente, no aqui e no agora, dada a opção de que define a escola marista como “espaços-tempo privilegiados para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões”. (UMBRASIL, 2010, p. 66).

O entrevistado 3 revela que, além de o estudante não se perceber como sujeito de sua própria aprendizagem, o professor também tem distorções na forma como concebe a função que a nota escolar exerce no processo de avaliação de tal aprendizagem.

Desta forma, Luckesi (2011a) afirma que a avaliação da aprendizagem é um processo conjunto de construção em que estudante e professor percorrem um caminho juntos. O estudante, como sujeito, como existencial e como cidadão, e com ajuda externa, tem a possibilidade de se autodesenvolver no tempo presente. O autor compreende a avaliação como uma “necessidade social”, ou seja, a escola tem essa função de testemunhar ao coletivo a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes mas que pode e deve ser um caminho percorrido embasado em outra forma de pensar e de fazer a avaliação.

Nesse sentido, Luckesi (2014b) refere que a avaliação tem a função de revelar a qualidade da aprendizagem.

Para que o registro da “qualidade” da aprendizagem do educando seja somente o testemunho da “qualidade da sua aprendizagem”, e não nota, como tem sido compreendida e praticada hoje, o caminho seria outro: trabalhar para que cada educando aprenda o necessário, ou seja, ensinar bem, que é um ato mais complexo do que “dar aulas”. (LUCKESI 2014b, p. 102).

Acredito que a escola, pela maneira como lida com a nota, revela a concepção assumida pelos profissionais que lideram os processos avaliativos na escola. É perceptível o distanciamento das concepções de avaliação, de espaço e tempo que embasam o Projeto Educativo e o Regimento Escolar.

É indispensável que os membros de uma equipe de liderança da escola partilhem das mesmas concepções pedagógicas e educacionais, assegurando a realização de uma prática alinhada e conjunta.

“A avaliação deveria no meu entender ser um processo. A gente ainda é muito atrelada a um paradigma que avaliação é uma prova, é um resultado final. É um ideal meu”. Entrevistado 3.

Em sua fala, esse sujeito revela ter clareza acerca da avaliação, coerente com os documentos da escola, entendendo que a avaliação deveria ser um processo; porém, é o pensamento pessoal que evidencia estar distante, ou até mesmo ausente, do pensar da equipe de liderança da escola. Apresenta o pensamento individual que não condiz com o pensar coletivo ao revelar que “a gente ainda é muito atrelada a um paradigma que avaliação é uma prova, é um resultado final”.

Esta manifestação evidencia a ausência de alinhamento conceitual e perceptual por parte da equipe que gerencia o processo da avaliação da aprendizagem. O que se distancia do Projeto Educativo que propõe

A gestão compartilhada, que promove a participação e a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa. (UMBRASIL, 2010, p. 71).

Neste depoimento, fica clara a diversidade existente na equipe gestora que diverge do documento institucional, que aponta para o modelo de gestão compartilhada ao promover a sinergia na tomada de decisões da escola.

Os Estudos de Recuperação são um processo contínuo que oportuniza aos estudantes, que apresentam dificuldade ou mesmo que não construíram aprendizagem, outro espaço e outro tempo, outras oportunidades para construírem de acordo com as necessidades de cada estudante.

Em minha busca, encontrei algumas falas que revelam a forma como a escola toma as decisões diante os resultados:

A partir dos resultados a gente organiza as aulas de recuperação, faz indicação, chama a família. Também o acompanhamento por parte do professor a partir do diagnóstico. Ele acaba acompanhando um pouco melhor esse aluno. E nós enquanto setores também porque se faz um levantamento por turma. vê quem é que está abaixo da nota; quem está com muitas dificuldades, os especiais.. enfim, a gente acompanha. Entrevistado 3.

As “aulas de recuperação” e o “acompanhamento” mencionado pelo entrevistado contemplam as diretrizes encontradas no Regimento Escolar, que normatiza os Estudos de Recuperação aos estudantes que apresentam “baixo rendimento escolar”.

O acompanhamento individualizado é uma importante prática a ser realizada com o propósito direcionado de oportunizar outro momento de aprendizagem, por meio de diferentes estratégias, àqueles estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem.

“São várias intervenções. Desde os estudos de recuperação, aulas de reforço, orientação quanto aos estudos, orientação com a família, mudança de planejamento do professor, mudanças de estratégias, orientação ao professor, isso a gente trabalha muito com o pedagógico, de repente elaborar uma prova diferenciada, avaliação do tipo e do perfil daquele estudante, tem estudantes que tem dificuldades, tem outros que não é dificuldade, é um pouco falta de estudo, a gente tem que qualificar um pouco esses olhares”. Entrevistado 2.

“Claro, eu acho que o que a gente precisa ainda melhorar. é, que eles frequentem mais as aulas de recuperação no turno inverso, dos estudos de recuperação, tem que frequentar mais, eles são convidados, e a gente precisa qualificar mais esse processo pra que realmente seja um momento que o professor se utilize de uma estratégia diferenciada do que ele faz na sala de aula, isso ainda a gente tá deixando a desejar, sei que ainda não tá bom. Acho que a gente tem que melhorar também assim os atendimentos mais individualizados de orientação de como se deve estudar”. Entrevistado 1.

A fala dos entrevistados assemelha-se no que tange à preocupação que a escola tem na busca de realizar encaminhamentos que possam auxiliar o estudante a realizar seu processo de aprendizagem de maneira mais completa. Também é visível a preocupação em qualificar e melhorar esse processo.

A maneira como os resultados da avaliação serão explicitados depende da concepção que embasa a equipe da escola e de sua organização interna. O valor atribuído, que se denomina a nota ou expressão dos resultados, ou seja, como avaliar e o que avaliar.

Tem uma distribuição durante o trimestre, onde quarenta por cento pode trabalhar com atividades diferenciadas que não são do dia a dia e os outros sessenta por cento são três provas sendo que uma substitui as outras duas, pressupondo que o aluno poderia ter aprendido e poderá ter

uma nota melhor. Então... é um sistema bem antigo de avaliação, com uma roupagem talvez mais colorida. Mas continua sendo esse processo. Entrevistado 3.

São as atividades que compõem os quatro pontos de atividades avaliativas. São trabalhos, atividades feitas em casa, atividades de grupo. Tudo o que o professor entende que pode pontuar. Tem professores que fazem vários trabalhos com meio ponto cada um que compõe os quatro pontos referentes a trabalhos, e os outros seis pontos de provas. Que são duas provas valendo três. É o que compõe a nota assim, do jeito formal. Entrevistado 1.

A fala do entrevistado 3 enfatiza que as atividades diferenciadas de avaliação “não são do dia a dia”, o que evidencia que mesmo tendo como proposta realizar atividades diferentes, não são consideradas como processo, o que não caracteriza como avaliação processual. Afirma seu entendimento como um “sistema bem antigo de avaliação, com uma roupagem talvez mais colorida”, evidencia sua discordância com o sistema realizado na escola.

O entrevistado 1, ao declarar que são realizados “vários trabalhos” com pontuações definidas, se distancia da proposta apresentada nos documentos da escola. Também não é considerada a avaliação a partir de dois pontos de vista, o do professor e o do estudante, conforme o projeto Educativo e também o Regimento Escolar. (UMBRASIL, 2010, p. 89).

Seguindo a análise dos relatos, a avaliação que está atrelada à prova final se distancia dos documentos institucionais e dos teóricos da contemporaneidade. Conforme Luckesi (2014b), todos os sujeitos preocupam-se com a nota e se esquecem da aprendizagem, olhando somente para a nota final, visto que deveriam se preocupar em como o estudante poderia aprender, de que maneira, tendo foco na qualidade de ensino e de aprendizagem.

A partir dos relatos dos entrevistados, fica clara a forma de como a escola gerencia o processo avaliativo que se distancia das diretrizes que encontrei nos documentos analisados nessa pesquisa, ou seja, nenhum dos entrevistados citou a avaliação realizada de forma processual.

O equívoco no processo da avaliação da aprendizagem pode ser entendido pela escola como uma possibilidade de realizar nova aprendizagem, mas poderá também ser motivo de exclusão, dependendo da forma como a escola e sua equipe o concebem.

“Está enraizado dentro da escola essa questão de não poder errar. A gente ainda não consegue ter uma avaliação do todo realmente, por mais que a gente tente a gente ainda não tá conseguindo. Teremos que estudar, e trabalhar muito com os professores que o erro faz parte da construção do ser humano pra ele poder ir adiante”. Entrevistado 1.

O relato do entrevistado revela insatisfação quanto à visão e ao entendimento que a escola tem acerca do caráter da avaliação, e especificamente em relação à forma como compreende a função do erro no processo do ensino e da aprendizagem. O Projeto Educativo e o Regimento Escolar acreditam que a avaliação tem como função balizar, regular e emancipar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de avaliação que o documento propõe à escola marista não dialoga com o pensamento revelado pela entrevistada, que, segundo ela, é o pensamento do professor.

Nesse sentido, Luckesi (2011b) também fundamenta sinalizando que a escola precisa romper com o modelo excludente de avaliação, pois a avaliação é sim uma prática inclusiva. O autor nos aponta que “[...] necessitamos proceder a uma metanoia, termo grego que significa “conversão”, que tem a ver com ultrapassar os conceitos e modos de agir que já não mais nos auxiliam em nosso caminhar pela vida e pela atividade profissional”. (LUCKESE, 2011b, p.71). O que o autor sublinha é o valor que o erro tem na construção e na reconstrução de uma aprendizagem.

Em relação à participação dos estudantes em provas de uma avaliação externa de larga escala, realizada anualmente na rede de colégios maristas, o SIMA, é feita uma preparação prévia. As coordenações da escola se deparam com o desafio de inserir essa prática.

“Semana passada ainda nós entramos em sala de aula falamos do SIMA. O que é o SIMA, o que significa um simulado, uma prova, o momento de vocês testarem os conhecimentos de vocês. Vocês vão receber um relatório. Vocês vão ver aonde precisam investir mais, aonde vocês estão bem.. então a gente tem tentado de todas as formas fazer com que eles sejam sujeitos disso e não só receptor”. Entrevistado 4.

Chamou-me a atenção, segundo o relato, para a forma como a escola gerencia o momento prévio das avaliações de larga escala, como essa proposta pela rede marista. Percebi também o cuidado que a escola teve em preparar os seus estudantes, apresentando a eles o significado da prova, explicando que iriam

receber um relatório que permite identificar suas dificuldades para poderem “investir” mais.

Nesse sentido, trago para essa discussão Fischer (2010 apud MANFIO 2013, p. 31334) que, ao se referir à avaliação de larga escala, percebe a ênfase dada aos resultados “[...] perdendo seu sentido inicial de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem”.

Nesse sentido, acredito que seria mais fidedigno o resultado se a prova ou as provas fizessem parte do cotidiano da escola e de seu próprio ofício, o ofício de estudante. Assim, as avaliações seriam consequência dos processos de ensino e de aprendizagem.

Outra prática educativa significativa para o processo de avaliação da aprendizagem é o Conselho de Classe, que tem como principal objetivo proporcionar a reflexão, o diagnóstico, e assim propor novas alternativas das práticas pedagógicas e educacionais para a escola. Participam do Conselho de Classe os professores, os serviços de coordenação da escola e a direção.

“O Conselho de Classe, eu tenho para mim, e digo que até hoje, vão fazer vinte anos que eu trabalho em SOE e eu não consigo enxergar um Conselho de Classe ideal ainda. O Conselho de classe ainda é aqui no colégio, um momento muito de lamentações, aquela coisa que os professores se apoiam muito um no outro. Falam do aluninho e aquela coisa da queixa, muita queixa. Então a gente trabalha muito, chega a ser cansativo, assim, tanto o SOE no meu caso, e a C. do Pedagógico, gostaríamos de mudar um pouco esse jogo. De jogar para os professores tá, e quais são as alternativas, nós que temos que dar as respostas, o que vocês estão esperando? Como é que a gente pode? Então, é um trabalho árduo assim e a gente sai bem cansada assim do conselho porque tu tem que estar fazendo esse movimento a todo o instante. Alguns professores já conseguem enxergar que a gente tem que trazer a problemática, mas que do conselho a gente tem que partir com alguma solução, com alguma estratégia. Não adianta só reclamar, reclamar, reclamar e depois o SOE tem que atender. É essa visão que a gente tem que mudar muito assim, envolvendo mais o conselheiro, puxando mais o professor até para coordenar o conselho. É uma batalha assim, não é fácil. Até porque o grupo do Ensino Médio é um grupo grande, é um grupo de professores muito críticos que contestam muito também”. (Entrevistado 1).

Esse relato revela que o Conselho de Classe é o espaço e o tempo reservado para a reflexão acerca do processo de ensino e da aprendizagem, do currículo, porém, se distancia do conceito de avaliação apresentada no Projeto Educativo Marista, e de suas propostas, pela ausência de uma práxis reflexiva e autoavaliativa.

A ausência de uma prática reflexiva e dialogada é perceptível na queixa dos professores que “entregam” aos setores da escola os seus “problemas” e as suas dificuldades. No mesmo sentido, se distancia do Regimento Escolar, que define que o Conselho de Classe “[...] é um órgão consultivo e deliberativo que fundamenta a sua ação nos princípios do Projeto Educativo Marista, nas normas de convivência, na legislação em vigor e nas disposições deste Regimento Escolar [...]”. Dessa forma, o Conselho de Classe estando ancorado nos princípios do Projeto Educativo Marista, o relato revela o distanciamento que existe entre o que encontrei nos documentos e a prática efetivada.

“Nesse conselho, ainda a gente trabalha muito e força pra se trabalhar a questão do grupo e não o individual. Mas a tendência muito ainda, o conselho de classe ainda tá formatado naquela coisa do aluno: como é que o A tá, como é que o B tá, como tá o C? Isso é muito antigo. Ainda a gente vê um indivíduo dentro de um contexto. Esse indivíduo tem que ser tratado diferentemente. O conselho de classe tem que tratar das alternativas pra que essa turma possa progredir, partindo das suas potencialidades e das suas fragilidades: o que ele é bom o que que nós podemos investir pra que ele melhore? E ..o que nas fragilidades nós podemos também investir? Ainda falta um pouquinho essa consciência sabe?.. a gente ainda tá muito direcionado pro aluno .. a gente força bastante a barra.. eu sou uma que forço bastante pra que a gente possa trabalhar mais com o grupo. Enxerguem o grupo, enxerguem a turma 221, por exemplo. Como é que ela é? O que que ela tem de bom em termos de grupo? Eles até fazem um movimento, mas dali um pouco eles começam a pontuar os alunos.. o fulano, o fulano, o fulano..ahhh mas a gente não vai falar de cada um? Sabe? Então, ainda acho que gente tem uma cultura muito ainda direcionada para o aluno, e não em termos de equipe. Sabe?” Entrevistado 3.

O Conselho de Classe prevê momento prévio de diálogo com os estudantes, denominado pré-conselho de classe.

“A orientadora educacional entra em sala de aula e conversa com as turmas em relação a alguns aspectos para ver como estão as aulas, tem alguns itens específicos, mas é para ver como os estudantes estão vendo a performance dos professores, se eles estão conseguindo entender, se eles querem solicitar alguma coisa, se tem alguma coisa que preocupa, incomoda ou que eles não tenham se adaptado, como está a rotina se está tendo tranquilidade na turma para estudar se tem ambiente favorável e propício para aprendizagem. Então o pré-conselho acaba sendo um bom termômetro”. Entrevistado 2.

Na perspectiva apresentada pelo entrevistado, o pré-conselho é um momento em que a escola proporciona espaço de escuta para que os estudantes, em grupo, expressem suas ideias acerca da escola, do currículo. Essa prática está coerente com as intencionalidades encontradas no Projeto Educativo que acredita que o estudante, sujeito de sua aprendizagem, deve ser protagonista no *espaçotempo* escolar, e um de seus compromissos é elaborar proposições de modo crítico e responsável para o currículo e sua dinâmica.

Nesse sentido, Freire (2011, p. 117) assim contribui: “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

“Quando todos os professores se unem e aí a gente vê direitinho, quando tem que bater de frente com a turma, em prol da organização e melhoria para turma, se eles fecham redondinho, pode ter certeza que no próximo conselho temos bons resultados, eles melhoram muito. Mas a gente percebe que quando os professores criam as próprias regras e um ou outro dá uma escapada, não acompanha, quando temos unidade rapidinho aparecem bons resultados. Quando algum professor rói a corda, aí os estudantes veem que tem falhas, que temos fragilidades, que os serviços não estão se comunicando com os professores, ou vice-versa eles testam todos os limites e aí o avanço não ocorre”. Entrevistado 2.

Nesse relato, observei a satisfação do entrevistado ao revelar o fenômeno de a equipe estar alinhada em seus propósitos em relação a uma determinada turma. Também deixou claro que nem sempre esse alinhamento acontece, usando a expressão quando o professor “rói a corda”. Nesse sentido, essa postura diverge dos elementos necessários para o desempenho de suas funções, elencados pelo Projeto Educativo, o ofício do professor e ofício dos gestores no *espaçotempo* escolar.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 61) contribui ao sinalizar que:

Está sendo enriquecedor que os sujeitos da ação educativa sejam reconhecidos autores não de gestos inferiorizantes, mas carregados de presenças afirmativas. De gestos éticos. A escola pode ser um território denso se a presença de mestres e educandos é reconhecida por gestos e resultados positivos, afirmativos de suas autoimagens.

O Conselho de Classe é o momento de reflexão sobre a realidade e de revisão de ações conjuntas.

“Mas os Conselhos têm ajudado muito a refletir a realidade das turmas e como eu participo dos conselhos eu pergunto: tá, e quais são as ações que a gente vai levar? Aonde a gente vai agir? Estou sempre provocando..Ahh essa turma não tem hábitos de estudos, eles demoram pra concentrar, o que vamos fazer? Alinhado com todo o grupo. Alinhar que ações nós vamos tomar. Eu acho o conselho de classe um momento ímpar. Só que eu acho que a gente tem que tomar o maior cuidado porque facilmente a gente cai na armadilha de falar do estudante e às vezes o professor não se autoavalia e não revê. Esse é o papel das coordenações também de quem está conduzindo o conselho”. Entrevistado 4.

Esse relato evidencia que, a partir da análise realizada, o entrevistado provoca os professores a serem propositivos em relação ao cenário que se apresenta. Revela com clareza o papel de liderança que as coordenações desempenham nesses momentos, levando o grupo à reflexão, à autoavaliação da própria prática e a propor novas alternativas em conjunto.

Após a realização do Conselho de Classe, são realizados os encaminhamentos que foram acordados em conjunto.

“[...] é o momento de atendimento a pais, que chamamos com horário marcado durante o tempo de reunião pedagógica. Algumas famílias dos estudantes que mais preocupam são chamadas e os professores conselheiros atendem as suas turmas e isso é bem antes da entrega dos boletins. Os pais são chamados, convocados via bilhete”. Entrevistado 2.

No Regimento Escolar consta que a “família será informada sobre as estratégias pedagógicas a serem adotadas” (REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA, 2011, p. 51). Porém, esse momento de diálogo poderia envolver mais o estudante, considerando que essa prática se aproxima do feedback proposto pelo Projeto Educativo, que serve para acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas.

Nesse sentido, Luckesi (2011a, p. 212) refere que a devolução dos resultados deve ser feita pessoalmente pelo professor, dialogando e ajudando o estudante a se “autocompreender em seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento”. Ele conclui que “Não recebemos das mãos de cada aluno, qual seria a razão para não entregarmos de volta às mãos de cada um?”

Percebo que a escola ainda atribui um caráter superestimado para as avaliações como resultado final. Na sequência apresento o quadro síntese das principais concepções que encontrei no caminho trilhado.

Quadro 4 – Síntese avaliação da aprendizagem

Concepções
Resultado e nota final
Estudos de recuperação
Conselho de classe como espaço de queixas
Processo de aprendizagem
Concepção do erro

Fonte: elaborado pela autora.

5.3 O sujeito estudante

Emergiu também em minha pesquisa o sujeito e sua participação na vida da escola, como também a escola na vida do sujeito, sobretudo o estudante, como principal protagonista da instituição escolar.

O envolvimento e a motivação do estudante, com a sua vida acadêmica, está intimamente ligado à compreensão que tem em relação ao lugar que ocupa e do papel que desempenha no mundo e na sociedade, como também ao valor que atribui ao seu processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação à tomada de consciência do seu processo avaliativo, faz-se necessário ter a capacidade de medir seu próprio desempenho e compreender o lugar que ocupa nesse processo.

Acho que a escola está ainda muito pautada tanto no professor, não, até tem professores que olham mas eles estão condicionados a nota a resultados. É que nem o bichinho que vai, vai, vai, mas dali um pouco ele vai naquele caminho, ele vai naquilo que foi indicado pra ele. Eu não acho que o estudante se envolve. Ele não se envolve e não consegue se enxergar. Tu pergunta pra ele como você está?- Não sei. - Como é que eu posso não saber como eu estou? Então isso pra mim é o melhor termômetro de que ele não tem envolvimento. Quando o aluno chega e diz: - será que eu preciso de aula de recuperação? - eu respondo: Mas você tem que saber se você precisa.- Eu não sei minha nota. Mas tu precisa saber tua nota? Então essas perguntas revelam que ele está

totalmente fora.. pra ele ainda é..pra família ainda é: nota, provas, período de provas, resultados e não processo, infelizmente. Entrevistado 3.

A inquietação manifestada pelo entrevistado diante da realidade que percebe pela postura do estudante sinaliza que compreende o sintoma de afastamento do estudante de seu processo avaliativo, que não tem consciência de que sua participação nesse processo de avaliação faz parte do ofício, conforme posto no Projeto Educativo. Segundo o documento, o estudante tem um papel a ser desempenhado, um lugar no espaçotempo escolar, e, como sujeito da sua aprendizagem, deve realizar uma autoavaliação que permite que ele se autorregule.

Nesse sentido, Grillo et al (2010) afirma que a autoavaliação está diretamente associada à metacognição, que se baseia na reciprocidade, no diálogo e na “partilha entre professor e aluno, que ao mesmo tempo ensinam e aprendem”.

Também a postura assumida pelo estudante, que leva a motivação, está diretamente ligada com o entendimento de seu lugar que ocupa no mundo, e desse comportamento manifestado por meninos e meninas.

Eu até abrangeria o estudante mais do que só na avaliação. Os nossos estudantes, nós precisamos fazer um estudo mais aprofundado dos nossos estudantes, não estão motivados. Eles estão vindo para a sala de aula para um encontro social, mas não para estudar, pra exercer o seu papel de estudante. Entrevistado 5.

Deste modo, Arroyo (2011, p. 153) aponta para a importância de trazer os sujeitos estudantes a tomarem consciência de seu papel e o significado que o conhecimento tem em suas vidas, ou seja, “[...] trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos”.

Freire (2011) chama a atenção da escola para que ela possibilite aos seus estudantes reconhecerem-se como sujeitos como ser social, que tomem consciência do lugar que ocupam no mundo, do papel que desempenham inseridos nesse mundo, fazendo assim sua história. Para isso, é necessário que tenha sua leitura de mundo. Freire (2014) reforça a importância de o sujeito ter consciência da sua presença no mundo.

Acho que a gente tem um caminho grande a ser percorrido ainda. No sentido de fazer com que o estudante entenda de fato o ofício de ser

estudante. Porque aí ele vai entender a avaliação também como um processo, e não como uma devolutiva para o professor. Entrevistado 2.

O entrevistado refere que a escola tem um caminho a percorrer para ajudar o estudante a entender qual é o seu papel nesse processo de aprender e de avaliar.

Nos achados de minha pesquisa, encontrei a concepção relacionada ao sujeito estudante que desempenha atribuições específicas a ele conferidas e que o fazem exercer o ofício de estudante.

A gente tem discutido muito essa questão do ofício de estudante, do que a gente espera que eles.. aquilo que a gente espera deles, e que dentro desse percurso a gente precisa fazer paradas, a gente precisa avaliar. Mas o estudante ainda entende o instrumento avaliativo ainda como um temor, um momento de devolver para o professor, de não sucesso, porque eles também têm dificuldade de se autorregular. Entrevistado 2.

Eles ainda não têm essa formação de que a aprendizagem é para eles. Que é para a construção desse sujeito. Eles ainda estudam porque tem que estudar. Principalmente os menores. Eles estudam porque o professor propõe, porque a família também incentiva muito e entende que isso é necessário para a vida deles. Mas eles em si, eles ainda tem dificuldade de entender que esse é um momento de parada, de retomada. E eu vejo que a gente tem trabalhado muito nessa consciência. Entrevistado 4.

Uma coisa que discutimos nessa segunda-feira no início do CTAP: as faltas e os atrasos. A dificuldade que nós estamos tendo de que eles tragam o material para a sala de aula. Inglês então é uma coisa impressionante, nós temos muitos alunos que não compraram o material onde a professora desenvolve e fixa todas essas habilidades que estão sendo desenvolvidas. Entrevistado 5.

Nessas falas, os entrevistados manifestam certo incômodo em relação à forma como o estudante lida com a sua aprendizagem e assume seus estudos, referindo que “eles estudam porque têm que estudar”, porque é imposto pela família e pelo professor. Percebi na fala do entrevistado 4 que, apesar da preocupação que ele tem em relação ao descompromisso e desmotivação do estudante, refere ainda não saber como fazer, que atitudes tomar, que caminho seguir.

Então tem assim, um foco muito grande que se tem que dar ao estudante pra que ele realmente exerça o seu papel de estudante. Ele tem que fazer

a parte dele. Ele tem que colaborar, ele tem que trabalhar. Não é só vir de corpo presente pra sala de aula que a coisa não acontece. Entrevistado 5

O desenvolvimento da autonomia do estudante do Ensino Médio conta ainda com a ajuda dos seus pais para estudarem. Chama-me a atenção que denomina “aluno” mais uma vez.

Então a gente tem situações que me chamam a atenção. Pais que estão com alunos no ensino Médio que sentam pra estudar com o filho. Onde é que está a autonomia desse estudante? Isso tem que ser desenvolvido pelas famílias. Entrevistado 5.

A preocupação do entrevistado é procedente. O Projeto Educativo (UMBRASIL, 2010) refere que a escola marista também é “espaçotempo de construção de projeto de vida: o cuidado consigo mesmo e com os outros que contempla vocação, missão e solidariedade” (UMBRASIL, 2010, p. 69), que se refere a dinamicidade de construção e reconstrução de si mesmo, a prática do autoconhecimento e ao “estabelecimento de metas e revisão constante dos objetivos”. Essas proposições encontradas no documento institucional dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia do sujeito e o direciona ao protagonismo. Sendo, assim, elementos que compõem o currículo marista. Também o documento denomina alguns compromissos considerados “inerentes ao ofício do estudante” que dizem respeito às responsabilidades e suas atribuições.

Vale destacar algumas atribuições que cabem ao estudante: “desenvolver itinerários e estratégias de aprendizagem, estudo, pesquisa”, “participar da construção e efetivação das regras e processos coletivos e colaborar de modo crítico e responsável nas proposições do currículo e a sua dinâmica”.

A proposta que o documento apresenta dialoga com Freire (2011) que acredita que a escola é o espaço onde os sujeitos se constituem e devem tomar “posse de si mesmo”, ou seja, da capacidade de se constituir no “eu pessoal”, constituindo-se em sujeito autônomo.

Também estabelece uma conexão com Arroyo (2011) que considera o currículo como espaço de disputa, constitui-se nas relações entre os sujeitos, onde eles “estabelecem diálogos pedagógicos”. O autor contribui para essa discussão afirmando que o currículo “[...] ajuda o estudante a entender-se e entender os porquês de sua condição no passado e no presente [...]”. (ARROYO, 2011, p. 284).

Nesse sentido, a escola, em seu currículo, deve abrir espaço para que o sujeito estudante se desenvolva de maneira autônoma a partir da compreensão do lugar que ocupa no tempo, no espaço, no mundo.

Outra questão importante é o acompanhamento que a escola realiza junto aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Partindo do pressuposto que a maneira como a escola operacionaliza os processos, ela revela sua crença e declara suas intencionalidades. Assim os entrevistados explicitam a forma como a escola procede no acompanhamento aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem:

“A gente faz desde o início do ano todo o acompanhamento de adaptação, através dos professores conselheiros, e na adaptação a gente tem toda a questão da sondagem, os professores já percebem aqueles estudantes que estão com mais dificuldades. Há um mapeamento das turmas. A partir da sondagem a gente começa a direcionar aqueles casos que a gente tem que chamar a família, os casos que o estudante tem que ser mais orientado, as estratégias de hábitos de estudo. E aí durante o ano esses projetos são desenvolvidos. E depois a gente vai acompanhando pontualmente aqueles casos mais graves”. Entrevistado 1.

“A gente tem alguns acompanhamentos via coordenação pedagógica, alguns acompanhamentos via orientação educacional, alguns acompanhamentos dos próprios conselheiros das turmas, então o que acontece, a gente vai observando”. Entrevistado 2.

Percebi que a escola se preocupa em realizar um trabalho diagnóstico no início do ano, buscando identificar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. A partir disso, o setor define projetos e orientações a fim de ajudar o estudante. Esse procedimento está coerente com o Regimento Escolar da instituição que prevê que a escola realize o acompanhamento junto aos estudantes que apresentam dificuldades em sua aprendizagem por parte do Serviço de Orientação Educacional e da Coordenação Pedagógica.

Em relação à avaliação como meio de auxiliar o estudante a se desenvolver, Luckesi (2011b, p. 207) afirma que quando a escola realiza um diagnóstico, este “permite tomada de decisão apropriada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento”.

“Eles têm aulas de reforço no turno inverso. Eles são convocados e alguns vem por conta isso tem sido uma coisa bacana.. e eu não tenho freado..-eu posso vir? -Pode! Quer vir estudar? Tu pode! Então vem!Acho que temos que trabalhar essa consciência. Do meu aprendizado. O que está por minha responsabilidade e não do pai, da coordenação, do professor..sou eu que tenho que ser responsável. Então vem muito mais alunos que não estão convocados do que os convocados. Eu tenho deixado aberto porque eu acho que é um caminho da gente também valorizar essa iniciativa deles. Uma iniciativa bacana deles”. Entrevistado 3.

Nesse sentido, o diálogo estabelecido com o entrevistado revela que a escola possibilita espaço para aqueles estudantes que demonstram interesse em participar, que têm a capacidade de se responsabilizar pelo seu processo de aquisição da aprendizagem, possibilitando a escolha para irem além daquilo que já encontraram. Essa ideia dialoga com a concepção encontrada no Projeto Educativo (UMBRASIL, 2010, p. 74) em relação ao sujeito estudante que “no estudo, torna-se estudante”, pois “os estudantes maristas são sujeitos de sua aprendizagem [...]”. Concepção que dialoga com Freire (2011) que postula ser essa uma das tarefas mais significativas, visto que a prática educativo-crítica deve promover e dar condições para que os estudantes em suas relações uns com os outros e com seus professores possam ensaiar “a profunda experiência de assumir-se”.

A seguir apresento o quadro síntese das concepções mais encontradas.

Quadro 5 – Síntese sujeito estudante

Concepções
Ofício de estudante
Pouca autonomia
Ausência da prática de autoconhecimento
Desmotivação
Pouco envolvimento com a aprendizagem e avaliação

Fonte: elaborado pela autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o propósito de compreender como é concebida e praticada a avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, tendo como referência o Projeto Educativo Marista sob o olhar da direção, da coordenação pedagógica e da orientação educacional, e como os atores lideram e gerenciam o processo de avaliação da aprendizagem.

Busquei analisar o Projeto Educativo Marista como documento institucional que dá as diretrizes e as grandes linhas pedagógicas e educacionais para as escolas do Brasil Marista e o Regimento Escolar que normatiza as ações praticadas na escola. O Regimento Escolar tem como finalidade normatizar e orientar as ações pedagógicas, educacionais, pastorais e administrativas da escola, apresentando consonância com o Projeto Educativo, no que tange às concepções emancipatórias de sujeito, currículo e avaliação da aprendizagem.

O documento Projeto Educativo concebe o sujeito como ser social, histórico, inacabado que se constitui e se reconstitui nos espaços e nos tempos da organização, no aqui e no agora. É um ser único, composto e estruturado em quatro dimensões que se inter-relacionam e se complementam: corpo, mente, coração e espírito. Todos os sujeitos que da escola marista participam são sujeitos da educação marista e possuem ofícios específicos. O estudante é sujeito da sua aprendizagem, sujeito da sua avaliação, convidado a exercer o protagonismo e em processo de constante transformação, no hoje, no aqui e no agora.

O Projeto Educativo assume três concepções teóricas, denominado projeto pedagógico, fundamentado entre três teorias: a tradicional, a crítica e a pós-crítica, e considera as especificidades que cada uma possui. De certa forma provoca os profissionais da escola, sobretudo aqueles sujeitos que lideram os processos educacionais e pedagógicos da escola, a se apropriarem das teorias com clareza e entenderem as que mais se adaptam às suas realidades.

Minha pesquisa pretende contribuir para a transformação da prática educativa, especialmente a avaliação da aprendizagem como compromisso de emancipar os serviços pedagógico e educacional do costume e da tradição, desafiando-os a refletir criticamente sobre as distintas concepções em que se amparam. Exigindo, assim, mudanças nas práticas pedagógicas, nas formas de comunicação e nas tomadas de decisão.

No Projeto Educativo Marista, o currículo é compreendido como o núcleo, o espaço central da escola, é o campo dos saberes, é um sistema aberto, dos sujeitos, das relações e onde se estabelecem os acordos. Tais relações se estabelecem como teia, cuja aprendizagem vai se consolidando como um processo. A proposta do documento é romper com a ideia de uma organização em “grade curricular” para que então sejam criadas redes, conexões entre os saberes, os valores, os conhecimentos e as especificidades conceituais, discursivas e metodológicas dos componentes curriculares, gerando assim uma perspectiva mais sistêmica e ampla de conhecer, problematizar, pensar, dizer e viver as realidades.

A realidade que investiguei me possibilitou analisar as concepções que os sujeitos que compõem a direção, a coordenação pedagógica e a orientação educacional possuem em relação ao sujeito, ao currículo e à avaliação da aprendizagem que pautam a sua prática. Deparei-me com diferenças de concepções e entendimento entre os membros de uma mesma equipe responsável por liderar a gestão do currículo e os processos de avaliação da aprendizagem. Essa realidade que encontrei merece uma atenção especial, pois a carência de um alinhamento conceitual entre os atores de uma mesma equipe poderá levá-los a realizarem discursos contrários, assumindo posturas distintas em tomadas de decisões nos processos educacionais da escola.

A diversidade presente em relação a concepções e crenças entre os membros de uma mesma equipe podem fragilizar a equipe gestora e comprometer a harmonia dos encaminhamentos internos da escola. O documento Projeto Educativo Marista propõe o modelo de gestão estratégica e compartilhada “[...] que promove a participação e a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa”. (UMBRASIL, 2010, p. 71).

Nesse sentido, para que haja o compartilhamento da gestão, é necessário o alinhamento conceitual entre os atores que dela fazem parte, acerca dos elementos que constituem a organização escolar.

As concepções que encontrei sobre o sujeito estudante ainda estão vinculadas ao sujeito estudante como “aluno” entendido como receptor de aprendizagens e de conhecimentos transmitidos pela escola. Alguns dos membros da equipe ainda não compreendem o estudante como sujeito estudante, que tem um

ofício, que é sujeito de sua própria história, que ocupa um lugar no currículo e na aprendizagem, na avaliação, enfim, ocupa um lugar e desempenha o seu papel na escola como comunidade educativa na sociedade.

Em relação à concepção de avaliação da aprendizagem, percebi um discurso e uma prática ainda distante do conceito de avaliação emancipatória que os documentos da escola professam. A escola ainda mantém na prática a avaliação de maneira unilateral, ou seja, o professor que avalia é o professor que concede a nota, ou parecer final. Ao contrário da concepção proposta pelo Projeto Educativo Marista que propõe ao professor e ao estudante assumirem atitude avaliativa dialogada, a partir de seus pontos de vista. Ainda orienta para a prática de feedback para que possam juntos avaliar o percurso realizado, traçando de forma dialogada outro novo percurso, uma nova trajetória.

Identifiquei a preocupação que a equipe da escola tem em relação aos estudantes para que assumam suas responsabilidades, seu ofício de estudante durante o processo de aprendizagem e de avaliação. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a equipe percebe a desmotivação e o descompromisso dos estudantes em relação à sua aprendizagem, também ainda não o colocam como protagonista em tal processo. A proposta que o documento apresenta dialoga com Freire (2011) que acredita que a escola é o espaço onde os sujeitos se constituem e devem tomar “posse de si mesmo”, ou seja, a capacidade de se constituir como “eu pessoal”, constituindo-se assim em um sujeito autônomo.

O Projeto Educativo propõe que os estudantes participem do planejamento curricular, que deve ser compartilhado, e que eles dialoguem com seus professores a respeito do ensinar e do aprender. Seria a ausência de autonomia dos estudantes uma explicação para o não protagonismo conforme os entrevistados? Ou seria o significado que o currículo tem em suas vidas? A participação dos estudantes no planejamento curricular favoreceria o envolvimento e a participação em seu processo de aprendizagem?

Acredito que o lugar conferido ao sujeito estudante tanto no currículo quanto na avaliação está ainda distante do lugar atribuído pelo Projeto Educativo.

Considerando que a avaliação da aprendizagem tem um peso dentro de uma realidade de organização educacional, a importância e o significado que é dado à nota final obtida nos instrumentos avaliativos parecem ser maiores do que a

preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes. Percebi em algumas falas que o foco central ainda está na nota obtida e no resultado final.

Considero necessário que a equipe gestora alinhe as concepções que os documentos institucionais propõem para assim encaminhar de forma coerente os processos e estratégias como o conselho de classe, os estudos de recuperação e até mesmo os instrumentos de avaliação, dando outro significado na vida dos estudantes e na vida da escola. Direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e professores precisam ter um fio condutor que direcione as concepções para que suas escolhas e ações tenham coerência e harmonia.

Os resultados da pesquisa indicam várias possibilidades de ações a serem desenvolvidas na Escola. Entre estas, instituir um programa de estudos para aprofundamento e alinhamento conceitual das concepções propostas pelo Projeto Educativo Marista sendo operacionalizado a partir da constituição de comissões de estudo, iniciando pela equipe diretiva, envolvendo professores e funcionários. Simultaneamente realizar seminários de discussões e avaliação dos processos e das práticas educacionais desenvolvidas, tendo como eixo, as três dimensões: sujeito, currículo e avaliação da aprendizagem.

Dessa forma, contribuo com o compromisso que assumi em realizar esta pesquisa: o desafio de buscar desvendar o que precisa ser revelado e conhecido, para que o “inérito viável” se materialize no chão de cada escola, nos corredores, nas salas de aula, nas reuniões de planejamento e de conselhos de classe de cada um dos colégios. Acredito que, perseguindo este caminho, é possível oferecer verdadeiramente uma educação de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos que buscam a escola Marista e nela também se constroem enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo** – Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo] organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território de disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Livraria Martins e Fontes, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em 15 mar. 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 01, de 08 de maio de 2013** - Exame Nacional Do Ensino Médio - ENEM 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf> Acesso em: 06 jan. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 14 jun. 2014.
- COLÉGIO MARISTA CHAMPAGNAT. **Sobre o Colégio**. Porto Alegre-RS.[2014?]. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/champagnat/sobre>> Acesso em: 06 jan. 2014.
- COLÉGIOS MARISTAS. **Manual do Planejamento Estratégico. 2012.2022**. Porto Alegre, 2012. (Documento em pdf).
- COMISSÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995-1998). **Missão Educativa Marista: Um Projeto para o Nosso Tempo**. 3. Ed. São Paulo: SIMAR, 2003.
- CORTESÃO, Luiza. **Um caderno novo**. Edição Instituto Paulo Freire de Portugal: Centro de Recursos Paulo Freire, FPCE-UP, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** - um reencontro com pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FURET, Jean-Baptiste **Vida de São Marcelino José Bento Champagnat**. Jean-Baptiste Furet; [tradução Ângelo Mizael Canatta]. - São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999.

GERÊNCIA EDUCACIONAL DA PROVÍNCIA MARISTA DO RS. **Caderno Marista de Educação**. Província Marista do Rio Grande do Sul – Rede de Colégios. Porto Alegre: CMC, 2014.

GRILLO, Marlene Correro et al. **Por que falar ainda em avaliação?** Publicação Eletrônica. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/órgãos/edipucrs/>> ISBN: 978-85-7430-982-8 (on-line). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio** - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Edição de propriedade da autora, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986. 254 p. Art. 81.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar** – estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. Website Cipriano Carlos Luckesi. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf> Acesso em: 15 mar. 2014a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Elisiane Machado Lunardi. **Qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia**. 2012. 262f. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, RS, 2012.

MANFIO, Marília. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: Análise da produção em periódicos qualificados (1995-2012). **Anais XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 23 -26 setembro 2013. P. 31332- 31352.

Manual Executivo do Planejamento Estratégico da Rede de Colégios 2012 – 2022. Documento em pdf.1p.

MENTGES, Manuir José. **Autoformação do ser gestor marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil Marista**. 2013. 128f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, RS, 2013.

MEURIEU, Philippe. **Aprender sim... mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEURIEU, Philippe. **A pedagogia sobre o dizer e o fazer – a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Dias de. **A atuação de uma gestora como uma das possibilitadoras da construção de uma escola pública com uma perspectiva democrática-emancipadora na rede estadual de São Paulo**. 2012. 125f. (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, SP, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGIMENTO ESCOLAR ENTIDADE MANTENEDORA: Sociedade Meridional de Educação – SOME. Porto Alegre – RS. 2011. (documento disponível na escola).

SACRISTÁN, Gimeno, J. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mãe de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Rita Rosana Braga da. **Gestão democrática e participação pedagógica: Princípios do conhecimento e a práxis para um ensino de qualidade**. 2012. 62f. (Mestrado Profissional em Teologia) Escola Superior de Teologia – EST. São Leopoldo, RS, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 4ª ed. 2011.

UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília, CDD 20 Editora, 2010.

UMBRASIL. **União Marista do Brasil**. Conheça a UMBRASIL. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/institucional/conheca-a-umbrasil>> Acesso em: 25 out. 2014.

VASCONCELLOS Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. Cadernos Pedagógicos n. 5. São Paulo: Libertad. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. 2011. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS**Data:****Hora:****Nome:****Função:****Tempo de atuação na escola:**

- 1.O que você entende por currículo?
- 2.O que você entende por avaliação?
- 3.Como você percebe o estudante no processo de avaliação?
- 4.O que compõe a avaliação da aprendizagem na escola?
- 5.Como é o processo de acompanhamento dos estudantes no decorrer no decorrer do ano letivo?
- 6.Que intervenções pedagógicas são realizadas para ajudar os estudantes a vencer suas dificuldades?
- 7.Como é realizado Conselho de Classe?
- 8.Quem participa do Conselho de Classe?