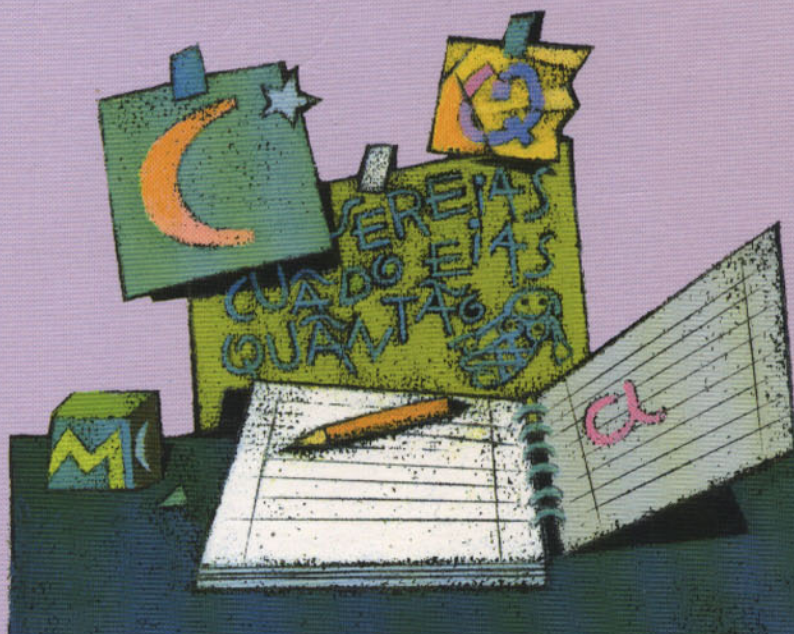


Palavra de Professor

O diálogo entre o ensino e a aprendizagem

Telma Weisz

com Ana Sanchez



Editor

Miriam Goldfeder

Editor-assistente

Claudemir D. de Andrade

Preparação de texto

Fátima Couto

Revisão

Ivany Picasso Batista

Márcia Cruz Nóboa Leme

Sandra Brazil (coord.)

Editor de arte

Marcello Araujo

Editora de arte assistente

Suzana Laub

Editoração eletrônica

Estúdio O.L.M.

Ilustração de capa

Lúcia Brandão

Capa

Marcello Araujo

Suzana Laub

Impressão e acabamento
Gama - (0xx11) 6163-4411



2ª edição

14ª impressão

ISBN 85 08 07293 7

2006

Todos os direitos reservados pela Editora Ática.
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - São Paulo, SP - CEP 02909-900
Tel.: (11) 3990-2100 - Fax: (11) 3990-1784
internet: www.atica.com.br - www.aticaeducacional.com.br

A necessidade e os bons usos da avaliação

Quando um professor pensa que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido acreditar que, ao final dele, só existam duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas.

Uma delas é a necessidade de ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo, já que o conhecimento a ser construído por ele é, na verdade, uma reconstrução que se apóia no conhecimento prévio de que dispõe. O conhecimento prévio é o conjunto de idéias, representações e informações que servem de sustentação para essa nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. Como já vimos anteriormente, investigar e explorar essas idéias e representações prévias é importante porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que queremos que aconteça. Conhecer essas idéias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

Essa necessidade de avaliar no início do processo é característica da relação entre ensino e aprendizagem vistos numa ótica construtivista. Nela, a informação que o aluno recebeu anteriormente como ensino não define o conhecimento prévio, porque esse constitui toda a bagagem de saberes que o aluno tem, oriundos de diferentes fontes e que são pertinentes para a nova aprendizagem proposta. Por-

tanto, ter conhecimento de quais foram os conteúdos ensinados anteriormente ao aluno não permite identificar o que ele já sabe: nem sempre ele aprende o que foi ensinado, e como o conhecimento não se organiza de forma linear, as coisas não funcionam tão simplesmente quanto “agora posso ensinar B, porque no bimestre passado já foi ensinado A”.

Tendo mapeado o conhecimento prévio dos alunos, nessa espécie de avaliação inicial, e pondo em prática as situações planejadas para levá-los a avançar, o professor passa a precisar de um outro instrumento para verificar como eles estão progredindo, já que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Esse instrumento é a avaliação de percurso — formativa ou processual, como muitos a chamam — feita durante o processo de aprendizagem. Ela serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas.

Como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção. Mas isso é diferente de planejar e implementar uma atividade para avaliar a aprendizagem.

Ao montar uma situação de avaliação, o professor precisa ter clareza sobre as diferenças que existem entre situações de aprendizagem e situações de avaliação.

Um ditado, por exemplo, pode ser uma situação de aprendizagem para alunos que ainda não escrevem convencionalmente e também uma situação de avaliação do seu conhecimento sobre a escrita. Se o objetivo é descobrir o que cada aluno sabe, quem dita é o professor, e o ditado será uma tarefa individual e que não permita ao aluno recorrer a fontes de consulta nem ao intercâmbio de informação entre colegas. No entanto, se o objetivo for a aprendizagem, todas essas restrições caem por terra. Aí até o autoditado é interessante, como nas situações em que as crianças escrevem poemas, parlendas ou canções que sabem de cor. Se o

objetivo é a aprendizagem, quanto mais informação circular melhor, quanto mais se compararem as produções individuais melhor, em resumo, a “cola” é livre e bem-vinda. O que é um disparate de um ponto de vista empirista que não vê sentido no intercâmbio entre “ignorantes” nem na idéia de pôr em jogo o que se sabe para avançar. Como se vê, as fronteiras são tão radicais que a idéia de “mesclar” concepções de ensino é, como já vimos, no mínimo perigosa. Mas, voltando: por que é tão importante ter claras as diferenças entre situações de aprendizagem e situações de avaliação? Porque, quando não há essa clareza, os professores acabam propondo atividades formatadas como de avaliação pensando que estão ensinando. Dessa forma, não fazem nem uma coisa nem outra. Se não, qual o sentido de insistir em ditados individuais, tipo prova, diariamente, em uma classe de alfabetização, ou de solicitar redações sobre as quais não se trabalha e para as quais apenas se dá nota?

A avaliação da aprendizagem é também a avaliação do trabalho do professor

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Certa vez uma professora cuja orientação pedagógica estava sob minha responsabilidade solicitou que eu observasse, com uma certa urgência, a realização de uma atividade de resolução de problemas em sua classe, uma 2ª série. Num dos encontros anteriores com ela, eu havia defendido que era possível propor aos alunos problemas matemáticos que implicassem divisão, antes do trabalho com o algoritmo da operação, pois essa seria uma atividade interessante para que eles usassem seus conhecimentos sobre as outras operações para chegar ao resultado.

Essa professora concordava que para encontrar solução para problemas desse tipo, os alunos poderiam fazer uso de diferentes estratégias. No entanto, diante da atividade que propôs, seus alunos haviam ficado bloqueados, não ten-

do conseguido pôr em uso seus conhecimentos matemáticos e dizendo que não sabiam dividir. Como não conseguiu convencê-los, até o final do dia, de que poderiam dividir mesmo sem saber como fazer a conta, pediu que tentassem resolver em casa. No dia seguinte, chegaram com contas de divisão ensinadas pelos pais ou irmãos mais velhos: uns diziam que tinham entendido um pouco mas não conseguiam realizar as contas, outros, que nada entenderam. Resultado: pediram que ela ensinasse como fazer a conta com a chave. Por isso ela estava me procurando para ajudá-la a resolver, por sua vez, o seu problema.

Discutimos bastante a questão, mas ela não apresentou elementos que me fizessem compreender o que teria acontecido, já que, em relação à adequação da atividade proposta, não havia qualquer dúvida. Fui, então, observar uma atividade semelhante em sua classe. Quando cheguei, ela estava colocando alguns problemas do mesmo tipo na lousa, e de imediato entendi onde estava o “defeito” da situação proposta. Antes de escrever os problemas na lousa havia um título destacado: “Problemas de divisão”. Essa professora estava convencida de que os problemas matemáticos são sempre de alguma operação específica, que se deve anunciar *a priori*. Como poderiam, então, os alunos utilizar outros conhecimentos matemáticos para resolvê-los, se a própria professora não acreditava nisso? Afinal, ela mesma estava dizendo que o problema era “de divisão”.

Nessa semana, tivemos uma ótima reunião de orientação pedagógica, da qual saiu a próxima atividade de resolução de problemas a ser proposta: “Problemas de uma festa de aniversário na classe”. Ao realizá-la, os meninos utilizaram diferentes recursos para saber quantos brigadeiros seriam precisos se cada um comesse quatro, quantos sanduíches cada um poderia comer se tivéssemos apenas 40 e assim por diante. Fizeram inúmeras divisões sem a chave que resultaram, inclusive, em números não inteiros — o que não é nada anormal para quem divide lanches no recreio... Essa nova atividade tornou possível verificar que conheci-

mentos matemáticos os alunos já possuíam e como cada um fazia uso deles.

O professor precisa de recursos para compreender o que acontece com seus alunos e para poder refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas por eles. Exemplos como o que acabo de descrever evidenciam a necessidade de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola e a importância da prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico — ou mesmo por um colega que ajude a olhar de fora. Porque o professor está quase sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo.

Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica

Quando, numa atividade para verificar uma aprendizagem determinada, a maioria dos alunos vai mal, é certo que o professor não está acertando e precisará rever o seu encaminhamento. Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação de suas dificuldades.

No momento em que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos tem obrigação de criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam pelo caminho. Suas dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que eles sejam apoiados, continuem progredindo e não desenvolvam bloqueios.

Diante de situações que provocam sentimento de impotência, a saúde mental das crianças — das pessoas em geral, na verdade — exige que elas se desinteressem, porque é da condição humana não suportar o fracasso continuado. Portanto, antes que os alunos desistam de aprender o que

não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem.

Existem diversas possibilidades de atendê-los: por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor. Além dessas, que são propostas realizadas na classe, às vezes vale a pena o encaminhamento dos alunos a espaços escolares alternativos, que acolham alunos com dificuldades momentâneas, exatamente para garantir que elas sejam momentâneas. É quando se deve dispor, na escola, de grupos de apoio pedagógico que se formam exatamente com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos que estão encontrando dificuldades em relação a novos conteúdos ensinados.

As escolas podem elaborar projetos que garantam horários de atendimento desses alunos antes ou depois da aula. Podem definir propostas de parceria com professores substitutos ou estagiários dentro do horário de aula, de tal forma que tenham um cronograma de atendimento das diferentes classes. Podem criar um sistema de apoio que implica reagrupamento das turmas em alguns dias da semana, também dentro do horário de aula. Podem fazer o que considerarem mais conveniente. Só não podem deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra com o seu papel de ensinar.

Importante é que os alunos entrem e saiam dessas atividades de apoio pedagógico na medida de suas necessidades, que não fiquem estigmatizados por participarem delas, que isso seja visto como parte integrante da escolaridade normal de qualquer um. Para tanto, é preciso explicitar muito bem as bases do contrato didático que rege esse trabalho, a fim de que todos os alunos saibam exatamente qual é a sua finalidade, e compreendam que não se destina aos menos inteligentes.

Quando a escola não assume que o apoio pedagógico é uma responsabilidade sua, os professores e alunos ficam

abandonados à própria sorte. Os professores porque nem sempre conseguem encontrar alternativas para garantir a aprendizagem de seus alunos. E estes, por sua vez, porque não conseguem superar suas dificuldades momentâneas de aprender e acabam se transformando em alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, por falta total de possibilidades de alterar este quadro, todos desistem, professores e alunos, e o fracasso escolar se cristaliza e se avoluma.

A tradição brasileira tem sido a de que a escola faz a sua parte e não tem nada a ver com a forma como os alunos resolvem suas dificuldades. Mas essa estranha crença, lentamente, vem se transformando. Torna-se cada vez mais claro que essa postura, entre outras coisas, reforça uma injustiça social muito grande, porque as crianças da classe média, sempre que precisam, recebem ajuda extra-escolar. E as crianças pobres, que compõem a grande maioria da escola pública e dificilmente contam com algum tipo de apoio à aprendizagem fora da escola — em geral, e principalmente, por causa da baixa escolaridade dos seus pais, mas também da falta de condições econômicas —, ficam desamparadas também na escola.

O texto que se segue é parte de um relato de trabalho com grupos de apoio pedagógico. Nele se pode ver que o compromisso e a disponibilidade dos professores para encontrar soluções criativas são grandes aliados da aprendizagem dos alunos. E que uma intervenção pedagógica adequada é decisiva.

A idéia do Grupo de Estudo, como espaço organizado de apoio pedagógico aos alunos, surgiu em agosto de 1994. Isso porque nós, professoras do 1º ano do ciclo inicial da escola, observamos que, àquela altura, havia por volta de 50% dos alunos de 1ª série ainda não alfabetizados.

Embora nossa escola tenha a escolaridade organizada em ciclos — como todas as escolas municipais da cidade de São Paulo —, em nenhum momento concebemos que isso significaria estender a alfabetização por três anos (período que compõe o 1º ciclo). A experiência de muitos professores tem

mostrado que, com uma intervenção pedagógica planejada a partir do conhecimento disponível, já há mais de uma década, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, a grande maioria dos alunos se alfabetiza em um ano. Assim, no momento em que os ciclos são instituídos, uma das discussões mais importantes a fazer é a das expectativas de alcance que vão orientar o trabalho de cada ano do ciclo. Do contrário corremos o risco de começar a acreditar que todos os alunos "precisam" de três anos para aprender a ler e escrever, o que seria um absurdo.

Em nossa escola, o domínio do sistema alfabético da escrita sempre foi uma expectativa de alcance do 1º ano do ciclo: todo o nosso trabalho se organiza para que os alunos se alfabetizem o quanto antes, pois sabemos como isso é importante para eles.

E a grande questão que se colocava para nós, em 1994, era como atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos em seu processo de alfabetização sem fazer remanejamento nas turmas, pois desde aquela época nenhuma professora do nosso grupo considerava essa uma medida adequada.

Eu e uma outra professora já estávamos realizando um conjunto de atividades com nossas classes, de forma a atender a esse tipo de necessidade nos diferentes grupos de alunos. Mas, além desse trabalho, acreditávamos que algo mais era necessário para dar conta da heterogeneidade em relação ao conhecimento que, em algumas classes, era bastante acentuada.

Como na escola particular onde trabalho há alguns anos no período da tarde desenvolvemos a proposta de Grupo de Estudos desde 1993, com bastante sucesso, apresentei-a à equipe de professoras de 1º ciclo, que resolveu discuti-la seriamente.

O Grupo de Estudos é uma das possibilidades de atendimento das necessidades específicas dos alunos em espaços especialmente planejados para essa finalidade. É algo semelhante a aulas particulares na própria escola.

Na escola particular, esse tipo de trabalho implica atendimento aos alunos fora do horário de aula e remuneração do professor, uma vez que realiza esse atendimento fora de sua jornada regular. Entretanto, no caso da escola pública, esse formato, na maior parte das vezes, é inviável. Era o nosso caso em 1994. Mas resolvemos discutir o mérito da proposta para poder verificar se havia alguma adaptação possível. As professoras ficaram muito seduzidas pela idéia e nos pusemos a pensar sobre que possibilidades teríamos de realizar um trabalho similar... E então surgiu a "luz": por que não atender às crianças no seu próprio horário de aula? Estudamos bastante os prós e contras e acabamos elaborando uma proposta que, pelo quarto ano, estamos realizando com sucesso.

Como funciona o trabalho no Grupo de Estudos

Realizamos o atendimento dos alunos, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, duas vezes por semana, por duas horas seguidas: nesse momento os alunos de todas as turmas da série são subdivididos segundo essas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual se identifica mais ou acha que pode trabalhar melhor. Ou seja, cada professora fica com os seus próprios alunos e com os das demais classes que estão tendo necessidades similares.

Sempre soubemos que, no caso do 1º ano, quando a intervenção pedagógica tem como foco a compreensão do sistema alfabético de escrita, as turmas de alunos com escrita alfabética podem ser mais numerosas (já chegamos, inclusive, a ter 42 alunos) e as de alunos com escrita ainda não-alfabética não podem ter mais do que 18 (embora o ideal fosse 15, no máximo). Nesse caso, as professoras que ficam com os alunos que já sabem ler e escrever têm de trabalhar com turmas bem grandes. Já as que ficam com as turmas menores são as que devem "dar o sangue" para que o tempo seja muito bem aproveitado, de modo que os alunos avancem em sua compreensão das regras de geração do sistema alfabético.

Atualmente, temos observado que o mais adequado é começar esse trabalho em junho, pois assim é possível unteciar, para antes do recesso, o período gasto com a adaptação dos alunos e das professoras à nova situação.

Ao final de maio, fazemos uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita com todos os alunos do 1º ano, e assim organizamos os Grupos de Estudos, que funcionarão duas vezes por semana. Com a experiência, estamos todas mais atentas sobre como é importante o período de adaptação de todas as crianças à nova situação — inclusive daquelas já alfabetizadas que, embora de certa forma se destaquem em sua sala de aula, estarão periodicamente diante de uma nova professora e de atividades mais desafiadoras.

Claro que nem tudo foi sempre maravilhoso e problema é o que nunca faltou. Tivemos vários nos dois primeiros anos. Uma das professoras de início não quis participar do trabalho. Em seguida, outra professora precisou tirar licença médica por quase um mês e o Grupo de Estudos ficou suspenso nesse período. Quando alguma de nós faltava inesperadamente, não havia como mudar o dia do Grupo e então ele não acontecia. E assim fomos sempre administrando os problemas todos que é o que mais se faz na escola pública — para não termos que desistir dessa prática, porque cada vez mais acreditamos nela e sabemos quanto ajuda os alunos a aprenderem em melhores condições.

À medida que se convertia numa prática bastante eficaz, o Grupo de Estudos foi também se “espalhando pela escola”: desde o ano passado todos os professores do 1º ciclo realizam esse tipo de trabalho — isso inclui 1º, 2º e 3º anos. Esse é, atualmente, um projeto muito importante do 1º ciclo na nossa escola, do qual nos orgulhamos muito.

Alunos e professores fazem descobertas importantes

Como se tratava de um trabalho novo, lembro que em 1994, quando tudo começou, conversamos várias vezes com os alunos sobre o assunto. Contamos que nós, professoras, tínhamos uma proposta muito interessante para ajudá-los a ficarem cada vez mais sabidos e que eles não mudariam de turma,

embora, de vez em quando, precisassem ter aula com outra professora. No início ficaram meio desconfiados e um pouco perdidos, mas, após 15 dias de trabalho, puderam compreender melhor o que estava acontecendo.

Mesmo agora que o Grupo de Estudos está totalmente incorporado à rotina da escola, antes de começar o trabalho discutimos seriamente com os alunos os objetivos a que nos propomos e o que esperamos deles para que possam aprender mais e melhor. Isso é muito importante para que não se criem estigmas e para que não circulem comentários desagradáveis e preconceituosos. Mas o que aprendemos também é que quando nós, professores, temos uma atitude de respeito e apoio diante das dificuldades dos alunos, quando revelamos que há muitas coisas que nós, adultos, também temos dificuldade de aprender, todos começam a ser mais tolerantes e solidários uns com os outros.

Dessa forma, o trabalho com grupos de alunos que precisam de ajuda pedagógica específica — o que, à primeira vista, poderia parecer de certa maneira discriminatório, acaba sendo uma iniciativa que revela grande respeito intelectual por eles. Até porque, em todos os grupos, mesmo naqueles em que os alunos já possuem um conhecimento mais avançado, as atividades propostas são desafiadoras — possíveis, porém difíceis. Então, todos os alunos estão deparando com suas limitações e com a necessidade de superá-las. E não têm por que ficar achando que os colegas dos outros grupos é que têm dificuldades...

Uma vantagem muito importante desse trabalho é que a troca de professora por algumas horas semanais pode trazer um olhar diferente sobre a produção do aluno, ajudando não só a ele, mas também à sua própria professora. Evidentemente, isso só é possível se houver um trabalho compartilhado de planejamento e avaliação dos Grupos de Estudos para que se possa trocar impressões e discutir encaminhamentos. A possibilidade desse “outro olhar” ficou bem evidente para nós, que trabalhamos com os Grupos, principalmente em relação aos alunos com escrita ainda não-alfabética. Algumas professoras acreditavam que esses alunos tinham mui-

tas dificuldades de aprendizagem porque, em classe, não realizavam as lições, eram dependentes, lentos, quase não participavam das aulas... Na verdade, com a análise e discussão coletiva sobre a produção deles, pudemos todas perceber que, apesar de lentos e pouco participativos, muitos deles sabiam muito mais a respeito da escrita do que eles próprios — e, inclusive, suas respectivas professoras — imaginavam.

Tem sido muito gratificante ver as mudanças que vêm ocorrendo por conta desse trabalho: os alunos vão tomando consciência de quanto sabem e passam a participar das aulas e a se envolver mais com as atividades, não só no Grupo de Estudos. As professoras, por sua vez, tiveram também importantes mudanças de atitude: passaram a compreender muito melhor o que, de fato, os alunos sabem ou não e a dosar melhor o que se pode exigir deles.

Cada vez mais temos percebido, ao longo desses anos todos, quanto o trabalho pedagógico, especialmente com o 1º ano do ensino fundamental, requer de nós, professores, em termos de organização, disciplina e uso adequado do tempo. Por quê? Temos de preparar as atividades para a classe considerando a heterogeneidade do grupo, as lições de casa e, quando há Grupos de Estudos, também as situações didáticas apropriadas a esse tipo de proposta. Por isso, é muito importante que haja espaços de trabalho coletivo na escola, tanto para que todos possam se apropriar da proposta de trabalho da série e/ou do ciclo e aperfeiçoá-la, como para que se possa distribuir tarefas, estruturar um banco de propostas didáticas¹² que facilitem o planejamento, analisar produções dos alunos, compartilhar preocupações e dúvidas, encontrar soluções para os problemas.

¹² Um banco de propostas didáticas é um acervo de documentos — relatos, gravações em vídeo, produções dos alunos, seleção de textos, vídeos ou outros materiais — sobre atividades realizadas em sala de aula e avaliadas, pelos professores, como boas situações de aprendizagem. Esta documentação permite que o conjunto dos professores da unidade escolar possa enriquecer sua prática com a criação pedagógica de cada um dos seus pares ao mesmo tempo em que se cria uma cultura didática para a instituição.

É importante ressaltar que nem mesmo com esse trabalho temos conseguido garantir que todos os alunos terminem o 1º ano escrevendo alfabeticamente — uma média de 4 alunos por classe não consegue se alfabetizar, mas todos avançam, se envolvem com o trabalho e, de um modo geral, no primeiro semestre do 2º ano acabam aprendendo a ler. Nesse sentido, a discussão com a professora que vai assumir a turma no ano seguinte é condição para que se dê continuidade ao trabalho, uma vez que não há repetência e o agrupamento permanece o mesmo, com o acréscimo de novos alunos que entram.

Por fim, creio que é importante colocar que, quando avaliámos o nível de conhecimento que as crianças possuem quando entram no 1º ano, percebemos sempre, e cada vez mais, a diferença que faz na vida delas um trabalho sério com leitura e escrita na educação infantil — quando elas têm a oportunidade de frequentar uma escola antes. A diferença é enorme, quando se compara quanto sabem as crianças que vêm de uma proposta de trabalho pautada no uso da língua (inclusive escrita) com quanto não sabem as que vêm de propostas que consideram prematuro o trabalho com a escrita na educação infantil — algo incompreensível para nós, professores de 1º ano.

Claro que as crianças aprendem muitas coisas na escola, qualquer que seja sua proposta. Mas o que é intrigante é o seguinte: o fracasso escolar está quase todo assentado na demora dos alunos para aprender a ler e a escrever no ensino fundamental, pois têm pouco repertório em relação ao uso da escrita; em praticamente todos os países do mundo os alunos aprendem a ler aos cinco ou seis anos, sem sacrifício; no Brasil, as crianças de classe média e alta também aprendem a ler, felizes, aos cinco ou seis anos; como se justifica que, às crianças pobres, se ofereçam escolas de educação infantil que julgam prematuro o trabalho com leitura e escrita? Mas acho que essa já é uma outra história.

(Professora Rosa Maria Antunes de Barros,
escola municipal, 1998)

Um território delicado: como os alunos se vêem e se sentem como estudantes

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade — a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente.

Para um professor comprometido com o sucesso escolar de todos os seus alunos, é fundamental a atenção a essas questões e a naturalidade no tratamento que oferece aos que precisam de ajuda extra, para que não sejam estigmatizados como “os fracos” — uma condição absolutamente desfavorável à sua aprendizagem. Se as práticas de ajuda extra fizerem parte do cotidiano da sala de aula e da escola, todos começarão a concebê-las como naturais e necessárias: um recurso do qual qualquer um pode precisar e se beneficiar, não sendo exclusividade de poucos.

Aqui entramos em um território bastante delicado: como os alunos se vêem e se sentem como estudantes. O mau desempenho escolar pode ser fruto de diferentes circunstâncias ou razões, que precisam ser consideradas quando se pensa a intervenção pedagógica.

Há situações em que, por não ter compreendido conceitualmente um determinado conteúdo, o prosseguimento das aprendizagens do aluno foi ficando comprometido. Nesse caso, avaliando onde está a dificuldade que impede o aluno de avançar em seus conhecimentos, o professor pode ajudá-lo com atividades e intervenções especificamente planejadas para a superação do que está sendo obstáculo.

Outras vezes, o aluno não avança porque tem procedimentos inadequados, mesmo tendo conseguido aprender os principais conceitos relacionados ao que não sabe fazer.

Um exemplo disso é quando ele compreendeu perfeitamente o conceito de subtração, sabe subtrair em situações do cotidiano mas não acerta as contas, pois ainda não dominou os procedimentos necessários para resolver subtrações pela técnica operatória. A ajuda do professor nessa situação depende fundamentalmente de ele saber localizar a real dificuldade. Se imaginar, por exemplo, que o aluno não entendeu conceitualmente a subtração, pode ficar criando inúmeras situações que exigem reflexão sobre as propriedades da operação quando o problema, na verdade, é outro.

Mas um desempenho insatisfatório também pode ser resultado de um sentimento de baixa auto-estima, de uma crença de que “não consigo aprender esse negócio” e, conseqüentemente, de uma atitude desfavorável em relação à própria aprendizagem. É o caso de alunos que acham que não sabem escrever, que acreditam que jamais aprenderão matemática, que não se imaginam explicando um fenômeno publicamente, por exemplo. E aí não adiantam lições extras se o professor não conseguir ajudá-los a localizar exatamente qual é o seu problema, a encorajar-se diante dos desafios, a lançar-se na tarefa árdua de aprender, a se sentirem apoiados nesse empreendimento.

Se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em sua aprendizagem. Além do mais, os alunos sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário — esse é um território em que não é o discurso que manda, mas a crença que nos orienta. Não há prejuízo maior para alunos com mau desempenho do que professores descrentes de sua capacidade: isso reforça a imagem de fracassados que, certamente, eles já cultivam. Reforça também, para todos do grupo, uma imagem negativa desses alunos, e não é difícil prever as conseqüências desastrosas para o convívio social na classe.

O que fazer com os alunos que chegam ao final do período sem aprender o que a escola pretendia

É muito forte ainda em nosso país a tradição de avaliação centrada exclusivamente no propósito de quantificar a aprendizagem através de notas ou conceitos. Em geral, a escola quer saber se o aluno aprendeu ou não para, afinal, promovê-lo ou retê-lo em função disso. Antes de decidir, a escola costuma dar-lhe a chance de participar de atividades de “recuperação” para que possa, em seguida, demonstrar em uma prova final se aprendeu realmente o que, até então, não havia conseguido. Se o objetivo é ajudá-lo, de fato, e não dar-lhe uma “última chance”, esse tipo de possibilidade não cabe apenas ao final do ano: deveria acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, para que pudesse cumprir verdadeiramente com sua finalidade.

O que parece orientar essa forma de encaminhamento é a lógica da quantificação implícita na nota ou conceito. Mas eles servem pouco para quantificar realmente a aprendizagem, pois um aluno que obtém nota 9 em uma determinada área não necessariamente aprendeu 90% do conteúdo ensinado, assim como quem obtém conceito C não necessariamente atingiu os objetivos essenciais previstos. Se, a partir da recuperação e avaliação finais, a escola não pretende replanejar o ensino, e se a nota obtida pelos alunos vai servir apenas para fazer média com as demais, essa avaliação não tem o papel de contribuir com um processo de aprendizagem que, eventualmente, não esteja se desenvolvendo de forma adequada. Conceber a avaliação dessa maneira é muito diferente de entendê-la como parte integrante da proposta pedagógica.

Uma das decisões mais sérias a ser tomada pelos professores ao fim de cada série ou ciclo é o que fazer com os alunos que chegam ao final do período sem aprender o que estava previsto — tendo ou não a escola feito o que lhe cabia para ajudá-los. Com relação a isso, costumo usar um critério que me parece o único razoável: o que poderia ser melhor para o próprio aluno, considerando os diferentes as-

pectos envolvidos na questão. Ou seja, diante de tudo o que se sabe do aluno, o desafio é identificar o que poderia beneficiar a sua escolaridade e a ele próprio: seguir com sua classe para o ano seguinte ou começar uma nova história escolar com outra classe?

A escola costuma esquecer que as crianças desenvolvem uma vida social com sua turma, tão importante em termos formativos quanto a aprendizagem de conteúdos escolares. E que, em princípio, devem ser mantidas juntas por idade e progredir juntas, evitando-se o absurdo de meninos de 12/13 anos em classes de meninos de 8. A partir do momento em que entendemos que nem tudo o que as crianças aprendem na escola é ensinado pelos professores, compreendemos também por que não se pode avaliar apenas os conteúdos das áreas de conhecimento na hora de decidir a vida escolar de um aluno. Se ele não atingiu o nível de desempenho exigido num ano ou ciclo, a equipe responsável pelo trabalho pode avaliar que lhe faltou algum tempo ou que, por diferentes razões, não esteve disponível para as atividades escolares e que, com ajuda adequada, no ano seguinte ele terá condições mais favoráveis para continuar aprendendo com sua própria turma do que em outro agrupamento. Se a equipe chegar a essa conclusão a escola pode promovê-lo, garantindo um apoio específico no ano seguinte.

Uma ocorrência ainda muito comum, e triste, é a reprovação de meninos que terminam a primeira série sem ainda escrever alfabeticamente, mesmo já estando num ponto em que continuarão pensando sobre a escrita e evoluindo durante as férias, o que fará com que voltem, no ano seguinte, alfabetizados ou quase alfabetizados. Com apenas um pouquinho de ajuda teriam recuperado sua defasagem em relação à classe, mas já foram reprovados. Em séries mais adiantadas, há muitos casos de alunos que são aprovados em tudo menos em uma ou duas disciplinas, e mesmo assim têm de repetir a série, o que é algo sem sentido. Felizmente, a legislação atual já prevê mecanismos para evitar esses problemas. Utilizá-los é questão de vontade política.

No entanto, há situações — raras — em que é um alívio para o aluno repetir o ano, porque ele está verdadeiramente defasado em relação à sua turma e, às vezes, mal adaptado, por conta disso. É quando o aluno está “correndo atrás do prejuízo” em diferentes áreas, sendo um sacrifício desnecessário ficar numa classe cuja exigência de desempenho mostra-se excessiva para ele. Isso não significa que seja menos inteligente, mas que o seu grupo é outro. Reter um menino nessas condições, por incrível que pareça, pode acabar representando um bem para ele, porque isso lhe dá a possibilidade de uma vida escolar mais tranqüila.

Entretanto, não é com base nesse tipo de preocupação que, em geral, a escola se decide pela retenção dos alunos. Frequentemente, a retenção tem um caráter punitivo, como se os meninos que são reprovados fossem necessariamente maus alunos, incapazes. Quando tem essa natureza, qualquer retenção é péssima.

Quando é refletida e pesada com maturidade, pode funcionar como um apoio para o aluno prosseguir, como se pode ver no depoimento transcrito a seguir.

Na escola em que sou coordenadora pedagógica da 1ª à 4ª série, o índice de retenção é muito baixo. Embora a escolaridade seja seriada, nossa conduta tem sido sempre a de ter como critério fundamental de promoção ou retenção na série o que nos parece o melhor para o aluno, como aluno e como pessoa. A retenção é sempre uma decisão compartilhada por mim e pela equipe de professores. O perfil de nossas poucas crianças reprovadas é o das que acumularam muitas defasagens e que se sentem apavoradas diante de desafios que exigem delas muito mais do que podem dar no momento.

Da 1ª para a 2ª série, tivemos um único caso até hoje de retenção na própria escola, e outros quatro casos de alunos que haviam sido promovidos para a 2ª em suas escolas de origem e, quando se transferiram para a nossa, foram matriculados na 1ª série por razões que explico a seguir.

Um deles, além de estar totalmente inseguro em relação a sua capacidade de aprender, ainda não sabia ler — e seria o

único numa classe de alunos que já eram leitores fluentes desde a educação infantil. Uma turma de alunos extremamente sabidos, como era o caso, seria um ambiente absolutamente desconfortável e pouco acolhedor para ele. Um outro — uma garota — estava em situação idêntica.

O terceiro aluno nessas condições havia sido expulso da escola em que estudava e estava muito atormentado, cheio de “não sei, não quero fazer, não dou conta”. Como tinha acumulado muitas defasagens em relação à turma, pois na escola antiga não conseguia se concentrar na sala de aula e seu aproveitamento era muito baixo, consideramos mais adequado que ele estivesse em um ambiente em que se sentisse mais “igual” ao grupo em vários aspectos. Ele vinha de uma experiência em que a escola nem o quis como aluno, tão diferente dos outros ele era. Tudo o que ele precisava, segundo nossa avaliação, era de uma classe em que pudesse se sentir valorizado, inteligente, sabido, adaptado. Como na turma de 1ª série, na época, todos os alunos já estavam alfabetizados e tinham um conhecimento matemático bastante razoável, e em termos de conteúdos básicos ele estava mais ou menos no mesmo nível, julgamos que não teria nada a perder em relação também a esse aspecto.

E o último caso é de uma garota que ainda iria fazer 7 anos, já estava lendo e escrevendo, dominava vários conteúdos de matemática também, mas era absurdamente exigente consigo mesma. Pareceu-nos ruim para o seu desenvolvimento pessoal continuar convivendo com desafios superiores aos que as demais crianças da sua idade tinham colocado para si, até porque seu nível de cobrança pessoal em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares era desmedido e, segundo nossa avaliação, prejudicava a sua qualidade de vida.

Todas essas crianças se adaptaram perfeitamente às condições da classe em que passaram a estudar, duas conquistaram um desempenho escolar excelente e duas um bom desempenho diante das expectativas da escola.

A decisão de promover ou reter um aluno é muito séria. Para nós, da escola, até hoje é uma estranha contradição jul-

gar que, em determinados casos, a retenção pode ser uma boa alternativa. Entretanto, como temos sido bastante cuidadosos em relação aos critérios — costumamos analisar coletivamente a produção dos alunos com desempenho insatisfatório durante todo o ano e temos um sistema de apoio à aprendizagem dos alunos que funciona de março a novembro —, a decisão sobre a promoção ou não acaba sendo um pouco menos angustiante.

Avaliar o conhecimento de um aluno não é nada fácil. É preciso saber muito sobre o processo de aprendizagem para poder fazê-lo. Além disso, é preciso ter uma atitude investigativa com o aluno: no mínimo perguntar a ele o que o fez chegar a resultados diferentes do convencional ou do esperado. Quando conseguimos fazer esse tipo de pergunta de modo que o aluno não a tome como uma acusação de que ele errou, e demonstramos nossa real intenção de entender suas respostas para poder ajudá-lo a aprender sempre mais, inevitavelmente aprendemos com ele.

Essa minha certeza antiga tem se atualizado permanentemente. Aprendi que há alunos que não sabem que sabem, que há alunos que não mostram que sabem, que há professores que não conseguem avaliar os alunos e que há professores que não conseguem avaliar a si mesmos como profissionais.

Alguns anos atrás, no meio do ano letivo, transferiu-se para a escola um aluno de 4ª série que, segundo a família, estava "enlouquecido" onde estudava até então. Eu sabia que a adaptação do garoto seria difícil, pois ele já havia adquirido uma atitude de recusa às lições. Passado um bimestre, a professora da classe veio procurar-me dizendo que não sabia como atribuir conceitos a esse aluno, pois ele se recusava a fazer qualquer atividade de avaliação escrita. A professora auxiliar, que havia ficado na classe várias vezes, afirmava que sua intuição é de que ele era dos mais sabidos, apesar de não o demonstrar. Chamei-o, então, para uma conversa com o firme propósito de desvendar o mistério. Disse a ele que iria lhe fazer algumas perguntas para saber o que já tinha apren-

dido, mas que seriam orais, pois eu tinha outros alunos para avaliar e assim iria tudo mais depressa — fiz com ele uma verdadeira chamada oral, bem demorada. E qual não foi minha surpresa quando percebi que o nível de conhecimento dele era excelente. O único erro que teve foi em uma divisão por dois algarismos, na qual ele se atrapalhou porque não estávamos usando papel.

Fiquei muito impressionada com o resultado da avaliação e a professora do garoto mais ainda. O pior, nesse caso, foi que ele continuou sem fazer a maioria das lições necessárias até o final do ano, e então deparamos com a necessidade de decidir sobre a sua promoção: um aluno que não produzia quase nada e que sequer tinha conceitos suficientes para ser aprovado. Mas que sabia tudo...

Debatemos esse caso durante horas no grupo de professores, falei com a família para colher alguns dados que pudessem nos ajudar a decidir, discuti com as demais coordenadoras da escola e com o grupo de professores da 5ª série. Acabamos por aprová-lo: um garoto que era um péssimo exemplo de estudante — cuja promoção poderia significar um referendo à sua conduta inadequada —, mas que, por termos conseguido uma forma de avaliar seu conhecimento, não poderíamos ignorar que era muito informado e capaz.

Uma outra vez recebi, também no meio do ano, um garoto de 3ª série, vindo de uma escola muito tradicional que, segundo o relato da mãe, o discriminava por uma série de razões. Como o projeto pedagógico da nossa escola prevê um trabalho sistemático com atividades de cálculo mental, a professora da classe criou algumas situações de avaliação do conhecimento matemático do aluno que envolviam cálculo mental exato e aproximado. Conclusão: o menino não conseguia fazer, "de cabeça", cálculos do tipo $60 + 10$.

Sugeri à professora que conversasse com ele para descobrir qual era a natureza da dificuldade, já que um garoto de 3ª série certamente sabe realizar um cálculo tão simples como esse. A mera constatação de que não sabia calcular não

nos servia de nada, era preciso saber por quê. Ele não teria aprendido o conceito da adição? Não sabia calcular mentalmente? Odiava matemática ou achava que não conseguiria aprender?

Descobrimos então que o problema era que, por total inexperience com situações de cálculo mental, ele “montava a conta na cabeça” e tentava operar mentalmente com a técnica da conta escrita. Daí se atrapalhava com a colocação dos números uns embaixo dos outros e errava o que, pelo cálculo sem a técnica, dificilmente erraria. Somada a isso havia uma atitude totalmente desfavorável à aprendizagem dos conteúdos de matemática, pois ia muito mal nessa área na outra escola e achava que nada sabia a respeito.

O episódio com esse garoto reafirmou para mim três questões pedagógicas que considero importantíssimas. Uma é que temos de perguntar para as crianças por que fazem o que fazem. Outra é que temos de ajudá-las a localizar qual é a dificuldade que têm, pois quase sempre generalizam o que é absolutamente pontual. E a outra é que temos de superar o nível da simples constatação e alcançar a razão das dificuldades dos alunos — esse que não sabia $60 + 10$ não precisava que lhe ensinássemos a soma, mas sim que para somar de cabeça não se usa a técnica operatória, mas outros procedimentos que ele até então desconhecia. Quem pretende avaliar seriamente o conhecimento das crianças precisa colocar-se essas questões.

Quando eu trabalhava na rede municipal de ensino em São Paulo, vivi uma situação que jamais vou esquecer, pois mostra que uma pergunta ao aluno pode salvar o professor de cometer uma injustiça. Estávamos avaliando produções de alunos a serem provavelmente retidos. E entre as atividades de avaliação havia uma prova de matemática em que um dos enunciados era o clássico “Arme e efetue”. Nela havia algo como o que está reproduzido abaixo, com uma enorme cruz informando o erro ao aluno.

$$348 + 102 =$$

$$983 + 755 =$$

$$690 + 416 =$$

$$2022 \quad 273$$

Fiquei intrigada com o fato de o aluno ter enfileirado uma porção de números abaixo das sentenças matemáticas colocadas pelo professor. Fiquei tentando descobrir a razão e, de repente, entendi direitinho. Não disse nada de imediato, e perguntei à professora qual era o objetivo dela com essa proposta. Ela disse que era saber se o aluno conseguia somar. Perguntei então o que ela considerava mais importante: o aluno mostrar que sabia somar ou que sabia armar adequadamente a conta. E ela respondeu que era, evidentemente, o aluno mostrar que sabia somar. Disse a ela que, sendo assim, deveria substituir o sinal de errado pelo de certo, pois o aluno tinha revelado saber somar muitíssimo bem: 2022 273 era o resultado da adição de todos os números ao mesmo tempo...

Ela ficou atônita, e eu reaprendi uma velha lição: é preciso entender por que as crianças erram, se quisermos ser bons professores.

(Rosaura Soligo, coordenadora pedagógica, escola particular, 1997)