

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

RENATA DA SILVA MATOS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE PEDAGOGIA
WALDORF**
Singularidades e Semelhanças

GOIÂNIA, 2017.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Renata da Silva Matos

Título do trabalho: A avaliação da aprendizagem em uma escola de pedagogia Waldorf: singularidades e semelhanças

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Renata da Silva Matos
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Carla Patrícia de Oliveira
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 14/11/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

RENATA DA SILVA MATOS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE PEDAGOGIA
WALDORF
Singularidades e Semelhanças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial à obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro. Coorientadora: Prof. Dra. Sandramara Matias Chaves

GOIÂNIA, 2017.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

da Silva Matos, Renata

A Avaliação da Aprendizagem em uma Escola de Pedagogia Waldorf [manuscrito] : Singularidades e Semelhanças / Renata da Silva Matos. - 2017.

101 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. José Pedro Machado Ribeiro; co orientador Sandramara Matias Chaves.

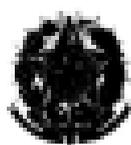
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui mapas.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Metodologias. I. Machado Ribeiro, José Pedro, orient. II. Título.

CDU 51:37



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ATA DO EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE
RENATA DA SILVA MATOS

Aos 27 dias do mês de Outubro do ano de 2017, às 09:00 horas, reuniu-se nas dependências do LEMAT/ IME na UFG, a Banca Examinadora composta pelo orientador Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro -UFG; Profa. Dra. Vânia Lúcia Machado -UFG e o Prof. Dr. Wagner Wilson Furtado -UFG, para sob a presidência do primeiro, procederem ao Exame de Defesa do trabalho intitulado "A avaliação da aprendizagem em uma escola de pedagogia Waldorf: singularidades e semelhanças" da referida discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), nível Mestrado. Após realizada a avaliação oral no sistema de apresentação e defesa do Trabalho de autoria da mesma, a Banca emitiu os seguintes pareceres com as justificativas e sugestões que seguem:

Componente da banca	Resultado (Aprovado/Reprovado)	Assinatura
José Pedro Machado Ribeiro	Aprovado	
Vânia Lúcia Machado	Aprovado	
Wagner Wilson Furtado	Aprovado	

Justificativas e comentários sobre o trabalho (Preenchimento obrigatório):

Trabalho aprovado sem ajustes

Sugestões de alterações do trabalho (Preenchimento obrigatório):

sem ajustes

Após a avaliação, a referida candidata foi considerada Aprovada no exame de defesa. Às 11:30 horas, o Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro - UFG, Presidente da Banca Examinadora, deu por encerrada a sessão e, para constar lavrou-se a presente Ata.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai, João da Silva Matos, que sonhou, junto a mim, com esta etapa da minha vida acadêmica, estando sempre presente e sendo muito cuidadoso comigo. Acompanhava cada etapa, cada tentativa e vibrava com cada conquista. Sem dúvida, hoje, o senhor estaria vibrando comigo por mais essa vitória. Viver sem a sua presença física é difícil, mas saber que tive a honra de receber o seu amor, refrigerou-me a alma e me traz paz.

Ao senhor, meu pai, toda a minha dedicação, todo o meu amor e toda a minha saudade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela força e pela fé que se renovou a cada passo desta caminhada. Foi um período de muita dificuldade, mas a fé e a perseverança me fizeram vencer todos os obstáculos.

Ao meu esposo, Luiz Mário, pelo companheirismo, compreensão, dedicação e por não deixar que me desesperasse diante de alguma situação. Por confiar na minha capacidade e por sempre me lembrar disso. Por estar sempre presente, dedicado a todas as minhas necessidades. Você cuidou de mim durante todo esse tempo, e isso não tem preço!

À minha mãe, Divina, que é luz no meu caminho. Esteve sempre próxima, preocupada comigo e sempre atenta ao andamento desta pesquisa. Assim como o meu pai, sonhou comigo, antes que toda essa trajetória começasse. Não me deixou sozinha nem um dia sequer. Amor de mãe é inexplicável e traz à nossa alma uma sensação de força e paz que não sabemos muito bem como explicar.

À minha irmã Patrícia, por todos os dias em que viveu esse período junto a mim. Levou-me, buscou-me, esperou-me, tudo para que eu estivesse sempre em segurança, no aconchego do colo da irmã, durante minha estadia em Goiânia. Seu amor revela-se nesse gesto e em tantos outros. Sempre com uma palavra de confiança e com o olhar sempre positivo. Esteve ao meu lado em todos os momentos. Você é um grande presente na minha vida!

À Rosélia e à Adriane, as amigas mais especiais que eu poderia ganhar. Um processo tão doloroso e tão cansativo, só poderia ser vencido ao lado dessas grandes amigas. Formamos um tripé; juntas, ninguém pôde nos derrubar. Foram fortes ventos, temporais agitados... Mas nós nos apoiamos, nós nos ajudamos. Choramos juntas, sim, inúmeras vezes. Dividimos a pós-graduação, mas também dividimos a vida, os problemas, as dores e as alegrias. Que assim continue a ser!

Ao meu orientador, José Pedro, o nosso querido Zé! Como foram bons os momentos e o aprendizado ao seu lado! Esteve comigo, antes mesmo que este sonho se tornasse realidade. Apoiou-me, confiou em mim, e caminhamos juntos! Chamou-me a atenção, cobrou-me, mas também ofereceu o ombro e enxugou as minhas lágrimas, quando atividade acadêmica alguma preenchia o vazio que o coração carregava. Que orgulho eu tenho de ter você fazendo parte desse processo tão importante na minha vida!

À professora Sandramara, que, com toda a sua elegância, sempre se apresentou tão disposta e prestativa a qualquer demanda que eu viesse a apresentar. Estudar a avaliação da

aprendizagem com a senhora, sem dúvida, fez-me amadurecer e desenvolver visões e pensamentos que antes não seriam possíveis.

Ao professor Juan Bernardino, por todo o carinho dedicado a mim, todos os dias que eu chegava ao planetário. Esse processo foi duro e cansativo, mas sua presença trazia sempre uma leveza e paz quase inexplicáveis. Sem dúvida, seus ensinamentos para a vida foram muito maiores que qualquer atividade acadêmica pudesse possibilitar. Todo o meu carinho a você, professor, que, sem dúvida, estaria muito feliz com essa conquista!

Aos professores Vânia Machado e Wagner Wilson, pela dedicação e presteza ao contribuir, sugerir novos caminhos e avaliar minha pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela oportunidade de partilharmos experiências tão ricas, pela possibilidade de aprendizado, até mesmo a partir dos conflitos.

Ao grupo de estudos *MATEMA*, lugar onde discutimos, estudamos, aprendemos e crescemos. Vocês foram essenciais para a concretização de mais esta etapa.

À Capes, pelo fomento à pesquisa.

RESUMO

MATOS, R. S. A Avaliação da Aprendizagem em uma Escola de Pedagogia Waldorf: Singularidades e Semelhanças. Dissertação – Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa, com elementos do estudo de caso, que busca encontrar, nas práticas escolares da pedagogia Waldorf, ações relativas à avaliação, a fim de analisá-las e discuti-las segundo as principais teorias da avaliação da aprendizagem. Para isso, buscamos acompanhar o trabalho realizado em uma escola de pedagogia Waldorf, na cidade de Goiânia, Goiás. Como instrumentos utilizados para a coleta dos dados referentes a esta pesquisa, apresentamos a análise documental que trata de documentos relativos às práticas pedagógicas da escola, a observação direta de uma sala de aula Waldorf, em seu dia a dia, e a entrevista semiestruturada realizada com uma professora Waldorf. Buscamos, desse modo, fazer emergir os elementos necessários para discutir as práticas avaliativas de uma escola que se apoia na Pedagogia Waldorf, no que diz respeito aos aspectos didático-metodológicos dessa proposta.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Pedagogia Waldorf; Metodologias.

ABSTRACT

MATOS, R. S. The Evaluation of Learning in a Waldorf School of Pedagogy: Singularities and Similarities. Dissertation – Master’s Degree in Science and Mathematics Education, Federal University of Goiás.

This research is a qualitative research, with elements of the case study, which seeks to find, in the school practices of the Waldorf pedagogy, actions related to the evaluation, in order to analyze them and discuss them according to the main theories of the evaluation of the learning. To this end, we sought to follow the work carried out at a Waldorf pedagogy school in the city of Goiânia, Goiás. As instruments used to collect data related to this research, we present the documentary analysis that deals with documents related to the pedagogical practices of the school, the direct observation of a Waldorf classroom in his daily life, and the semi-structured interview with a Waldorf teacher. In this way, we seek to emerge the necessary elements to discuss the evaluative practices of a school that relies on the Waldorf Pedagogy, regarding the didactic-methodological aspects of this proposal.

Keywords: Learning Assessment; Waldorf Pedagogy; Methodologies.

SUMÁRIO

O PONTO DE PARTIDA EM DIREÇÃO AO QUE SE DESEJA ALCANÇAR.....	12
O MOVIMENTO DE RUDOLF STEINER: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA WALDORF	18
2.1 O Contexto Histórico de Rudolf Steiner: o delinear da Pedagogia Waldorf	18
2.2 O Movimento de Compreensão dos Estudos de Rudolf Steiner	23
2.3 O desenvolvimento do ser humano segundo a Antroposofia: Os setênios	27
2.4 O reconhecimento dos diferentes temperamentos da criança: o respeito pela individualidade	33
2.5 A escola de Pedagogia Waldorf e algumas questões pedagógicas.....	35
2.6 O Método Avaliativo na Escola Waldorf	39
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB OLHARES DISTINTOS	41
3.1 Uma memória, diversos desdobramentos.....	41
3.2 A Avaliação da Aprendizagem delineada de forma significativa no binômio professor-aluno.....	48
3.2.1 Avaliação Emancipatória	48
3.2.2 Avaliação Diagnóstica.....	51
3.2.3 Avaliação Mediadora	54
3.2.4. Avaliação formativa	57
O MOVIMENTO DA TRAJETÓRIA A SER SEGUIDA: O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA	59
4.1 O encontro com a Pedagogia Waldorf	59
4.2 Em busca do campo de pesquisa	60
4.3 O movimento de produção dos dados da pesquisa.....	62
O OLHAR PARA OS DADOS: APREENSÃO DO MOVIMENTO	74
5.1 As possibilidades da Pedagogia Waldorf na superação do tradicionalismo avaliativo ..	75
5.2 Os métodos avaliativos na Pedagogia Waldorf	79
5.2.1 As limitações presentes nos métodos avaliativos da Pedagogia Waldorf.....	85
ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICE	94
Entrevista Semiestruturada.....	94

O PONTO DE PARTIDA EM DIREÇÃO AO QUE SE DESEJA ALCANÇAR

Ao iniciar minha carreira docente, no ano de 2007, antes mesmo de finalizar a graduação em Matemática, tive uma experiência bastante interessante, que, somente mais tarde, me inquietaria. Comecei a trabalhar em uma escola particular, na cidade de Itapirapuã, Goiás, que atendia alunos da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Ao ingressar nessa escola, fui apresentada a todos os seus aspectos pedagógicos (elaboração de planejamento, acompanhamento do cumprimento de todo planejamento das aulas, organização das atividades etc.). Lembro-me claramente que a coordenadora pedagógica (que também atuava como secretária, diretora e professora, às vezes), em minha primeira visita à escola, trouxe-me apenas os livros que utilizavam. Informou-me o que a professora atual estava ministrando e disponibilizou-me um caderno onde eram anotados, manualmente, os planos semanais. Na verdade, eram anotações das atividades e páginas do livro que seriam aplicados em cada dia. Simples, prático... mas, vazio.

Na época, minha única preocupação era conseguir ministrar as aulas, disciplinar os alunos, organizar os *planejamentos* etc. Conseguir tudo isso me preocupava. Não tinha a ideia do que estava por vir, e ainda, a pouca maturidade me impedia de visualizar o meu trabalho como um todo. Iniciei atuando em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Bastante insegura quanto à logística do trabalho, mas muito tranquila quanto aos conteúdos e ao ensino, lancei-me ao desafio. *São crianças, é simples!* Hoje, eu jamais diria isso novamente, uma vez que minha formação não permite trabalhar com essa fase, e que agora compreendo um pouco da complexidade do trabalho em sala de aula, inclusive com crianças.

Passado o primeiro mês de trabalho, com aulas ministradas com êxito (dentro do possível), eis que surge a coordenadora e me cobra a entrega dos testes. Cabe aqui informar que os testes feitos nessa escola eram entendidos como um preparatório para as avaliações bimestrais e, portanto, eram baseados nos mesmos conteúdos.

Marcamos um dia para elaborarmos os testes. Um dia em que a coordenadora e eu encontramos apenas para essa finalidade. A elaboração de testes consistia em retirar do livro didático e dos livros de apoio questões relacionadas ao conteúdo ministrado. Muitas vezes as questões dos testes eram as mesmas aplicadas em sala de aula e, talvez, seriam repetidas também nas provas bimestrais. Nessa primeira experiência com a elaboração dos testes, as questões foram escolhidas pela coordenadora, que, naquele momento, tinha a intenção de me auxiliar. Ela me perguntava sobre o que os alunos tinham feito durante as

aulas, verificava o caderno de planejamento e escolhia as atividades. Nenhuma questão era elaborada, nem por mim nem por ela. Questões foram apenas copiadas dos livros para o teste. E assim finalizamos a etapa de *elaboração*, se assim pudermos chamá-la.

Dias depois, aplicados os testes e iniciada a preparação para as provas, novamente fui chamada para a elaboração. Mas a elaboração dessas provas era ainda mais *interessante*. O processo consistia em: 1) observar as questões mais acertadas nos testes e copiá-las para a prova. 2) observar as questões com mais erros nas provas e substituí-las por questões diferentes, porém equivalentes em conteúdo. Basicamente esse era o método de elaboração das atividades avaliativas, e não havia nenhuma discussão a fim de mudar, ou melhorar, o que estava sendo feito.

Com o passar do tempo, pude observar que meu trabalho estava sendo mascarado, tendo em vista que não havia um planejamento sólido das aulas, tampouco das avaliações. Não era possível observar os resultados do que se ensinava nas aulas, pois aquilo que era ruim, do ponto de vista numérico, era descartado e substituído por outro que trouxesse melhores números. Aos poucos fui percebendo que não adiantava trabalhar daquela forma, que na situação em que me encontrava, o máximo que conseguiria era descobrir até que ponto meus olhos conseguiriam ficar fechados.

Após três anos de trabalho nesse local, ingressei em uma escola pública, na mesma cidade. Lá, as metodologias avaliativas e o trabalho pedagógico eram bem diferentes, o acompanhamento era bem mais próximo e diferente de minhas experiências anteriores. Assim, convivi, durante algum tempo, com comparações entre as duas práticas avaliativas, o que me levou a questionamentos maiores. Estes me fizeram ir além, fizeram-me buscar respostas – ou pelo menos ideias – para as minhas inquietações. Então, com o borbulhar de pensamentos, fui me aproximando da possibilidade de dar um passo maior em minha formação.

Por volta do ano de 2010, através de alguns colegas e professores, conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. O interesse em pesquisar a avaliação da aprendizagem já vinha surgido desde as inquietações com o início da minha trajetória profissional, tendo em vista as dificuldades que se apresentaram em meu caminho quando me deparei com as propostas referentes à avaliação. Assim, ao conhecer o programa de pós-graduação, avistei a possibilidade de dar continuidade à minha formação e, ainda, pesquisar um pouco mais a respeito da avaliação da aprendizagem que, até então, mostrava-se, para mim, como um dos maiores gargalos em nossa educação.

Nesse período, outros projetos acabaram por adiar o meu encontro com o programa e, somente no primeiro semestre de 2014, pude ingressar como aluna especial da disciplina *Conhecimento e Diversidade Cultural*. Na época, a disciplina era ministrada pelo professor José Pedro Machado Ribeiro, em parceria com o professor Rogério Ferreira. A participação naquela disciplina, sem dúvida, foi um marco na minha formação. Além de todo aprendizado obtido, observando o viés acadêmico, não posso deixar de lado todo o crescimento pessoal que tive ao conviver com professores e colegas durante todo o semestre da disciplina cursada. Aquele foi, sem dúvida, o impulso necessário para me trazer o fôlego que precisava para enfrentar todo o período do processo seletivo, caminhando até o ingresso no Mestrado.

Durante as aulas com os professores José Pedro e Rogério, tive a oportunidade de conversar com ambos a respeito de minhas inquietações e do interesse em fazer uma possível pesquisa de Mestrado no campo da avaliação da aprendizagem. Sempre solícitos e atenciosos, tratavam do assunto comigo. Em uma de nossas conversas, o professor Rogério me apresentou uma proposta que, para mim, até o momento, era uma novidade. Ele havia conhecido uma pedagogia um tanto diferente, que assumia a avaliação de forma totalmente desprendida dos conceitos quantitativos que ainda são muito fortes em nossas práticas escolares. Naquela conversa, percebi que essa pedagogia poderia nos trazer algumas alternativas que se somariam às nossas práticas avaliativas, a fim de melhorá-las.

A partir desse dia, dediquei-me a pesquisar a Pedagogia Waldorf e a descobrir nela diferenças significativas, quando comparada aos modelos pedagógicos utilizados em nossas escolas. Percebi também que, a respeito dessa pedagogia, ainda não existiam pesquisas que focassem, exclusivamente, na avaliação da aprendizagem da disciplina de Matemática. Dessa maneira, encontrei na avaliação da aprendizagem matemática, uma pedagogia não convencional, construindo, assim, o meu viés de pesquisa. Percebi que esse enfoque poderia trazer-nos boas reflexões a respeito das práticas avaliativas que costumeiramente utilizamos.

Buscando informações mais específicas, percebi que as escolas Waldorf não utilizam a atribuição de valores e médias para a avaliação, sendo que esta se dá de forma contínua e diversificada, considerando o aluno em seus diversos aspectos. A avaliação, para a Pedagogia Waldorf, pretende ser tanto um retrato da situação de aprendizagem quanto um ponto de partida para desenvolvimentos posteriores.

Tratando-se ela de uma proposta alternativa para a educação, surge a necessidade de que os métodos utilizados no processo avaliativo matemático dessas escolas sejam explorados. É necessário, também, refletir sobre suas práticas avaliativas. Essa é uma forma de conhecer novos processos avaliativos e aprimorar os que já são desenvolvidos, a fim de

potencializar os resultados em sala de aula, justificando-se, por conseguinte, a presente pesquisa.

Assim, propusemos a pesquisa a respeito do processo avaliativo conduzido em uma Escola de Pedagogia Waldorf, localizada na cidade de Goiânia, Goiás, bem como o estudo de suas práticas metodológicas e o acompanhamento do dia a dia e do processo avaliativo matemático.

O Objetivo Geral desta pesquisa é *analisar a proposta e as consequentes práticas e procedimentos avaliativos utilizadas na disciplina de Matemática em uma Escola de Pedagogia Waldorf*. Para isso, não nos apoiaremos em uma única pergunta de pesquisa, dada a dimensão do campo investigativo e da quantidade de variáveis a serem observadas. Logo, nossa atuação se baseia em alguns questionamentos que direcionam a pesquisa, a saber: **[1] Como os professores lidam com o processo avaliativo no contexto da Pedagogia Waldorf? [2] Como o professor articula a relação objetivos – conteúdos – métodos – avaliação – na pedagogia Waldorf? [3] A prática avaliativa na pedagogia Waldorf contribui para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas considerando os objetivos propostos? [4] Em termos do processo avaliativo do Ensino Fundamental, existem diferenças entre os fundamentos pedagógicos que orientam as escolas Waldorf e suas práticas em uma de suas escolas?**

Com base em nossos questionamentos, originaram-se nossos objetivos específicos que visam atender o objetivo geral focado na obtenção de respostas ou reflexões acerca dos questionamentos apresentados.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de análise qualitativa, com características de um estudo de caso. Para isso, foram organizados todos os passos metodológicos, partindo do encontro com o campo de pesquisa, que é uma escola de Pedagogia Waldorf, localizada na cidade de Goiânia, Goiás, que atua desde o ano de 2006, sendo a única escola do Estado de Goiás a seguir os fundamentos da Pedagogia Waldorf. Além disso, foi reunida toda a documentação necessária junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e realizada a organização dos instrumentos de coleta de dados.

Inicialmente, foram realizados estudos das teorias referentes à avaliação, lembrando que esta se trata do principal tema de investigação, tornando-se fundamental conhecer os olhares de diversos autores a respeito do assunto e suas particularidades para a Matemática. No entanto, o estudo se estendeu durante todo o processo investigativo. Como referências

teóricas teremos autores como Hoffman (2003) e (2005), Moretto (2003), Luckesi (2011), Villas Boas (2013), entre outros.

Concomitantemente aos estudos com referência à avaliação, foi realizado o aprofundamento teórico aos temas referentes à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf. Conhecer, de maneira intensa, esses temas é de extrema importância para possibilitar o entendimento de todas as práticas da escola Waldorf. Para isso, apoiamos-nos principalmente nas teorias de Lanz (2002) e (2011), Machado (2010) e Steiner (2013).

No que diz respeito à coleta de dados, esta se organizou da seguinte forma: [1] Estudo e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, a fim de que se pudesse conhecer a dinâmica de trabalho pedagógico, bem como as questões organizacionais da escola. [2] Observação livre, que consistiu no acompanhamento das aulas de uma turma do quinto ano do Ensino fundamental. Tal acompanhamento teve duração de um mês, ocorrendo em Setembro de 2016.

Em seguida, foi proposta uma entrevista semiestruturada com a professora do quinto ano da escola campo de pesquisa, a fim de que se tornasse possível reconhecer algumas práticas docentes, a organização do trabalho pedagógico, a forma como se dá a aproximação do professor à pedagogia Waldorf, entre outros. A entrevista também possibilitou compreender, em parte, como é feita a formação dos profissionais que atuam na Pedagogia Waldorf e como o professor atua na disciplina de Matemática, de maneira específica.

Desse modo, finalizamos a coleta dos dados e partimos para a análise dos mesmos. Ao mesmo tempo em que se coletavam os dados da pesquisa, a produção da dissertação já se encontrava em andamento, ainda que inicial. A imersão aos dados coletados nos possibilitou eleger dois grandes eixos de análise, aos quais denominamos: [1] As possibilidades da Pedagogia Waldorf na superação do tradicionalismo avaliativo; [2] As limitações presentes na Pedagogia Waldorf, e seus métodos avaliativos. A partir desses eixos e da apresentação dos dados, tornou-se possível a reflexão a respeito das singularidades que a Pedagogia Waldorf carrega no que diz respeito às práticas avaliativas realizadas em uma de suas escolas.

Por fim, a presente dissertação seguirá organizada em 5 (cinco) capítulos dispostos da seguinte forma: O primeiro capítulo tem a intenção de introduzir o leitor à temática sobre a qual a pesquisa se assenta, trazendo algumas considerações a respeito dos questionamentos que a orientam, de forma que se encontre o objetivo geral da pesquisa. Além disso, são apresentados, de forma sucinta, os principais autores utilizados no embasamento teórico, e finaliza-se com uma breve exposição da metodologia utilizada.

O segundo capítulo traz toda a fundamentação teórica referente à Pedagogia Waldorf, a fim de que fiquem claros os seus fundamentos, particularidades e diferenças entre suas escolas e as escolas convencionais. São abordadas questões referentes à vida e obra de Rudolf Steiner – o fundador da Pedagogia Waldorf –, bem como as principais características das escolas que atuam respaldadas por essa pedagogia.

O terceiro capítulo traz ainda a fundamentação teórica que agora se assenta na avaliação da aprendizagem. Nele, são discutidos fatores referentes à avaliação da aprendizagem em geral. Tratamos ainda, de maneira específica, da avaliação emancipatória, mediadora, diagnóstica e formativa. Buscamos assim, traçar paralelos entre essas práticas avaliativas, de modo que fiquem claras suas possíveis convergências em sala de aula.

O quarto capítulo, de caráter predominantemente narrativo, aponta todo o caminho metodológico da pesquisa, desde o encontro com a Pedagogia Waldorf e o campo de pesquisa até os passos dados rumo à coleta de dados.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados. Nele, são apresentadas as principais reflexões que emergiram dos dados coletados durante o processo de investigação. Para isso, enviamos nosso olhar sobre os dados, a partir de dois eixos de análise, visando organizar a apresentação de nossas reflexões. São eles: [1] *As possibilidades da Pedagogia Waldorf na superação do tradicionalismo avaliativo*; [2] *Os métodos avaliativos na Pedagogia Waldorf*. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, fazendo uma abordagem geral da mesma, refletindo sobre o processo de pesquisa, apresenta o olhar final da pesquisadora, bem como o amadurecimento da mesma durante a investigação.

O MOVIMENTO DE RUDOLF STEINER: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA WALDORF

Neste capítulo, buscaremos abordar parte da história de Rudolf Steiner, o fundador da Pedagogia Waldorf, sua trajetória pessoal e profissional, bem como todo o percurso de estudos e pesquisas realizados por ele, até a construção teórica da chamada Antroposofia e, posteriormente, da Pedagogia Waldorf.

Além disso, apresentaremos os pilares teóricos dessa pedagogia e algumas das principais características das escolas que atuam conforme as ideias de Steiner. Em seguida, conheceremos, brevemente, o processo de expansão da Pedagogia Waldorf. Finalizaremos com o estudo referente às atividades escolares e à organização do ensino nas instituições escolares.

2.1 O Contexto Histórico de Rudolf Steiner: o delinear da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida por Rudolf Steiner, que nasceu em 27 de fevereiro 1861, em Donji Kraljevec, na Croácia, região entre a Hungria e a Eslovênia. Filho de um funcionário ferroviário austríaco, Steiner estudou, durante a adolescência, em uma escola em Wiener Neustadt, perto de Viena. Para a graduação, migrou para a Escola Politécnica de Viena, onde estudou Matemática e Ciências Naturais, a conselho de seus pais, e, concomitantemente, foi ouvinte na Universidade de Filosofia, Literatura, Psicologia e Medicina. Tanto no colégio quanto na graduação Steiner atuou, por diversas vezes, como professor particular de seus colegas, o que o fez conseguir custear seus próprios estudos, a partir dos 14 anos.

Após graduar-se, iniciou seu trabalho como professor particular de um garoto diagnosticado com hidrocefalia, considerado incapaz por diversos médicos. Rudolf Steiner, durante dois anos, dedicou-se a ensiná-lo, com muita calma e trabalhando de maneira concentrada, até que o garoto pudesse ser matriculado em uma escola comum. Santos (2006) evidencia o desenvolvimento desse garoto, a partir das palavras de Steiner.

[...] Eu tive a satisfação de ver o garoto conseguir recuperar o ensino elementar em dois anos e passar pelo exame de admissão ao liceu. Seu estado de saúde também melhorara sensivelmente. A hidrocefalia existente regredia de maneira acentuada. Pude sugerir aos pais que enviasse o garoto à escola pública. [...] Meu pupilo pôde ser acompanhado durante o estudo no liceu; fiquei ao seu lado até a penúltima série deste. Aí ele progredira tanto que não precisava mais de mim. Após terminar o liceu ele frequentou a Faculdade de Medicina, formou-se médico e, como tal, faleceu vítima da [Primeira] Guerra Mundial [...] (STEINER *apud* SANTOS, 2006, p. 95).

Para Santos (2006), o acompanhamento feito por Steiner ao garoto, de maneira tão próxima, auxiliou-o na reflexão a respeito dos diferentes métodos de aprendizagem baseados no desenvolvimento humano. Dessa maneira, é possível que a experiência tenha sido bastante enriquecedora para Steiner, possibilitando-o compreender as diversas formas que o indivíduo utiliza para aprender, e ainda, perceber sua relação com o desenvolvimento.

Por seu excelente desempenho acadêmico, Steiner tornou-se, em 1883, o responsável por editar os escritos científicos do romancista, dramaturgo e filósofo alemão Johann Wolfgang Von Goethe, autor sobre o qual fizera um estudo profundo durante a graduação. Em 1890, é convidado para trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller, na Alemanha, para onde se mudou e viveu até 1897.

Rudolf Steiner fez doutorado em Filosofia, na Universidade de Rostock, na Alemanha, onde publica a tese *Verdade e Ciência – Prelúdio para uma Filosofia da Liberdade*. Em 1894, publica sua principal obra *A Filosofia da Liberdade*, na qual discute o sentido de liberdade em diversos âmbitos da vida, partindo do livre-arbítrio, do direito individual do homem e do pensar consciente. De acordo com Steiner, o ser humano deveria se autoconhecer, não somente no sentido físico, mas, também, no sentido de reconhecer sua ligação com o outro, com o mundo e com a natureza, para que, então, se torne capaz de exercer sua liberdade, realizando escolhas conscientes. Desse modo, as pesquisas de Steiner começam a se delinear pelo caminho da espiritualidade, algo pouco aceito na época.

Mais tarde, em 1897, mudou-se para Berlim, onde se tornou editor de uma revista de Literatura, professor em uma escola de formação de trabalhadores e conferencista sobre temas antroposóficos¹. Em 1902, proferiu uma palestra em Berlim, onde apresentou publicamente sua futura tarefa de vida: “Encontrar métodos de pesquisa da alma baseados na ciência”. Ao tomar essa atitude, Steiner – que mantinha um nome bastante reconhecido nos círculos científicos – tinha conhecimento das dificuldades que enfrentaria, tendo em vista a pouca aceitação de suas pesquisas pelos cientistas contemporâneos. Por esse motivo, a partir de então, o pensador passa a ser reconhecido como teósofo² – embora não se reconhecesse –, sendo ignorado durante muitos anos pelos cientistas.

¹ Segundo a Sociedade Antroposófica Brasileira, a “Antroposofia, do grego ‘conhecimento do ser humano’, introduzida no início do século XX, pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana.”. Sobre Antroposofia, ver item 1.2.

² Segundo a Sociedade Teosófica no Brasil, a origem da palavra Theosophia é grega e significa, primária e literalmente, Sabedoria Divina.

Vinculado à Sociedade Teosófica, Steiner continua seus estudos e dedica-se, intensamente, às conferências; porém, diferenças pragmáticas resultaram em seu afastamento da mencionada sociedade, no ano de 1913.

Steiner observava que suas pesquisas levavam à conscientização da essência do homem; portanto, chamou-a de *Antroposofia* (do grego *anthropos*, homem, e *sophia*, sabedoria). A princípio, apresentou os resultados de suas pesquisas a pequenos grupos compostos por colaboradores e alunos, iniciando, dessa maneira, a Sociedade Antroposófica, que começa a ser ampliada, a partir de suas publicações e do desenvolvimento de seus estudos.

Ainda em 1913, Steiner constrói o primeiro Goetheanum, em Dornach, na Suíça, prédio que recebeu esse nome em homenagem a Goethe, protagonista de seus primeiros estudos, ainda na graduação. O Goetheanum foi construído para funcionar como a sede da Sociedade Antroposófica, sendo destruído por um incêndio criminoso, em 1922, mas reconstruído posteriormente.

Para Steiner, a essência do homem, estudada pela Antroposofia, perpassava, também, os aspectos sociais e pedagógicos, pois envolvia as diferentes formas de aprender vinculadas ao desenvolvimento humano. Em uma de suas palestras, em 1907, ele já apresentava algumas sementes da Pedagogia Waldorf – que ainda não era reconhecida por este nome –, porém, somente depois de desvincular-se da Sociedade Teosófica, em 1913, retoma os escritos de sua palestra e os publica no livro *A Educação da Criança do Ponto de Vista da Ciência Espiritual*, no qual, ao final, expõe preocupação com o fato de a Antroposofia ser ainda considerada uma seita religiosa. (STEINER *apud* CARLGREEN, 2006). Afirma que, em contraposição a isso, os impulsos espirituais da criança deveriam se concretizar na prática, para possibilitar a observação e a compreensão por todos.

Caso contrário, a Antroposofia continuará sendo considerada um tipo de seita religiosa de alguns estranhos visionários. No entanto, se ela produzir um trabalho espiritual útil e positivo, o movimento científico-espiritual não poderá, a longo prazo, deixar de ser reconhecido e aprovado. (STEINER *apud* CARLGREEN, 2006, p. 09)

Em 23 de abril de 1919, Steiner ministrou uma palestra, na Alemanha, aos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, convidado pelo chefe da empresa, Emil Molt, que já havia considerado a ideia de criação de uma escola para os filhos de seus operários, pois, à época, com as dificuldades do pós-guerra, julgava ainda mais necessário realizar tal empreitada. Nessa palestra, Steiner apresentou aos operários a proposta de educação que desejava. Entre outros aspectos, sugeria uma escola única de doze séries, para todas as classes

sociais e para ambos os sexos. Após a palestra, Steiner foi convidado por Emil Molt para colocar em prática suas ideias e assumir a direção pedagógica da escola que seria criada pela fábrica de cigarros.

Rapidamente, iniciou-se toda a preparação para a fundação da escola. Steiner, então, negociou com as autoridades escolares locais, a fim de que tivesse liberdade em diversos aspectos, inclusive na escolha dos professores. Após a escolha de todos os profissionais – a maioria com alguma experiência pedagógica –, Steiner ministrou a todos um curso de quinze dias, no qual debatia o grupo alguns conceitos de Antropologia Geral, bem como os estudos antroposóficos. No curso, diversas atividades práticas eram realizadas, a fim de preparar os professores para lidar com situações reais da sala de aula, extraindo de tais situações observações sobre as potencialidades individuais das crianças, da personalidade de cada uma delas e da interação entre elas.

A Escola Waldorf Livre foi inaugurada no dia 07 de setembro de 1919, em Stuttgart, na Alemanha. Em seu discurso, durante a inauguração, Steiner deixou claro que a escola se opunha à imposição de uma visão de mundo, como nos aponta Carlgrén (2006) em seus estudos sobre as atividades de Steiner, na primeira escola Waldorf.

Aquele que disser que a Ciência Espiritual de orientação antroposófica funda a Escola Waldorf e pretende agora introduzir nela sua visão do mundo – digo isto hoje no dia da inauguração – não estará proferindo a verdade. Não temos interesse algum em ensinar ao jovem nossos princípios, o teor de nossa visão do mundo. Não é nosso objetivo dar uma educação dogmática. Nosso objetivo é que aquilo que conseguimos conquistar através da Ciência Espiritual se torne ação viva de Educação. (STEINER *apud* CARLGRÉN, 2006, p. 18)

Nesse trecho do discurso de Steiner, apresentado por Carlgrén (2006), compreendemos que seu propósito educacional afasta-se da educação autoritária e aproxima-se de uma educação para a liberdade, na qual os estudos antroposóficos possam ser incluídos nas vivências.

Como em qualquer outra escola, diversas dificuldades surgiram, a princípio, envolvendo questões metodológicas e disciplinares. Entretanto, Rudolf Steiner encontrou-se sempre presente, dedicando grande parte de seu tempo à escola, acompanhando os trabalhos com os professores e conhecendo cada um de seus, aproximadamente, trezentos alunos. Todo o trabalho do período inicial foi descrito em uma narrativa pela professora Caroline von Heydebrand, que, mais tarde, seria publicado como livro, *Rudolf Steiner na Escola Waldorf*.

Em 1923, Steiner iniciou a escrita de sua autobiografia, que acabou deixando inconclusa. Durante todo o ano de 1924, já bastante doente, continuou a realizar várias atividades, entre palestras, reuniões e cursos, além de toda a preocupação com o andamento

das atividades escolares da Escola Waldorf Livre. No dia 30 de março de 1925, faleceu, em Dornach, na Suíça.

Após a morte de Steiner, a Escola Waldorf Livre continuou seu trabalho e, ainda em 1925, após uma inspeção oficial responsável pelas escolas locais, recebeu reconhecimento e louvor pelo trabalho executado. Sendo assim, a escola se consolidou e deu início a um processo de expansão da Pedagogia Waldorf pelo mundo.

No Brasil, segundo a Sociedade Antroposófica Brasileira, os estudos antroposóficos e da Pedagogia Waldorf começaram, efetivamente, em 1939, com grupos em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Porém, ainda nos tempos de Steiner, alguns imigrantes europeus já traziam seus primeiros estudos da Antroposofia ao país. Com a Segunda Guerra Mundial, o grupo de estudiosos iniciado em 1939, acaba por se fragmentar, haja vista que todos os estudos eram feitos em alemão, idioma proibido durante a guerra.

Após a guerra, apenas em São Paulo, os estudos antroposóficos se fortalecem. Isso ocorre por volta de 1950, com o casal Rudolf e Mariane Lanz, que trouxeram para o Brasil o professor Otto Julius Hartmann para diversas palestras. Tal professor atuava como docente na Universidade de Graz, Áustria, e possuía várias publicações a respeito da Antroposofia, o que fez com que o tema rompesse as barreiras dos pequenos grupos de estudiosos e fosse publicamente apresentada no Brasil. Na mesma época, o professor Hartmann mudou-se para o Brasil e, com outros casais estudiosos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, resolveram fundar uma escola no Brasil.

Criada em 1956, essa escola recebeu o nome de “Escola Higienópolis”, o mesmo nome do bairro em que se encontrava, na cidade de São Paulo. Toda a estrutura pedagógica necessária foi idealizada pelo casal Karl e Ida Ulrich, ambos alemães, vindos para o Brasil, especialmente, para essa função. A escola iniciou os trabalhos apenas com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, permanecendo nesse formato até 1970, quando foi implantado o Ensino Médio Waldorf. Ainda na década de 1970, a escola recebeu o nome de Escola Rudolf Steiner de São Paulo, a qual se tornou referência no país, principalmente, com a formação de professores Waldorf. Esse movimento de estudos e formação de professores acabou levando essa pedagogia a diversos estados brasileiros.

Atualmente, o Brasil conta com a Federação das Escolas Waldorf, uma entidade sem fins lucrativos, fundada em São Paulo, no ano de 1998, tendo como objetivo principal defender os interesses comuns das Escolas Waldorf em nosso país. Esses interesses vão da difusão da Pedagogia para a sociedade e o incentivo às pesquisas até o auxílio na solução de problemas referentes à gestão escolar e legislação.

A entidade foi criada após a elaboração da Proposta Educacional Waldorf, em 1998, realizada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Com o objetivo de preservar a filosofia e a pedagogia antroposófica, idealizadas por Rudolf Steiner, o material revelou às autoridades de ensino todas as peculiaridades da Pedagogia Waldorf. (FEWB, 2006, p. 64)

Segundo a Federação das Escolas Waldorf, existem no Brasil – vinculadas à Federação –, 71 escolas distribuídas em dez Estados e no Distrito Federal. Dessas, 37 estão localizadas no Estado de São Paulo. O Estado de Goiás não conta, até o momento, com nenhuma escola de Pedagogia Waldorf inscrita na Federação. Cabe ressaltar que não existe obrigatoriedade para que as escolas sejam vinculadas à mesma, logo, esse número pode ser ainda maior.

2.2 O Movimento de Compreensão dos Estudos de Rudolf Steiner

Antes de iniciarmos as discussões necessárias a esse item, é importante que se tenha clara a necessidade da compreensão a respeito dos fundamentos da Pedagogia Waldorf, bem como dos estudos de Rudolf Steiner para, em seguida, apresentar toda a composição das escolas que se apoiam nessa pedagogia. Não pretendemos aqui esgotar o assunto nem mesmo fazer considerações a respeito da validade de seus fundamentos, uma vez que, para tanto, seriam necessários estudos muito mais aprofundados do que o processo dessa pesquisa nos permite.

A Pedagogia Waldorf, conforme citado anteriormente, está embasada em elementos da Antroposofia, criada por Rudolf Steiner. Bach (2007) apresenta suas considerações a respeito da Antroposofia e seu significado.

Trata-se de um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional. Suas aplicações estão em praticamente todas as áreas da vida. A mais popular dessas realizações práticas é a própria Pedagogia Waldorf. A Antroposofia é apresentada sob forma de conceitos que se dirigem à capacidade de pensar e à sede de conhecimento e compreensão do ser humano moderno. Para a teoria antroposófica, o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas, mas também de um mundo espiritual, estruturado de forma complexa em vários níveis. (BACH, 2007, p. 220)

Para Steiner, o ser humano deve perceber-se como uma composição entre um mundo físico e outro não-físico. Acerca disso, Lanz (1997) traz a Antroposofia, como uma possível solução a um dilema.

Temos o mundo físico conhecido, objeto de nossos sentidos e das ciências; é o mundo em que vivemos. De outro lado, sentimos que existe um domínio não físico, impalpável, mas cuja existência sentimos com uma certeza, por assim dizer, direta, inata. Não haveria possibilidade de conhecer algo desse outro mundo, de investigá-

lo cônica e cientificamente, por meios adequados, conservando a plena consciência, o espírito crítico, o raciocínio? (LANZ, 1997, p. 15).

Desse modo, Lanz (1997) afirma que a Antroposofia caminha no sentido de responder a esse dilema que envolve mundo físico e não-físico, e, ainda, a cientificidade dos estudos que os envolvem. Lanz (1997) traz a Antroposofia como a ciência que ultrapassa os limites da ciência comum, reconhecendo todos os seus feitos, porém, complementando-os e mostrando o caminho cognitivo para se chegar ao conhecimento, não exigindo fé cega.

A Ciência Espiritual Antroposófica ou 'Antroposofia', fundada e estruturada por Rudolf Steiner afirma seguir essa via. Ela não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica por seu fundamento em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. (LANZ, 1997 p. 15)

Para Lanz (1997), a Antroposofia caracteriza-se por seguir uma via contrária a seitas ou religiões, obtendo seus argumentos cientificamente. A Antroposofia de Steiner parte da compreensão científica de que o homem é composto pelos mesmos elementos químicos que compõem o mundo à sua volta. Da mesma forma que o homem, os vegetais e os animais também provêm desses mesmos elementos, os quais, juntos, compõem o que Steiner chama de mundo mineral (água, solo, minerais etc). O que diferencia os seres minerais dos vegetais, animais e humanos é a existência de vida. Lanz (2011) exemplifica o mundo mineral a partir dos cristais.

O cristal é 'autossuficiente'. Ele existe e dura por si, não podendo ser produzido, 'de fora'. Já o organismo necessita de influências exteriores para sua existência: a luz, solar e a corrente ininterrupta da respiração e do metabolismo são fatores imprescindíveis para o crescimento e todas as demais manifestações da vida. (LANZ, 2011, p. 17)

Com relação à forma com que as substâncias minerais se juntam e constituem seres vivos, a Antroposofia diferencia-se. Para Steiner, além do corpo físico, os seres animais, vegetais e humanos possuem um segundo corpo não-físico que atua sobre o corpo físico, garantindo-lhe a vida. Esse corpo não-físico, segundo Steiner, não pode ser visto com nossos sentidos comuns; todavia, a Antroposofia indica o caminho para que o homem se conheça profundamente e, conseqüentemente, perceba seu corpo não-físico. A esse corpo Steiner deu o nome de corpo etérico, ao qual Bach (2007) apresenta as seguintes características.

Etérico – na terminologia antroposófica, corpo etérico é sinônimo do corpo vital. Não é visível sensorialmente, mas estrutura o corpo físico. Plantas, animais e seres humanos, segundo a Antroposofia, possuem corpo vital, ou corpo etérico, que plasma o corpo físico a partir dos elementos da matéria. O termo etérico não pode ser confundido com éter, empregado como o espaço celeste ou o meio elástico onde

se propagariam as ondas eletromagnéticas. Steiner afirmava que o termo corpo não seria o ideal para a denominação do fenômeno, porém, até hoje este é o termo utilizado. (BACH, 2007, p. 221, grifos dos originais).

Para Steiner, a vida é uma constante luta, na qual, contra as forças etéricas, estão as forças mineralizantes, sempre com triunfo da última. “As numerosas doenças da velhice (esclerose, gota, cálculos etc.) são uma indicação do triunfo progressivo das forças mineralizantes sobre as forças etéricas.” (LANZ, 2011, p. 19). De forças mineralizantes, Steiner chamou aquelas que fazem com que as substâncias sigam, exclusivamente, suas leis químicas, voltando ao mundo dos minerais.

A Antroposofia também acrescenta que, além dos corpos físico e etérico, exista um terceiro corpo – somente nos animais e humanos – ainda mais refinado, capaz de tornar possível todos os sentimentos e sensações. Steiner deu-lhe o nome de corpo astral.

Astral – na terminologia antroposófica, corpo astral é sinônimo de alma, de corpo anímico, refere-se ao que dá movimento, ânimo ao corpo físico e vital (etérico). Plantas possuem apenas o corpo vital, mas animais e seres humanos possuem corpo astral, que possibilita interiorização dos estímulos sensoriais e movimento autônomo. (BACH, 2007, p. 220)

Por fim, a Antroposofia traz, exclusivamente para a composição do ser humano, outro elemento que torna o indivíduo homem, a saber: o eu. Para Steiner, o homem é o único ser que carrega consigo a verdadeira individualização, não tendo suas atitudes dirigidas por instintos de grupos – como nos animais.

Além e acima dos três ‘corpos’ inferiores (físico, etérico e astral) o homem possui, pois, um quarto elemento constitutivo de sua entidade – ou melhor: ele é esse eu (ego), ao qual os três corpos servem apenas de base ou envoltório. (LANZ, 2011, p. 25)

Dessa maneira, a Antroposofia nos traz a ideia de quatro nascimentos durante a vida. O primeiro deles diz respeito ao nascimento, propriamente dito, do corpo físico. Porém, acredita-se que o ser humano, ao nascer, já possua os quatro elementos (corpo físico, etérico, astral e eu), visto que, para a Antroposofia, essa é a constituição própria do ser humano. É importante compreender que, segundo tais estudos, nem todos esses elementos “nascem” simultaneamente com o corpo físico.

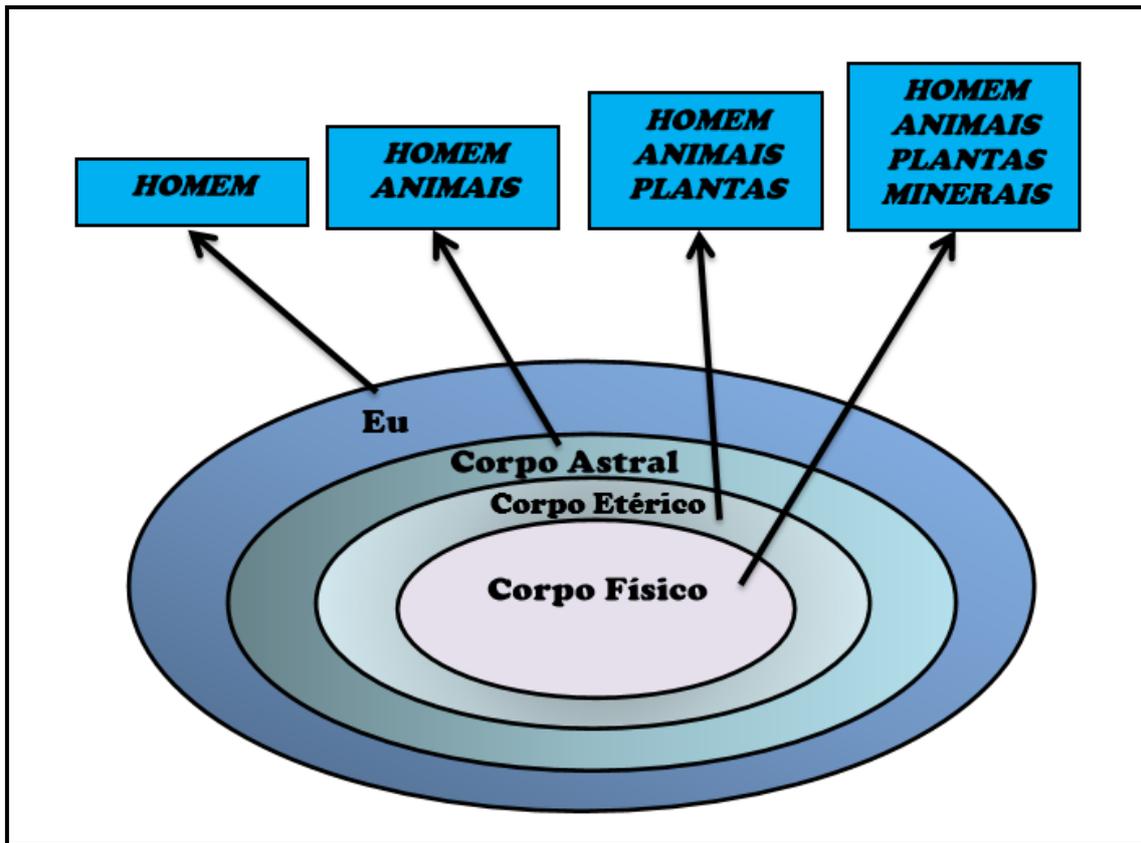


Figura 1: A Composição do homem segundo a Antroposofia.

Durante os primeiros sete anos, o corpo físico recebe a forte atuação do corpo etérico que, enquanto atua sobre o corpo físico, garantindo-lhe a manutenção da vida, se desenvolve, estando efetivamente pronto ao final desse ciclo. Tal ciclo, vale mencionar, tem como marca principal a eliminação dos dentes de leite. Com o “nascimento” do corpo etérico, a criança desenvolve novas funções relativas ao raciocínio, estando prontas para a fase escolar.

Tem início um novo ciclo de sete anos, no qual o corpo astral passa a atuar com maior ênfase, progride, da mesma forma que o corpo etérico o fez. Nesse período desenvolve-se muito da personalidade, dos sentimentos e da capacidade de assimilação e, ao fim desse lapso de tempo, o corpo astral torna-se autônomo, iniciando uma nova fase, a puberdade.

Por fim, inicia-se uma nova etapa, na qual o eu desenvolve-se gradativamente. As mudanças nessa fase são pouco evidentes, tendo em vista que as maiores diferenças surgem interiormente. É a fase em que surgem grandes conflitos internos, entrando o indivíduo em choque, por vezes, com o mundo. Portanto, ao final desse ciclo, o jovem torna-se maduro intelectualmente e responsável integralmente por suas ações. Trata-se do “nascimento” do eu.

Logo, a Antroposofia nos traz a ideia de que novos *nascimentos* se fazem necessários em cada fase da vida. Essas fases receberam o nome de setênios estarem relacionados a períodos de sete anos. Em cada setênio, ocorrem algumas significativas

mudanças e desenvolvimento. Logo, torna-se interessante que conheçamos melhor cada um desses períodos.

2.3 O desenvolvimento do ser humano segundo a Antroposofia: Os setênios

Existem vários estudos referentes ao desenvolvimento do ser humano, desde a infância. Cada um deles têm suas particularidades em diferentes vieses. Embora complexos e com significativas diferenças teóricas, encontramos entre alguns desses estudos, um ponto de convergência: a organização do desenvolvimento por etapas. Assim concorda a Antroposofia, de maneira geral. Ela nos apresenta o desenvolvimento humano, a partir de alguns estágios, etapas ou fases.

Independente da nomenclatura utilizada, a Antroposofia busca compreender o homem como ser em constante desenvolvimento, dando uma atenção especial aos primeiros anos. A essas etapas, dá-se o nome de setênios, por conta da regularidade encontrada nas grandes mudanças da vida ocorridas, em geral, de sete em sete anos.

Uma vez que nossos interesses estão voltados à compreensão do trabalho realizado nas escolas de Pedagogia Waldorf, enviesaremos nosso olhar aos três primeiros setênios, que incluem os primeiros 21 anos de vida, coincidindo eles com a fase escolar.

O primeiro setênio compreende os sete primeiros anos da criança. Nessa fase, inicialmente, a criança é percebida como um ‘órgão sensorial’, uma vez que todas as suas sensações são sentidas pelo corpo inteiro, como se ele ainda não pudesse identificar sensações referentes aos sentidos, de maneira distinta.

O pequeno corpo de um recém-nascido que está mamando no seio materno muitas vezes se contrai todo no exato momento em que o leite chega à sua boca. Pois não é somente na boca que se dá a sensação, a criança reage por inteiro como se todo o seu corpo fosse um órgão sensorial do paladar. (CARLGREN, 2006, p. 24)

Segundo Lanz (2011), “Isso significa que ela é um grande órgão sensório” (p. 41), o que indica que todos os processos pelos quais o bebê passa estão ligados aos reflexos de todo o corpo.

Ainda enquanto bebê, a criança absorve todas as influências que a cercam, desde as atitudes de quem a rodeia até mesmo os sentimentos refletidos nela. “Todo o clima sentimental e moral circundante atua sobre ela.” (LANZ, 2011, p. 42), tornando-se, então, importante que se cuide para que o ambiente e os sentimentos próximos à criança sejam de amor e cuidado. Durante todo o primeiro setênio, a criança deveria ter a visão de que *o mundo é bom!* (CARLGREN, 2006)

Ainda no primeiro setênio, a criança, um pouco mais desenvolvida, começa o processo de repetição, inicialmente, de maneira inconsciente, até incorporá-lo em suas brincadeiras. Nessa fase, é importante que o educador reconheça a imitação como um auxílio à educação da criança. “Não é, pois por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientizações de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente” (LANZ, 2011, p. 42). Além disso, as brincadeiras iniciadas nessa fase são muito importantes para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a no equilíbrio e na coordenação motora, devendo ser observadas como um *trabalho* exercido pela criança. Brincar é a principal atividade que ela pode exercer, e é por meio dela que se desenvolve e aprende muito do que servirá para toda a vida. “O adulto que só dá valor às atividades conscientes e intelectuais tende a desprezar a infância, considerando-a como uma fase preparatória, de brincadeira e de vida irresponsável.” (LANZ, 2011, p. 44).

A partir do terceiro ano de vida, a criança desenvolve a capacidade de armazenar algumas memórias, de compreender alguns conceitos. As lembranças que guardamos da infância, geralmente, encontram a barreira dos três anos, da qual não costumamos lembrarmos de acontecimentos anteriores. “Essa primeira memória das crianças ainda é bastante rudimentar; ela adquirirá o caráter de imagens duradouras entre os sete e os catorze anos de idade [...]” (LANZ, 2011, p. 46).

Unida à capacidade de memorização, desenvolve-se a capacidade de raciocínio. Vale a pena observar que muitas crianças são iniciadas no processo de escolarização durante essa fase da vida. Para Steiner, isso é prejudicial, pois, segundo a Antroposofia, as mesmas forças usadas para as atividades intelectuais são usadas pelo corpo da criança para mantê-lo saudável. Portanto, a criança que inicia muito cedo o processo de escolarização tem um grande desgaste físico, sentindo-se até mesmo irritadas ou pálidas. (IGNÁCIO, 2014).

Durante o primeiro setênio, a criança passa por diversas transformações tanto físicas quanto comportamentais. É nessa fase que se desenvolve, conscientemente, o andar, o falar e o pensar; sendo também o período em que Steiner acredita que a criança seja fortemente influenciada pelo mundo ao seu redor. Durante essa fase, também, o chamado *corpo etérico*, evolui e *nasce*. Em todos esses primeiros sete anos, a função do corpo etérico era, fundamentalmente, manter o corpo físico com vida e saudável. Com o desenvolvimento corporal, o veículo etérico torna-se mais autônomo, dando espaço para o amadurecimento dos aspectos intelectuais mais ligados ao raciocínio.

O fim do primeiro setênio é marcado pela perda dos dentes de leite, fase, muitas das vezes, carregada de dificuldades. “A criança, às vezes, fica um pouco desanimada, não brinca

mais com tanta fantasia como antes, faz as tarefas com pouca vontade, torna-se agressiva. No geral, podemos dizer que ela entra numa crise parecida com a da puberdade.” (IGNÁCIO, 2014, p. 29). Porém, outras mudanças também podem acontecer em sua forma física, como a diminuição da gordura corporal e o aparecimento dos músculos. A partir desse momento que se aproxima dos sete anos de idade, a criança encontra-se pronta intelectualmente para a escolarização. (LANZ, 2011, p. 46)

O segundo setênio inclui a fase dos sete aos quatorze anos da criança. Nessa etapa, é o corpo astral que “comanda”, com maior ênfase, ou seja, as atividades sentimentais, da fantasia, do raciocínio, da emotividade estarão mais intensas no período, sendo propícia à escolarização.

Com a criança já na escola, é necessário que os professores preocupem-se em ponderar a ênfase dada a cada matéria, buscando não valorizar mais algum tipo de conhecimento que outro. “As diversas matérias do currículo escolar e a metodologia de seu ensino são poderosos adjuvantes para facilitar, em cada instante do desenvolvimento infantil, a eclosão harmoniosa da personalidade” (LANZ, 2011, p. 47). Sendo assim, a Antroposofia acredita que o destaque dado a uma determinada matéria poderia deixar traços na personalidade do estudante.

Durante o segundo setênio, a grande preocupação dos professores com as crianças e jovens em idade escolar está voltada para o estímulo dos sentimentos e da capacidade de fantasia da criança. O uso de lendas, histórias e imagens torna-se muito recorrente, na medida em que elas podem permitir aguçar algumas dessas capacidades ligadas à fantasia. Assim como a fantasia e os sentimentos, a música também tem um papel bastante profícuo na educação das crianças que passam pelo segundo setênio, não se tratando apenas como uma distração. A música trabalha e estimula a harmonia corporal, muito ligada à respiração.

O elemento musical tem por campo o tempo, e toda a vida sentimental de um indivíduo – seus entusiasmos e tristezas, os anseios e expectativas, a sístole e a diástole – são essencialmente elementos musicais, devido ao elemento rítmico que lhes é inerente.” (LANZ, 2011, p. 48)

Além da musicalidade envolvida em diversas situações de aprendizagem, durante o segundo setênio, é necessário que a criança tenha motivação para fazer qualquer que seja a atividade. Embora, aqui, o corpo esteja preparado para a aprendizagem, bem como para a memorização, é importante que isso não se torne um fardo, e que o estudo e a aprendizagem não se tornem enfadonhos. Os professores podem utilizar, em diversas ocasiões, as imagens, os desenhos feitos pelos alunos em seu material ou no quadro-giz, dentre outros. “A criança

quer imagens e qualquer matéria escolar deve ser-lhe apresentada primeiro sob a forma de imagens.” (LANZ, 2011, p. 50). Esse princípio acompanha a criança durante toda a sua fase escolar, dando ênfase às imagens e à criação artística do estudante. Com todo o incentivo artístico, durante o segundo setênio, a principal visão que o estudante deveria ter é que, *o mundo é belo!* (CARLGREN, 2006).

Por volta de 10 a 12 anos, a criança passa por algumas mudanças/amadurecimento que a fazem começar a perceber o mundo de uma maneira mais realista e menos fantasiosa. Aparecem, nessa fase, as primeiras características que acompanharão o jovem durante o terceiro setênio, quando o *eu* estará a florescer. “O raciocínio próprio começa a aparecer. O interesse pelo mundo se torna mais objetivo; o intelecto passa a ser capaz de captar leis e abstrações.” (LANZ, 2011, p. 52). Diante disso, somente é indicado o ensino de fórmulas e leis abstratas a partir dos 12 anos de idade, quando o intelecto do estudante estará preparado para fazer as abstrações necessárias.

Antes dos 12 anos (ou por volta dessa idade), o ensino deverá ser permeado por histórias, lendas, anedotas e imagens, trazendo leveza ao conteúdo e, durante essa fase, todo o conteúdo deve ser apresentado à criança sem aprofundamento teórico que exija maiores abstrações. Somente a partir dessa idade é que se percebe a criança como preparada para os estudos com definições mais intelectuais, bem como para produções textuais que permitam, de fato, a argumentação.

É só a partir dessa idade (doze anos) que se deveria pensar em exigir dos alunos composições, isto é, redações próprias. Se isso é feito antes, há o perigo de um raquitismo mental; assim como as pernas de um raquítico não têm forças para sustentar o peso do corpo, o intelecto de uma criança com menos de doze anos não está maduro para uma redação; ela deveria ainda limitar-se ao modelo (texto) elaborado pelo professor. (LANZ, 2011, p. 53)

Portanto, deve existir uma grande preocupação por parte dos professores com a forma de apresentação dos conteúdos aos alunos, em conformidade com a fase pela qual os discentes estiverem passando. A apresentação do mundo ao aluno dá-se por meio do professor. Logo, o docente tem a responsabilidade de apresentar o mundo ao aluno, gradativamente e de acordo o amadurecimento deste, preparando-o para o contato com a realidade.

Outra questão bastante presente durante o segundo setênio é a representação do adulto (pais, familiares e professores) como pessoas admiráveis, capazes de despertar na criança a vontade de seguir seus passos. Ainda com traços do primeiro setênio, quando a imitação era uma forma de *alcançar* os adultos, agora, nessa fase seguinte, não

necessariamente os adultos serão imitados; porém, sua postura, sua forma de lidar com a criança, entre outras características, devem refletir na criança o desejo de segui-lo, fazendo as atividades escolares propostas e se interessando por aquilo que lhe é apresentado pelo adulto. (LANZ, 2011).

Então, o contato que a criança tem com os adultos e a forma como o mundo lhe é apresentado que a preparam para uma das fases mais conhecidas e bastante discutida, quando se fala a respeito dos jovens: a puberdade. O fim do segundo setênio é marcado pela chegada da adolescência. A criança, que agora se torna jovem, passará pelo “nascimento” de seu corpo astral, e, a partir daí, as forças relativas ao eu tomarão as rédeas de diversos de seus comportamentos.

O terceiro setênio compreende a fase que vai dos 14 aos 21 anos de idade. É nesse período que o jovem estabelece com o mundo uma relação de responsabilidade. Iniciam-se novas experiências e com elas o cuidado com as consequências. Se o jovem, nos setênios anteriores, foi apresentado ao mundo com a cautela necessária, tem-se uma fase mais suave.

Junto com a ideia do amadurecimento, floresce no jovem, mais fortemente, a necessidade da verdade. Os adultos, que no segundo setênio eram vistos como exemplos a serem seguidos, passam agora a ser contestados, julgados. A mudança na visão do jovem em relação aos adultos nada mais é do que a necessidade da verdade. “Para os jovens, é uma desilusão constatar que seus pais e mestres não são, na realidade, o que acreditavam que fossem.” (LANZ, 2011, p. 59). Portanto, ao jovem do terceiro setênio, o que se deve tornar principal em sua visão é que, *o mundo é verdadeiro!* (CARLGREEN, 2006).

O reconhecimento de suas qualidades morais e intelectuais trará ao jovem a segurança de ser acompanhado pelo adulto e de percebê-lo como facilitador no processo de encontro desse mesmo jovem com todas as responsabilidades que a vida adulta lhe guarda e para as quais ele deve se preparar durante o terceiro setênio. Torna-se desrespeitado pelo jovem aquele adulto que venha a ter um discurso que não reflita as suas práticas, tendo em vista que a grande necessidade do jovem, nesse período, é o encontro com um mundo e com pessoas que reflitam a verdade que ele deseja encontrar.

Durante o terceiro setênio, o professor que acompanha esse jovem deve tornar-se ainda mais transparente, no sentido de trazer à tona seus anseios, suas dúvidas, seus medos, suas qualidades, mostrando-se também capacitado e conhecedor daquilo que ensina

Poderíamos dizer que o *princípio pedagógico do terceiro setênio é o reconhecimento das reais qualidades do educador, e em particular de sua capacidade intelectual e integridade moral.* (LANZ, 2011, p. 59, grifos dos originais).

Outro fator muito importante, que deve ser levado em conta durante essa fase, é o princípio de liberdade, muito solicitado pelo jovem e, por vezes, pouco discutido com ele. A Antroposofia nos traz a ideia de que “*toda educação digna desse nome deve conduzir o ser humano à capacidade de determinar a si próprio, de fixar as metas de sua vida*” (LANZ, 2011, p. 63, grifos do original). Porém, a liberdade não deverá ser obtida de qualquer modo, sem nenhuma orientação. Caberá ao adulto (familiares ou mestres), com a observação da personalidade de cada jovem, dosar quanta liberdade lhe será concedida. Nesse período aparecerão os debates relativos à responsabilidade que essa emancipação acarreta. Essa compreensão do jovem a respeito da liberdade que conquistou, acompanhado do processo de amadurecimento do eu, o qual *nasce* por volta dos 21 anos, marca, dessa maneira, o final do terceiro setênio.

É importante ainda deixar claro que não pretendemos aqui apresentar todas as características referentes a cada setênio, mas sim, trazer alguns aspectos importantes e que precisam ser levados em consideração para que possamos compreender os fundamentos da Pedagogia Waldorf.

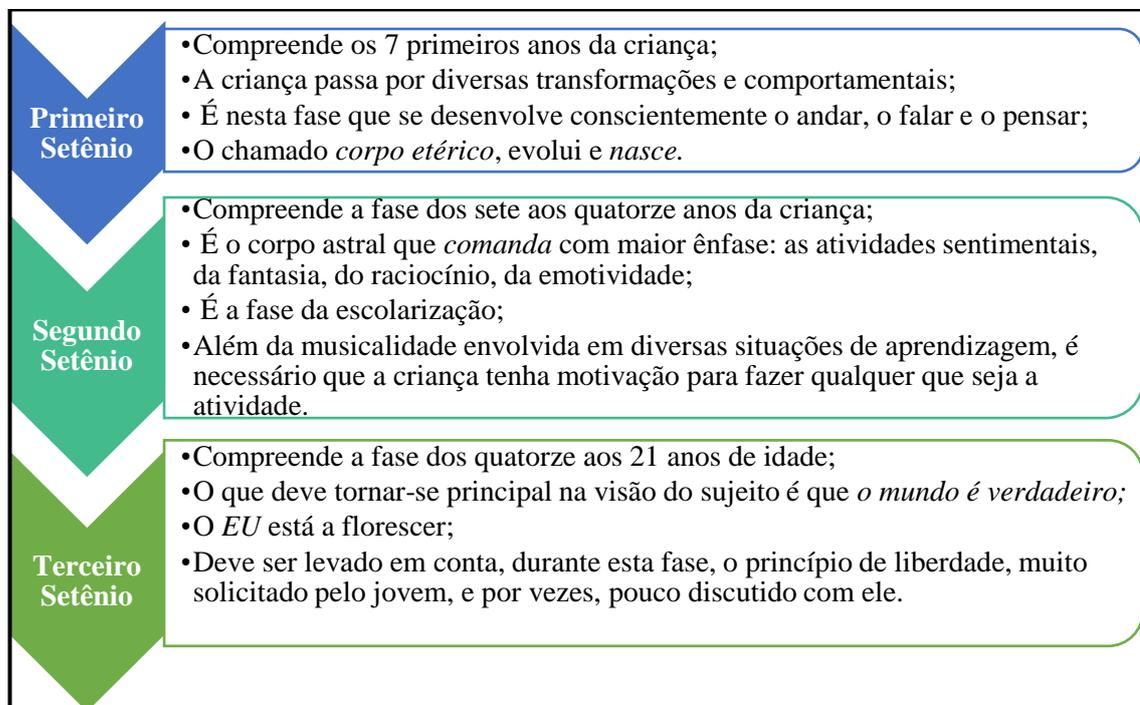


Figura 2: Os três primeiros setênios

Conhecer as principais características de cada setênio e do desenvolvimento do ser humano, a partir de Rudolf Steiner e da Antroposofia, auxilia-nos na compreensão de alguns aspectos relativos à sala de aula Waldorf, que levam em consideração as fases de

desenvolvimento da criança. Assim, a figura 2 busca sintetizar essas ideias, a fim de que possam ser visualizadas mais claramente as particularidades de cada um dos três primeiros setênios.

2.4 O reconhecimento dos diferentes temperamentos da criança: o respeito pela individualidade

É reconhecido por todos que as crianças possuem características e reações distintas frente a determinadas situações. A Antroposofia e, conseqüentemente, a Pedagogia Waldorf observam essas reações e as particularidades inerentes a cada criança, identificando-as a partir de quatro tipos de temperamentos. Reconhecer esses diferentes temperamentos permite que familiares e professores possam atuar de maneira mais próxima e apropriada com cada criança, individualmente, respeitando-as e auxiliando-as.

Cada temperamento apresenta características próprias, e nenhuma criança necessita encaixar-se em um deles, podendo carregar consigo características de dois ou mais temperamentos. O que se torna importante para a Antroposofia é que se saiba reconhecer os reflexos dos temperamentos nas atitudes da criança, para que seja possível agir, da melhor forma, em cada situação. Apresentaremos a seguir algumas das características de cada um desses temperamentos.

A criança sanguínea carrega a característica do corpo leve, em movimento. É uma criança que chora pouco e, mesmo que se entristeça com algo ou alguém, logo volta à brincadeira e à leveza dos movimentos. Não mantém os pés muito firmes ao chão nem se atém, por muito tempo, a alguma atividade, necessitando de ajuda para a concentração e para que consiga permanecer em alguma delas. É uma criança, na qual predomina o elemento ar, relativo aos processos de respiração e circulação. Ao adulto que desejar chamar para si a atenção da criança sanguínea caberá fazê-lo através da afetividade, nunca à força. As características da criança sanguínea, geralmente, aparecem em todas as crianças, em determinados momentos, dado que são relativas à infância. Logo, muitas crianças apresentam, em algumas situações, as características do temperamento sanguíneo. (LANZ, 2011, p. 70-71)

A criança melancólica tem consigo a característica de um corpo com movimentos mais pesados e lentos, os pés são mais firmes no chão, e a tristeza, quando chega, ocupa um grande espaço de tempo. É uma criança que chora fácil e que demora a se recompor após alguma decepção. Portanto, para não se decepcionar, prefere brincar sozinha, o que a traz um distanciamento dos outros colegas e a criação de amigos e mundos imaginários, já que, na

realidade, seus contatos com o outro são quase sempre mais difíceis. O melancólico tem a tendência de fechar-se em si mesmo, a fim de que não interfiram em seu mundo, desenvolvendo a tendência a um individualismo que pode se tornar exagerado. A superação da melancolia pode vir através do amor, da compreensão e da atenção das pessoas que o rodeiam. A criança melancólica tem suas características, por vezes, opostas às da criança sanguínea. (LANZ, 2011, p. 71-72)

A *criança colérica* tem características físicas quase sempre atléticas, com um corpo forte e muito firme. É uma criança que perde a paciência com facilidade, podendo agir de maneira agressiva e descontrolada. Porém, esses acessos de raiva não duram muito; logo que o colérico percebe a forma como agiu, sente-se mal e lamenta, porém, não hesita em repetir essa atitude. Geralmente, são crianças que, longe dos momentos de raiva, sofrem pelo pouco controle de suas reações. São crianças responsáveis, corajosas e esforçadas, que facilmente assumem postura de liderança junto às demais. Uma forma de lidar com a criança colérica é dedicando-lhe paciência e sendo compreensivo com ela e, ainda, dando a ela tarefas que exijam algum esforço físico e gasto de energia. Desse modo, torna-se mais fácil contornar os acessos de fúria muito frequentes nas crianças que apresentam mais intensamente esse temperamento. (LANZ, 2011, p. 72-73)

A *criança fleumática*, ao contrário de todos os outros temperamentos, apresenta características mais apáticas e desinteressadas. É uma criança que frequentemente sente sono e, às vezes, falta-lhe vontade para fazer quaisquer tarefas. É, quase sempre, bastante introvertida, mas não sofre com isso. Em contrapartida, é geralmente uma criança muito organizada e persistente. Com os colegas é sempre muito prestativa e carinhosa. A criança fleumática tem alguma dificuldade em aprender coisas novas, o que não a atrapalha muito, tendo em vista sua persistência. Por isso, lidar com o fleumático requer continuamente a chamada de atenção, a fim de que o mesmo retorne às devidas atividades. (LANZ, 2011, p. 73)

O reconhecimento destas características pode auxiliar familiares e professores a encontrarem a melhor forma de lidar com cada criança. Em uma sala de aula, é comum que haja crianças com todos os tipos de temperamentos e, ainda, crianças que apresentem dois ou mais temperamentos em situações distintas.

Apresentamos, até o momento, alguns dos elementos que nos permitirão compreender o trabalho realizado nas Escolas de Pedagogia Waldorf, bem como algumas de suas particularidades. Dedicamo-nos a expor, a partir desse ponto, alguns aspectos referentes às práticas mais comuns em uma escola Waldorf, suas características e atividades diárias.

2.5 A escola de Pedagogia Waldorf e algumas questões pedagógicas

Segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil, as escolas de Pedagogia Waldorf são livres no que diz respeito à questão pedagógica, tendo, como característica comum, o anseio em colocar em prática os fundamentos de Rudolf Steiner, quanto à formação do ser humano.

Cada escola é independente da outra: o único que as une é o ideal de concretizar e aperfeiçoar a pedagogia de R. Steiner, visando formar futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo, com sensibilidade artística, social e para a natureza, bem como com energia para buscar livremente seus objetivos e cumprir os seus impulsos de realização em sua vida futura (SETZER, 1998).

De maneira geral, o ideal para Rudolf Steiner seria que estas escolas não tivessem fins lucrativos, fossem organizadas e geridas por uma equipe de pais ou outros interessados em uma formação holística de seus jovens. Assim, o grupo assumiria todo o processo de fundação de uma escola de Pedagogia Waldorf e, junto de seus professores, trabalharia para administrá-la da melhor forma.

No Brasil, as primeiras escolas Waldorf assumiram essas características. Porém, atualmente, boa parte dessas escolas atua como escolas particulares. As informações referentes à atuação ou à forma de gestão dessas escolas se dá a partir da Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Infelizmente, nem todas as escolas são vinculadas à Federação. Logo, não é possível afirmar com exatidão a situação de todas as escolas Waldorf do Brasil.

Atualmente, as Escolas Waldorf ganham espaço maior nos jardins de infância, estendendo-se ao ensino fundamental em algumas escolas. No Brasil, são poucas as escolas que atuam no Ensino Médio e, quando o fazem, trabalham com o Ensino Médio de quatro anos. Então, o jovem passa por 12 anos de escolaridade, do 1º ao 9º ano, no Ensino Fundamental, e do 10º ao 12º ano, no Ensino Médio.

Um dos aspectos que acaba por se tornar, por vezes, muito positivo entre as Escolas Waldorf está ligado ao contato muito próximo que a criança e o jovem têm com os professores. Acredita-se que a proximidade entre criança e professor possa auxiliar na criação de laços que facilitem a aprendizagem, ou ainda, que essa proximidade faça com que a criança esteja mais aberta a mostrar suas fragilidades e dificuldades de aprendizagem.

Com efeito, o aluno Waldorf aprende de pessoas, e não de livros; ele não procura conhecimentos, mas vivências; e é o professor quem principalmente as transmite durante o segundo setênio, tão importante para a formação do adulto. (LANZ, 2011, p. 84)

Assim sendo, nas Escolas Waldorf, durante os oito primeiros anos escolares, a proposta é que a criança seja acompanhada pelo mesmo professor, criando com ele laços de afeto e de confiança. O maior tempo em contato com o aluno pode permitir ao professor uma maior aproximação com a família do mesmo e o acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento físico e intelectual. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível que a relação entre professor e aluno seja sempre pautada no amor, no respeito e na confiança mútuos.

De fato, a Antroposofia elaborada por Rudolf Steiner tem por objeto o homem como indivíduo. Mas a Pedagogia Waldorf não se limita a essa visão; baseia-se fundamentalmente, no encontro entre homens – em primeiro lugar, naquele entre o professor e o aluno. Toda a pedagogia está, pois, centrada neste fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: a relação aluno-professor – ela é o cerne da Pedagogia Waldorf. (LANZ, 2011, p. 79)

Sabemos que, na prática, isso não acontece em todas as escolas Waldorf, tendo em vista algumas dificuldades como as mudanças de professores, que passam a atuar em outras escolas, a formação específica para atuar em diferentes anos escolares, entre outras questões.

Sugere-se que, passados os primeiros oito anos escolares, os alunos sejam desvinculados desse professor que os acompanhou em toda a primeira fase escolar. Porém, nesse momento, as turmas possuem liberdade para escolher, ou não, um tutor de classe. Esse, ao ser escolhido pela turma, se tornaria responsável por acompanhar, de maneira mais próxima, toda a turma, seja nas questões referentes ao desempenho escolar, nas questões relacionadas às dificuldades enfrentadas na escola ou, até mesmo, para algumas conversas e conselhos.

✓ *A organização do ensino*

Convencionalmente, conhecemos o estudo das disciplinas sendo feito de maneira concomitante em nossas escolas. Diariamente, os alunos têm aulas de Matemática, História, Língua Portuguesa, Educação Física, dentre outras. A Pedagogia Waldorf atua de maneira diferente, organizando o ensino das disciplinas entre as chamadas épocas escolares. Em uma escola Waldorf, o calendário é anualmente organizado para abarcar épocas do ano em que a escola se voltará ao ensino de História, seguido ao de Geografia, ou de Matemática.

Durante várias semanas, em vez de terem sua atenção constantemente transferida de uma matéria para a outra, os alunos vivem dentro de um mesmo assunto. A identificação e o interesse são muito maiores. O aproveitamento – como a experiência de muitas décadas comprova – é consideravelmente melhor. Para o professor, há uma considerável economia no preparo e uma facilidade de planejamento, além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade do ensino. (LANZ, 2011, p. 103)

Com o ensino organizado dessa maneira, a Pedagogia Waldorf propõe que as disciplinas possam ser ministradas de forma mais aprofundada, deixando de lado aspectos menos relevantes. É considerada uma forma econômica de ensinar-se, uma vez que busca uma otimização do tempo destinado à disciplina e, também, o ensino dos aspectos mais significativos de cada um dos conhecimentos.

Com isso concentraremos o ensino e estaremos em condições de ensinar muito mais economicamente do que cometendo o desperdício de forças e tempo ao abordar um assunto na primeira aula e, na aula seguinte, apagar o que foi aprendido na primeira [...]. (SANTOS, 2010, p. 123)

Espera-se, durante as épocas, que os alunos realmente vivenciem as diferentes situações que envolvam a disciplina estudada. Nas salas de aula, é feita toda uma organização trazendo colagens nas paredes e desenhos no quadro que remetam à época em vigência. É importante ressaltar que, nas escolas Waldorf, nem todas as turmas usam os livros didáticos e, quando o fazem, pode ser em apenas algumas disciplinas.

Outra forma de caracterizar o tema estudado é o uso dos cadernos de época, nos quais são anotadas todas as atividades feitas em sala. Em seguida, são ilustradas com imagens que complementem as atividades produzidas. Desse modo, o aluno produz seu próprio livro didático e, com isso, colabora para que o clima da aula e o da escola remetam à época que se estuda naquele momento.

Durante uma determinada época, o aluno Waldorf, todos os dias, tem duas horas de aula voltadas para uma única disciplina. O período é organizado pelo professor entre a recordação do conteúdo estudado no dia anterior, apresentação de novos aspectos desse conteúdo, atividades etc. Cabe ao professor Waldorf, nesse momento, a organização do conteúdo e da dinâmica das aulas, para que as mesmas não se tornem enfadonhas e para que o desempenho dos alunos seja satisfatório.

Após as primeiras horas, os alunos têm aulas de outras disciplinas que não são trabalhadas em épocas, como a Educação Física, as atividades artísticas, entre outras. Essas também podem trazer elementos das épocas para suas atividades. Por exemplo, em uma época de Matemática, as atividades artísticas podem trabalhar com as formas, os ângulos etc.

Para que possamos compreender melhor essa organização do ensino nas Escolas Waldorf, vejamos de que forma é organizado um dia de aula nestas escolas:

1) Aula de ritmos. É o momento de chegada à escola. Alguns alunos chegam sonolentos, outros chegam agitados, apáticos etc. Nesse momento, o canto, o recital de poesias, a fala de

alguns versos e o toque de um instrumento musical buscam trazer todos os alunos a um mesmo ritmo, preparando-os para receber os conteúdos escolares.

- 2) Aula principal. É o momento em que o professor de classe ministra a aula referente à época pela qual a escola está passando. Nessa aula são aplicadas diferentes atividades, textos, leituras etc.
- 3) Lanche e intervalo. Grande atenção é dada ao momento do lanche, no qual os alunos se organizam e reúnem-se para se alimentar. Em seguida, fazem um intervalo, em média de 25 ou 30 minutos, a depender do tempo gasto para o lanche.
- 4) Aula de retorno ou aula avulsa. Após o intervalo, de volta à sala, os alunos podem ter aulas de jardinagem, aquarela, música, dentre outras. Essas são ministradas pelo próprio professor de classe, são chamadas de aulas de retorno. Além dessas, os alunos podem ter aulas de Inglês, Espanhol, Educação Física etc. Essas são ministradas por outro professor, especializado no tema, e são chamadas de aulas avulsas³.

Após finalizar o trabalho com uma determinada disciplina – o que dura de três a quatro semanas –, essa não aparece mais nos horários das aulas, dando lugar à nova disciplina da época. Geralmente, as disciplinas como Matemática e Gramática têm duas ou até três épocas durante o ano letivo. Essas disciplinas podem também ser incorporadas às épocas posteriores, com o trabalho de questões que envolvam conhecimentos referentes às mesmas. Em uma época de Geografia, por exemplo, podem ser inseridas atividades que envolvam cálculos, interpretação ou produção textual. Assim, as épocas de Matemática e Gramática aparecem, como pano de fundo, em várias outras do ano.

Diferentemente de muitas escolas convencionais, as escolas Waldorf demonstram preocupação com o que se refere à organização da estrutura física, trazendo características fantasiosas e lúdicas. Em geral, são escolas onde os ambientes são propícios às atividades saudáveis, possuindo espaços apropriados para as diferentes brincadeiras. Os tecidos e as cores são bastante utilizados, trazendo certa leveza aos ambientes. Além disso, todas as atividades – inclusive as brincadeiras – utilizam-se, especialmente, de materiais rústicos como pedaços de madeira, argila, tampinhas e outros.

Grande atenção também é dada às atividades artísticas e manuais. O crochê, o bordado, as pinturas, os desenhos, todos têm espaço no currículo das escolas Waldorf. São atividades tão importantes quanto quaisquer outras, e são adaptadas para cada fase/faixa etária pela qual o aluno passe. Cada uma dessas atividades é frequentemente exposta em feiras,

³ As aulas avulsas não são acompanhadas pelo professor titular. Nesse momento, em geral, é considerado o momento destinado ao planejamento do professor de classe.

bazares e apresentações escolares. As atividades são, então, mostradas à comunidade escolar e à família.

As atividades artesanais têm finalidades particulares. Em primeiro lugar, o contato com a matéria: fiando, tecendo, modelando, fazendo trabalhos gráficos ou de ourivesaria, o aluno tem um autêntico contato com o mundo real. Ele transforma a matéria, ele produz algo que dura. Por isso, esses trabalhos devem ser dirigidos por profissionais competentes, para que o resultado seja impecável. Uma das consequências desse ensino é a compreensão do trabalho alheio e o respeito ao trabalho manual, além de um gosto seguro por aquilo que é bem feito e belo – pois as obras produzidas nunca devem ser apenas decorativas e ‘bonitinhas’, mas integrar-se, pela forma e pela funcionalidade, no mundo real. (LANZ, 2011, p. 136)

Os trabalhos manuais e artesanais começam muito cedo nas escolas Waldorf. Para Steiner, é necessário que as crianças desde muito pequenas sejam incentivadas a trabalhar usando os desenhos, conhecendo as curvas e as formas. Além das atividades mais comuns, envolvendo os desenhos e as pinturas, formas e contornos são vivenciados pelas crianças ao caminharem em círculos, em linha reta, ziguezagueando etc. As vivências nas escolas Waldorf são bastante carregadas de significado, de modo que as atividades propostas busquem corroborar para a internalização discente dos conteúdos ou temas tratados em sala de aula.

2.6 O Método Avaliativo na Escola Waldorf

Um dos aspectos bastante comentado quando se fala em uma escola Waldorf é o seu método avaliativo. Esse se diferencia de grande parte do que acontece em outras escolas, nas quais a aplicação de testes, provas e simulados fazem parte das atividades diárias de professores e alunos. A Pedagogia Waldorf caminha em sentido contrário, deixando de lado as provas e os testes. “Ele avaliará a personalidade e caracterizará suas várias facetas, em vez de apenas medir seu rendimento. Se julga os resultados, faz isso comparando-o não com modelos abstratos, mas com a potencialidade do aluno.” (LANZ, 2011, p. 105). Isso, possivelmente, é o que deveria orientar a prática docente de qualquer profissional, tendo em vista que a avaliação que se utiliza de critérios mais holísticos, muitas vezes, pretende trazer respostas mais efetivas para o conhecimento de quem é o aluno que se avalia.

Desse modo, as escolas Waldorf atuam avaliando cada aluno em particular, auxiliando-o em suas dificuldades e exaltando seus avanços. Isso traz a ela uma característica mais humana e próxima, em comparação às práticas adotadas em outras escolas. A avaliação ganha, então, características qualitativas que levam em consideração diversos fatores que, juntos, compõem o processo avaliativo.

Elas julgam todos os fatores que permitam avaliar a personalidade do aluno, quais sejam: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e, além disso, obviamente os conhecimentos reais. Mas o julgamento geral sobre o aluno levará em conta o esforço real que ele fez (ou não fez) para alcançar tal resultado, seu comportamento, seu espírito social. (LANZ, 2011, p. 105)

Portanto, a avaliação na escola Waldorf ganha contornos qualitativos, sendo exposta aos pais por meio de relatórios descritivos, nos quais se apresentam diversas particularidades do aluno. Essas se referem às suas atitudes, ao seu desempenho físico para a idade, à sua organização, à convivência com os colegas e professores, bem como a todos os aspectos referentes aos conteúdos ministrados nas aulas.

As avaliações quantificadas também são feitas pela escola; porém, não são apresentadas aos alunos ou aos pais. São arquivadas e servirão como documento do aluno, sendo entregues apenas para o caso da mudança de escola ou integralização dos estudos.

Nas escolas Waldorf, a repetência é evitada. Quando um aluno tem desempenho pouco favorável, é auxiliado pelos professores com acompanhamento mais próximo. Caso haja, de fato, a necessidade de repetência, por uma grande defasagem, a conversa e o consenso entre os pais também são levados em consideração.

Pode-se considerar, dessa maneira, que a Pedagogia Waldorf, com suas práticas avaliativas aqui apresentadas teoricamente na presente pesquisa, visa atender aos alunos, de maneira criativa, dinâmica e valendo-se dos princípios de qualidade sobre os princípios de quantidade. Trata-se de uma marca dessa pedagogia, tornando-se necessário, para esta pesquisa, observá-la, de maneira mais próxima, no interior de uma de suas escolas, a fim de que seja possível analisar os fatores teóricos e práticos, paralelamente.

Logo, para que possamos estabelecer relações mais seguras entre as práticas avaliativas discutidas atualmente e as realizadas em uma escola de Pedagogia Waldorf, torna-se necessário, nesse momento, que consideremos a teoria que embasa os estudos referentes à avaliação da aprendizagem, para que possamos, com maior clareza, identificar elementos teórico-metodológicos das teorias avaliativas nas práticas Waldorf. Faremos isso no capítulo posterior.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB OLHARES DISTINTOS

Pretendemos aqui tratar de alguns dos diferentes vieses que a avaliação da aprendizagem tem delineado no contexto educacional. Para isso, partiremos inicialmente de uma memória pessoal, que se desdobra, posteriormente, nesta pesquisa. Assim, esse caminho terá início com o estudo das teorias referentes aos exames escolares e à avaliação da aprendizagem, bem como seus desdobramentos na prática pedagógica.

Em seguida, propomos uma apresentação de quatro principais vieses que a avaliação da aprendizagem tem seguido. Propomos também um estudo para a compreensão das teorias que baseiam cada uma das abordagens.

3.1 Uma memória, diversos desdobramentos

Para iniciar nossos estudos sobre avaliação, retorno a uma memória apresentada na introdução desta pesquisa, na qual trago minhas primeiras experiências enquanto professora da primeira fase do Ensino Fundamental, em uma escola particular, no interior de Goiás. São aquelas reflexões e inquietações que me trazem até este ponto. E é por meio delas que hoje me torno pesquisadora, buscando uma prática avaliativa mais humana, mais próxima e mais completa.

Aquele pequeno fragmento que narra um pouco do início da minha trajetória docente tem a finalidade de trazer à tona e à reflexão algo que aconteceu, e que infelizmente ainda acontece, em diversas escolas: o uso da avaliação apenas como um instrumento para que se obtenha algum resultado numérico, como forma de classificação, como um fim e não, um processo. Viver aquela experiência me fez perceber a importância dos processos avaliativos no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionou-me na busca por respostas ou alternativas que pudessem fazer ascender na avaliação seu sentido real. Sacristán (1998) apresenta suas considerações a respeito da avaliação da aprendizagem.

Atualmente, para a teorização didática, avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno/a, mas mais uma fase, a final, de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa na avaliação como uma fase do ensino. Qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas conseqüências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática. (SACRISTÁN, 1998, p. 296).

Concordamos com o autor e ainda pontuamos que, além da função de articuladora entre a prática docente e seu planejamento e reflexão, a prática avaliativa consciente e

elaborada contribui para que as reflexões e reelaborações ocorram ainda durante o processo de ensino-aprendizagem, não exigindo, necessariamente, a conclusão de ciclos.

Atualmente tratar de avaliação da aprendizagem é algo que requer um olhar bastante amplo para os diversos formatos que essa prática tem delineado. Cada instituição tem suas concepções a respeito da avaliação da aprendizagem; cada professor carrega consigo considerações particulares a respeito do tema, o que faz com que as práticas e os discursos sejam diversos. Para Chaves (2003), “A avaliação é um dos componentes do processo de ensino, executados de forma diferenciada pelos professores, por causa das diversas concepções e posicionamentos teórico-filosóficos por eles assumidos.” (p. 46). Logo, tendo em vista essa pluralidade de concepções, torna-se necessário acompanhar as diferentes concepções apresentadas por estudiosos da área, a fim de buscar uma aproximação ao contexto avaliativo atual.

É possível observar uma considerável crescente nas pesquisas e na visibilidade que a avaliação, ou mesmo seus resultados quantitativos, tem tido nas últimas décadas. A isso pode vincular-se a agilidade dos avanços tecnológicos, que permite a divulgação rápida de informações e, conseqüentemente, de resultados (educacionais ou não). Sem dúvida, isso interfere nas práticas pedagógicas que ocorrem neste momento em nossas salas de aula. Avaliações externas são aplicadas constantemente, com *resultados* amplamente divulgados pela mídia. Assim, o trabalho do professor, por vezes, fica limitado a práticas que não se alinham à sua forma de trabalho nem às suas concepções, mas que acabam delineando o que é feito em sala de aula. Logo, reforça-se, cada vez mais, em nossos estudantes, mesmo que involuntariamente, a ideia de ranqueamento, competição e classificação.

Dessa maneira, o que ocorre com frequência é o discurso distorcido de quantidade como sinônimo de qualidade, no qual somente as notas, sem qualquer observação do processo de construção das mesmas, são suficientes. Acredita-se, por vezes, que possuem uma boa qualidade de ensino aquelas escolas que apresentam a melhor classificação.

Luckesi (2011) nos traz uma reflexão a respeito da realidade atual dos processos avaliativos educacionais e da forma como este tem sido tratado, tanto pelos pais, quanto pelos alunos e escolas. Segundo o autor,

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaças; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. (LUCKESI, 1998, p. 36)

Assim, o autor nos permite repensar as práticas que ocorrem em nossas salas de aula, e, a partir daí, diversas inquietações surgem. É possível ter um processo avaliativo de qualidade numa realidade em que o foco está voltado quase exclusivamente aos resultados numéricos? Os processos avaliativos, em seu formato atual, corroboram uma prática pedagógica que realmente inclui todos os alunos? Um processo avaliativo puramente classificatório aponta, de fato, o real aprendizado de nossos educandos? Nosso sistema educacional estaria colocando a educação como reflexo do contexto mercadológico? Avaliar, reduz-se apenas à quantificação, à aprovação/reprovação?

Ainda sobre os estudos de Luckesi (2011), o autor faz duas importantes constatações em suas pesquisas, que colaboram para as reflexões que propomos nestas páginas. Uma delas trata da prática dos exames, ainda tão recorrente nas escolas, constatando que as escolas praticam, ainda, mais exames que avaliação. Dessa maneira, o autor apresenta algumas características que diferenciam os exames das avaliações, fazendo um paralelo entre ambos.

Para Luckesi (2011), alguns critérios são usados para a caracterização de ambas as ações (exames e avaliação). No conjunto das abordagens do autor, temos que a avaliação e o exame diferenciam-se uma da outra, quanto à temporalidade. Isso tendo em vista que os exames centram-se no passado, e a avaliação, por sua vez, centra-se no presente e volta-se para o futuro.

Desse modo, podemos compreender que os resultados dos exames servem para verificar o que foi aprendido, sem se importar com o que ainda pode ser melhorado/aprendido. Para o examinador, o processo final do ensino dá-se no momento do exame, cabendo ao estudante expressar aquilo que aprendeu e qual classificação merece por seu resultado. “Para o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos no tempo anterior àquele em que se submete às provas.” (LUCKESI, 2011, p. 182). Sendo assim, os exames tornam-se para o aluno um momento em que se prova – a si mesmo e aos outros – aquilo de que ele é capaz. Certamente, posto isso, tendo em vista que não se torna possível ao discente demonstrar suas capacidades para além daquilo que lhe é exigido no exame. Todo o processo de ensino-aprendizagem é deixado de lado, não importando ao avaliador a forma como o aluno aprendeu ou os meios que utilizou para acessar as informações necessárias ao êxito no exame.

Em contrapartida, na avaliação, o cenário muda, e o foco volta-se para o presente, com perspectiva de melhorar o futuro. Agora, “[...] o ato de avaliar está *centrado no presente e voltado para o futuro*” (LUCKESI, 2011, p. 182, grifo dos autores). O educador que avalia

tem foco nos resultados de seus estudantes, não para classificá-lo e finalizar o processo de ensino-aprendizagem, mas sim, para observar os resultados obtidos, a fim de utilizá-los como ponto de partida para trabalhos posteriores. Ao avaliador interessa saber de que maneira poderá auxiliar seus alunos a alcançarem os melhores resultados, utilizando-se, para isso, dos resultados da avaliação. Nesse caso, a avaliação torna-se o reflexo de um processo, não se trata de um momento excluído de todo o contexto educativo. Segundo Luckesi (2011),

Para o avaliador da aprendizagem o aprendido interessa somente como diagnóstico do estado do desempenho hoje; interessa como um retrato da aprendizagem no momento atual. O foco do avaliador é o presente, na perspectiva de construção do futuro. Nesse caso, o passado serve exclusivamente como fonte explicativa do presente, que por sua vez, serve de base para o futuro. (LUCKESI, 2011, p. 183)

Desse modo, o autor aborda a temporalidade como um dos fatores que diferem avaliação de exames, observando-os como opostos e julgando absurda a possibilidade de se investir em avaliação para posteriormente nada se fazer.

Outra caracterização feita por Luckesi diz respeito à expectativa dos resultados. Para o autor, um dos diferenciais entre exames e avaliações está no que se espera como retorno ao examinar ou avaliar alguém. Ao examinar, espera-se um produto final, que traga, muito bem delimitado, aquilo que se obteve como resultado, tornando-se o ponto final de um processo e permitindo que se comece do zero um novo ciclo, com novas propostas e, conseqüentemente, novo exame. Para o avaliador, o foco encontra-se no resultado e, também, no produto final; porém, o diferencial encontra-se na necessidade de vir a utilizar os resultados para propor ações ainda dentro de um mesmo ciclo de ensino. A avaliação servirá para delinear novas ações e novas propostas que colaborem para um melhor desempenho e uma melhor aprendizagem para os estudantes. Não importa ao avaliador que o resultado final seja sempre excelente, embora essa seja a meta de todo avaliador. O que importa, mais ainda, é que os resultados demonstrem a realidade do contexto para que suas ações futuras colaborem, de fato, para um melhor aprendizado e, em consequência, um melhor resultado. Luckesi (2011) reforça que,

Em síntese, no que se refere à expectativa de resultados, o exame tem sua atenção centrada com exclusividade no produto final da ação, ao passo que a avaliação se concentra no processo (acompanhamento) *para chegar ao produto* (certificação) – ou seja, a avaliação centra-se no processo sem esquecer o produto. O exame escolar *espera* o produto final, esquecendo-se do processo; a avaliação *subsidi*a a sua construção, sem perder o produto de vista. (LUCKESI, 2011, p. 188, grifos do autor).

Assim, ao observarmos a avaliação da aprendizagem e os exames escolares, a partir das considerações de Luckesi, podemos compreender o caráter construtivo que ele atribui à avaliação, não deixando de lado os resultados esperados.

Além das características já citadas, o autor dá ênfase ao momento do desempenho do educando, observando que os exames trazem características mais pontuais, enquanto que a avaliação delinea um processo não pontual. Dessa maneira, os exames escolares carregam em si a preocupação com o desempenho em um determinado momento, deixando de lado todo o passado e todo o futuro do educando. Para o examinador, bastam as respostas dadas naquele momento, sejam elas certas ou erradas. Ao avaliador, todo o processo interessa, partindo do desempenho na construção do conhecimento às respostas dadas durante a aplicação do instrumento de coleta de dados e, ainda, em que se pode avançar. Tudo isso tendo em vista os erros e acertos do educando. Luckesi (2011) traz sua ideia a respeito do ato de avaliar da seguinte forma:

Como o ato de avaliar é construtivo, não se vincula somente ao instante atual, mas considera as variáveis presentes na situação avaliada, assim como a perspectiva de construir resultados mais satisfatórios no futuro, Tem um compromisso com o *passado* (como vinha ocorrendo o desempenho?), com o *presente* (o que está ocorrendo agora, como resultado de um passado?) e com o *futuro* (o que poderá ocorrer amanhã ou depois, a partir de possíveis intervenções nessa situação?). (LUCKESI, 2011, p. 195).

É possível perceber que, para o autor, a avaliação se distancia muito dos exames, tendo em vista os diferentes critérios que o mesmo utiliza para caracterizá-los. Além dessas variáveis, ele traz uma análise quanto à dimensão política dos exames escolares e da avaliação da aprendizagem. Em sua observação, demonstra que os exames são antidemocráticos, pois, ao examinar, excluem-se todos aqueles educandos que, por qualquer motivo, ainda precisam de apoio pedagógico para avançar em algum quesito, tendo em vista o caráter excludente e seletivo que os exames assumem. Já no que se refere à avaliação da aprendizagem, o autor a considera democrática, pois traz a todos a oportunidade de avançar, a partir das dificuldades apresentadas. Ao avaliador importa que todos tenham a aprendizagem esperada.

É importante destacar que o autor faz essas observações para o contexto da sala de aula, local onde os exames devem dar lugar aos processos avaliativos. Todavia, quando se trata de um processo seletivo ou concurso, os exames deverão ser utilizados e estarão, de fato, cumprindo o seu papel.

Além das variáveis apresentadas aqui, Luckesi (2011) traz à análise outras cinco variáveis, a saber: [a] *solução de problemas*, na qual o autor apresenta os exames escolares sempre muito vinculados aos problemas apresentados pelos educandos, enquanto a avaliação

da aprendizagem vislumbra as possibilidades de avanço a partir dos problemas apresentados; [b] *abrangência das variáveis consideradas*, a partir da qual o autor expressa que os exames trazem a realidade de forma muito simplificada e pontual, contrastando com a avaliação da aprendizagem, que leva em conta toda a complexidade envolvida no processo de aprendizagem; [c] *função do exame e da avaliação*, em que se pode perceber que, para o autor, os exames assumem caráter classificatório, tendo em vista todas as suas características de ranqueamento e seleção, enquanto a avaliação da aprendizagem possui caráter formativo e diagnóstico; [d] *consequência da função*, quando podemos observar que, por terem uma função classificatória, os exames tornam-se seletivos. Em contrapartida, por apresentar a função diagnóstica, a avaliação da aprendizagem torna-se inclusiva; [e] *ato pedagógico*, no qual o autor finaliza sua análise interpretando os exames escolares como autoritários uma vez que o educador ou a instituição têm a possibilidade de aprovar ou reprovar o educando, simplesmente a partir de seus resultados, e caracteriza a avaliação da aprendizagem como dialógica por ser um processo construtivo e, desse modo, abrindo espaço para o diálogo e a negociação.

Para sintetizar as ideias de Luckesi (2011), apresentamo-las a partir do quadro abaixo:

SÍNTESE DE COMPARAÇÃO ENTRE OS EXAMES ESCOLARES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO LUCKESI		
	Exames escolares	Avaliação da aprendizagem
Temporalidade	Voltados para o passado	Centrada no presente e voltado para o futuro
Solução de problemas	Permanecem aprisionados no problema	Volta-se para a solução
Expectativa de resultados	Centrados com exclusividade no produto final	Centrada no processo, sem perder o foco no produto final
Abrangência das variáveis consideradas	Buscam simplificar a realidade	Traz consigo a complexidade da realidade
Momento do desempenho do educando	Ações pontuais	Ações não pontuais
Função do exame e da avaliação	Classificatórios	Diagnóstica
Consequência da função	Seletivos	Inclusiva
Dimensão política do exame e da avaliação	Antidemocráticos	Democrática
Ato pedagógico	Autoritários	Dialógica

Quadro 1: Uma comparação entre os exames escolares e a avaliação da aprendizagem com base em Luckesi (2011)

Podemos observar que os exames escolares e a avaliação da aprendizagem caminham em sentidos diferentes, por vezes, opostos. A avaliação da aprendizagem está, em vários momentos, vinculada à ideia de processo e de avanço, já os exames escolares seguem um caminho mais pontual, classificatório e objetivo. Assim, é possível que nos questionemos: se a proposta pedagógica de grande parte de nossas escolas está centrada na construção do conhecimento, no apoio às dificuldades dos estudantes, a fim de que se obtenham sempre melhores resultados, por qual motivo os exames escolares – que vão na contramão desta proposta – ainda são tão recorrentes em nossas salas de aula?

Para tratar desse assunto, precisamos retornar um pouco à nossa história a fim de compreender aquilo que ainda hoje, reflete em nossas práticas. Assim como em qualquer outro aspecto educacional, as concepções que temos hoje do contexto avaliativo nada mais são do que construções de nossa sociedade.

Para compreendermos melhor a questão, retornaremos a meados do século XV, quando os jesuítas já traziam alguns delineamentos dessa prática, tendo em vista que os documentos por eles utilizados já organizavam todo o processo de *juízo* dos estudantes. O modelo de trabalho dos jesuítas, apresentado em um documento denominado *Ratio Studiorum*, trazia as orientações para avaliação em um formato que desvinculava todo o processo avaliativo, do processo de ensino-aprendizagem. (CHAVES, 2003)

Para os jesuítas, as avaliações tinham o caráter de julgamento e punição. Aqueles, cujo desempenho fosse satisfatório, teriam o reconhecimento dos demais, através de premiações e outros meios. Ao contrário, aquele que porventura tivesse desempenho insatisfatório, caberia a punição e a apresentação pública de seu baixo rendimento.

Essas práticas, trazida pelos jesuítas deram origem a diversos outros modelos pedagógicos que, até hoje, se instalam em nossas escolas. Assim, ocorreu com os exames escolares, que foram sistematizados e utilizados da maneira como conhecemos, por volta dos séculos XVI e XVII como um reflexo das atividades avaliativas dos jesuítas, logo, seus princípios se fizeram, ou ainda se fazem, muito presentes em nossas escolas. É compreensível, portanto, o enraizamento dessa prática em nossas escolas, tendo em vista a função classificatória e de destaque que teve durante séculos de nossa história educacional.

Quando se trata da avaliação educacional, o tempo de surgimento dessas práticas reduz, consideravelmente. Da forma como a conhecemos, apresenta ela menos de 100 anos de existência, tendo sido proposta e divulgada por volta dos anos de 1930, através de Ralph Tyler. (LUCKESI, 2011). Além de Tyler, outras propostas avaliativas foram surgindo e delineando o que conhecemos hoje como avaliação da aprendizagem. Assim, chegamos às

práticas atuais de avaliação que têm ganhado força e destaque no campo educacional, e que colaborarão para que possamos refletir sobre a avaliação da aprendizagem no viés que propõe nossa pesquisa. Sobre elas, trataremos a seguir.

3.2 A Avaliação da Aprendizagem delineada de forma significativa no binômio professor-aluno

Como se pode perceber até o momento, a avaliação da aprendizagem não é algo devidamente definido, com seus traços e metodologias bem delineados; cabe a cada professor, juntamente com seus alunos, delineá-la de forma mais significativa para ambos. Dessa maneira, a ocorrência de inúmeras interpretações é possível, e até mesmo muito comum. Trata-se de interpretações que levam em consideração todo um contexto, no qual elas estejam envolvidas, podendo admitir, até mesmo, um caráter pessoal. Mas o que propomos aqui é uma reflexão a partir de alguns tipos de avaliação que têm apresentado destaque e uma crescente visibilidade em nosso cenário educacional. Dentre os tipos de avaliação encontram-se as avaliações mediadora, a emancipatória, a diagnóstica e a formativa. Trataremos de cada uma delas em separado, a fim de que possamos conhecê-las e, ao fim, se possível, entrelaçá-las.

3.2.1 Avaliação Emancipatória

Observar a avaliação da aprendizagem, suas características e o baixo impacto que as práticas avaliativas estavam desempenhando, tudo foi o que levou SAUL (2010) a apresentar uma nova proposta avaliativa, um novo formato para essa prática e que pudesse trazer resultados mais significativos aos envolvidos no processo. Assim, a autora intitula sua proposta como “o paradigma da avaliação emancipatória”, a qual está baseada na pedagogia emancipadora que, para Saul, apresenta-se da seguinte forma:

[...] O processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de criticamente desenvolverem suas próprias ações. (SAUL, 2010, p. 58)

Assim, podemos considerar que uma avaliação emancipatória segue os caminhos da pedagogia emancipadora, tendo em vista que busca viabilizar no educando a capacidade de tomada de decisões, de raciocínio crítico etc.

De forma geral, a avaliação emancipatória caracteriza-se por visar à formação intelectual do sujeito, a fim de que o mesmo tenha condições suficientes de agir e tomar as melhores decisões. Trata-se de uma avaliação centrada numa formação que garanta ao sujeito condições de libertar-se, de emancipar-se. Logo, avaliar a aprendizagem, de maneira

emancipatória, é fazer florescer no aluno uma característica de formador – ao mesmo tempo em que ele se forma –, tendo em vista que, ao participar do processo avaliativo emancipador, o aluno delinea em si a condição à tomada de decisão, à crítica quanto à realidade, à emancipação e, conseqüentemente, à liberdade.

Para Saul (2010), a avaliação emancipatória tem a função de descrever e analisar criticamente a realidade, a fim de promover uma transformação. Todas as suas atividades práticas, em sala de aula ou fora dela, visam seguir o caminho de reflexão-transformação. A autora aponta, de maneira precisa, a função primeira da avaliação emancipatória e suas expectativas quanto à mesma.

Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2010, p. 65)

Assim, as palavras da autora deixam clara uma proposta de avaliação libertadora, ao mesmo tempo que, ao descrever e analisar criticamente a realidade, o envolvido torna-se responsável pelos encaminhamentos que venham a surgir, a partir da proposta avaliativa. Dessa maneira, a avaliação torna-se uma via de mão dupla, na qual alunos e professores sentem-se responsáveis, mais envolvidos e engajados em resultados satisfatórios.

Saul (2010) apresenta ainda quatro conceitos básicos para a avaliação emancipatória, sendo eles: [a] a emancipação; [b] a decisão democrática; [c] a transformação; [d] a crítica educativa. Apresentaremos esses conceitos individualmente, trazendo-os ao encontro da realidade da avaliação educacional.

O primeiro conceito básico para a autora é a *emancipação*, partindo da ideia de que a mesma somente será obtida através da tomada de consciência da situação real e, ainda, do pensamento crítico acerca da realidade. Ou seja, conhecendo a realidade e analisando-a criticamente, torna-se possível a proposta de alternativas que contribuam para a solução de problemas e/ou mudança da realidade.

Quanto à *decisão democrática*, a qual se faz imprescindível em uma avaliação de viés emancipatório, tendo em vista que o processo que se configura até a tomada de decisão corrobora para a reflexão e observação crítica da realidade atual e, ao mesmo tempo, para a reflexão dos resultados obtidos a partir da decisão tomada. Logo, se as decisões modificam a realidade, devem ser tomada em conjunto e democraticamente por todos os envolvidos nessa situação.

Voltando-se, então, ao conceito de *transformação*, na avaliação emancipatória, ele se apresenta como o resultado dos conceitos anteriores. Transformar torna-se possível, a partir da proposta de alternativas e das decisões tomadas democraticamente pelos envolvidos nesse processo. Logo, a transformação provém de indivíduos emancipados que dão lugar ao diálogo, às ideias contrárias e à discussão das melhores saídas para a conquista do consenso.

Por fim, a *crítica educativa* traz à tona os reflexos de todos os conceitos anteriores que juntos delineiam a prática avaliativa. Para a avaliação emancipatória, a crítica educativa tem a função de voltar à proposta inicial, analisá-la e, em seguida, trazer encaminhamentos para que seja potencializada. Nesse momento, não se enfatizam apenas os resultados que esse processo gerou, seja em termos de notas ou produções. Esse conjunto de notas e produções, por sua vez, não deve ser deixado de lado, no decorrer do processo supramencionado. Assim, a crítica educativa torna-se momento de reflexão a respeito de uma prática, tendo em vista melhorar os aspectos relativos ao processo e, conseqüentemente, aos produtos.

Trazendo esses conceitos para o campo educacional, podemos dizer que, ao trabalhar com uma prática avaliativa emancipatória, o professor dará ao aluno a possibilidade de participar da construção do processo. Desse modo, juntamente com o professor, o aluno fará uma análise crítica da realidade existente – e que se torna diferente a cada turma – e trará algumas alternativas para a sua melhoria, as quais podem estar ligadas às metodologias que serão aplicadas em determinados conteúdos, à forma como será organizado o estudo dos conteúdos e, também, aos instrumentos e metodologias avaliativas que serão utilizadas.

Neste processo, a tomada de decisões e os encaminhamentos deverão ser feitos, levando-se em consideração todos os envolvidos. Deverão ser observados, ainda, os reflexos que essas decisões trarão. Por fim, no término de todo o processo, ou até mesmo no decorrer dele, professor e alunos devem refletir sobre suas decisões, sobre a realidade que se instaurou após tais decisões, sobre seus resultados ao final do processo, para que, então, possam fazer os ajustes necessários. Desse modo, contempla-se um dos principais pressupostos metodológicos da avaliação emancipatória, o que trata da ação-reflexão.

Para que todos esses conceitos sejam colocados em prática, o professor deverá, em todos os momentos, lançar mão de atividades e propostas que envolvam o diálogo, a discussão e a negociação entre os alunos, a fim de que se fortaleçam nos alunos todos os conceitos básicos dessa proposta avaliativa, como reforça Saul (2010).

Os procedimentos de avaliação previstos por este paradigma, que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não são desprezados os

dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa. (SAUL, 2010, p. 67).

A partir dos métodos elencados por Saul, percebe-se a necessidade de que, para essa concepção, o professor assuma uma característica de mediador, de participante e orientador do processo. Deixa-se de lado, portanto, a ideia de que o professor é aquele que tem a capacidade para organizar todo o processo, tendo em vista que já possui conhecimento a respeito dos conteúdos. Em contrapartida, aborda-se a visão do professor como um orientador, aquele que assume um papel de líder, que organiza e direciona o ambiente, as discussões e as atividades, conforme aponta Saul (2010).

Sua função básica consiste em promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de estimular a iniciativa do grupo na formulação e recondução do programa. (SAUL, 2010, p. 68)

As funções apontadas por Saul delineiam a prática do professor que se propõe a aplicar a metodologia da avaliação emancipatória. O professor que avalia de maneira emancipatória deverá ser aberto a atividades dialógicas, que possibilitam ao aluno perceber-se como participante de todo o processo educativo.

3.2.2 Avaliação Diagnóstica

Não há como tratar a avaliação num sentido diagnóstico e norteador, sem, contudo, observá-la antes como um ato de amor. Não há como avaliar, de maneira formativa, diagnóstica e inclusiva, sem antes preocupar-se com os sujeitos envolvidos no processo. Sem dúvida, o cuidado e toda a preparação para que o processo avaliativo ocorra de maneira satisfatória, acolhedora e longe de traumas, são práticas realizáveis somente por aquele profissional que trabalha com amor, paciência e tranquilidade.

Em momento algum, torna-se possível desvincular o ato de avaliar de todo o processo de desenvolvimento docente ou discente. Logo, não há como ajudar aqueles com os quais não nos importamos. Não é possível dar a mão ou acompanhar pelo caminho aqueles com os quais não temos real apreço. Portanto... Sim! Avaliar é, antes de tudo, um ato de amor.

Luckesi (2011) aborda a avaliação da aprendizagem, mais especificamente a avaliação, por um viés diagnóstico, de forma que seus resultados provenham de dados relevantes, que serão analisados gerando um *juízo de qualidade*. Até aqui, o conceito avaliativo de Luckesi (2011), em alguns pontos, assemelha-se a diversas outras práticas avaliativas repetidas diariamente em nossas escolas, nas quais a observação de alguns dados – que podem ser resultantes de uma prova ou de qualquer outra atividade –, transforma-se em

notas ou conceitos, que retornam aos alunos como reconhecimento à atividade realizada ou, em hipóteses piores, como a punição por não ter obtido o desempenho esperado. Mas a proposta do mencionado autor vai além do resultado apenas como constatação. Para ele, a observação dos dados deve resultar no chamado *juízo de qualidade*. Para finalizar, ele ainda complementa dizendo que tal juízo de qualidade deve, de alguma forma, contribuir para uma *tomada de decisão*. Assim:

Entendemos *avaliação* como um *juízo de qualidade* sobre *dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*. É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel. (LUCKESI, 2011, p. 104).

Portanto, para o autor, a avaliação da aprendizagem deve servir como parte do processo e, ao mesmo tempo, como ponto de partida para decisões posteriores. A partir do momento que os resultados da avaliação tornam-se ponto de partida para as próximas práticas, esse passa a se tornar um processo diagnóstico. Não seria possível admitir-se na avaliação diagnóstica apenas o juízo de qualidade, a partir dos dados apresentados, se este, de alguma forma, não causar alterações na realidade que antes se instalava.

Para que possamos compreender o conceito de avaliação tratado por Luckesi, retornaremos às variáveis que, segundo o autor, corporificam o ato de avaliar. Assim, sem alguma dessas variáveis, o processo avaliativo não se efetiva ou, pelo menos, não conclui a sua função primeira que, para o autor, se trata do diagnóstico.

Quando focamos a variável juízo de qualidade, Luckesi (2011) alerta que há dois tipos de juízo, que são: o juízo de existência e o juízo de qualidade. O primeiro aponta para os aspectos substantivos da realidade; o segundo relaciona-se aos aspectos adjetivos da mesma. Assim, podemos dizer que os juízos de existência, emergindo de aspectos substantivos, fixam-se apenas à caracterização do envolvido, volta-se àquilo que o indivíduo é, sem nenhum tipo de observações que possam auxiliar na interpretação dos motivos que o levaram ao seu estado atual. “O juízo que se faz sobre o aspecto substantivo da realidade recebe a denominação de *juízo de existência*, na medida em que a sua expressão pode ser justificada pelos dados empíricos da realidade.” (LUCKESI, 2011, p. 104).

Já na contramão dessa ideia, encontra-se o juízo de qualidade, que surge a partir dos aspectos adjetivos da realidade e, assim, analisa, compreende e colabora com a alteração desta. “O juízo, porém, que expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, recebe a denominação de juízo de qualidade, desde que incida sobre uma realidade atribuída ao objeto.” (LUCKESI, 2011, p. 104). Assim, é necessário compreender que, os juízos de

qualidade não se dão de forma livre e a cargo daquele que cumpre o papel de ajuizar. Antes, porém, deverão existir alguns parâmetros a serem observados, a fim de que se possa ter uma ideia de qualidade padrão.

Exemplificando tais conceitos, a partir de práticas avaliativas escolares, podemos interpretá-los da seguinte forma: O professor, em suas atividades escolares, aplica um determinado instrumento avaliativo que servirá para a coleta de dados referente ao desenvolvimento de cada um de seus alunos. Após a aplicação e correção, há, em mãos, os resultados numéricos referentes às notas ou conceitos que os alunos obtiveram no instrumento avaliativo em questão. Nessa situação, o professor tem duas possibilidades: [1] Levar em consideração somente a nota do estudante e finalizar o processo avaliativo, devolvendo ao aluno seu *resultado* e apresentando este ao referido discente como um espelho de seu desempenho. Assim, teremos a formação de um juízo de existência, que estará totalmente vinculado ao resultado que o aluno apresenta, sem levar em consideração aspectos exteriores. [2] Trabalhar, a partir dos dados coletados com o instrumento avaliativo, para que esses conceitos ou notas transformem-se em possibilidade de intervenção à realidade. Para isso, faz-se necessário que se admitam parâmetros de análise que possibilitem ao professor saber quais alunos, individualmente, estão mais próximos do esperado para aquele instrumento, ou quais ainda precisam de intervenção para conseguir avançar em alguns aspectos. Dessa maneira, a partir do momento que os resultados são analisados, compreendidos em toda a sua complexidade e utilizados para a intervenção e modificação da realidade, o juízo construído torna-se um juízo de qualidade.

No entanto, além do juízo de qualidade, outra variável que, para Luckesi (2011), torna-se imprescindível ao processo avaliativo trata-se dos dados relevantes da realidade. Estes, segundo o autor, estão relacionados às manifestações dos alunos, podendo ser observados através de sua conduta. Os mencionados dados são observações feitas no decorrer de todo o processo avaliativo e que subsidiam a atuação do professor. “A qualidade de um objeto não lhe será atribuída ao bel-prazer de quem o julga, mas sim a partir de caracteres que este denominado objeto possua.” (LUCKESI, 2011, p. 105).

Por fim, a terceira variável apresentada pelo autor é a tomada de decisão. Esta se tornará responsável pela alteração ou manutenção da realidade estabelecida. Assim, é a partir da tomada de decisão que alguma atitude pode ser tomada, no sentido de auxiliar o aluno em suas dificuldades ou potencializar seu desempenho.

Portanto, para Luckesi (2011), não faz sentido que se fale em avaliação sem, antes de tudo, conhecer as variáveis envolvidas e o elo necessário entre elas, para que, de fato, tal

processo ocorra. Logo, podemos considerar que, para o autor, o ato de avaliar requer, acima de tudo, a visualização de toda a sua complexidade e da possibilidade de mudança da realidade. Somente assim torna-se possível transformar o processo avaliativo em uma ação diagnóstica.

3.2.3 Avaliação Mediadora

A avaliação costuma ser vista por diversos professores com um olhar pouco otimista. É possível perceber que esse ainda é um ponto de bastante atenção, quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista toda a dificuldade ainda existente em se conceber um processo avaliativo bem fundamentado, que busque, realmente, compreender o processo de aprendizagem pelo qual os alunos estão passando e que resulte em ações significativas para ampliar o conhecimento discente perante um determinado conteúdo, é que tantas discussões acerca do assunto ainda são realizadas. Portanto, se para muitos esse ainda é um obstáculo a ser vencido, convém fazermos algumas considerações a respeito do tema e, para isso, recorreremos agora às grandes contribuições de Hoffman com a avaliação mediadora.

Podemos considerar que a avaliação mediadora tenha sido uma mola propulsora para diversos debates ocorridos hoje em Educação. Pela avaliação mediadora são pregados os princípios de apoio, de acolhimento, de acompanhamento e de compreensão. Esses encaminham posturas que se tornam imprescindíveis a uma prática avaliativa mediadora e que fazem com que o processo avaliativo se torne mais significativo para todos os envolvidos.

Para Hoffmann (2014), uma avaliação de caráter mediador segue alguns princípios básicos que se constroem em consonância com o formato que as práticas devem adquirir. Para a autora, essa é uma prática que deve “Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias” (HOFFMANN, 2014, p. 73). Assim, podemos considerar que as atividades em sala de aula devem, de alguma forma, possibilitar aos alunos que suas ideias, suas considerações e suas vivências estejam em evidência durante todos os momentos.

Dessa maneira, não se pode deixar de considerar a prática avaliativa como um momento de formação, no qual o professor tem a possibilidade de ensinar e, ao mesmo tempo, abrindo-se para a necessidade de aprender, seja refletindo sobre as respostas dadas, seja ouvindo um relato de vida de um aluno, seja discutindo o resultado de uma tarefa. Transformar as práticas avaliativas em práticas que, prioritariamente, sejam mediadoras perpassa a necessidade de o professor estar pronto para o novo.

Para o aluno, a possibilidade de perceber vivas em sala de aula suas próprias descobertas, suas falas e, também, suas incertezas o tornam mais próximo, protagonista de um processo que deve ser totalmente voltado a ele. Assim, uma das principais características para que se exerça uma avaliação mediadora é, sem dúvida, a capacidade de ouvir.

Além desse, outro princípio apresentado pela autora para a mencionada avaliação é “Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras” (HOFFMANN, 2014, p. 74). Resulta necessário, a princípio, apresentar aos alunos metodologias que garantam a possibilidade de desencadear a interação, o diálogo com aqueles que, assim como ele, participam do processo formativo. Com os colegas, o aluno tem a possibilidade de expressar-se de maneira mais tranquila, livre das preocupações que lhe causam uma conversa com aquele que o avalia.

Para além da necessidade de ensinar conteúdos e propor atividades, o professor deve estar atento, em todos os momentos, à necessidade do educando de expor suas observações e discutir com os colegas e, de alguma forma, ensinar aquilo que sabe. Enquanto se expõe verbalmente, o aluno colabora com o aprendizado dos demais, forma-se enquanto partícipe do processo e, ainda, externa ao professor, mesmo que indiretamente, os pontos nos quais ainda precisa de apoio. Para isso, os trabalhos em grupo são essenciais, como aponta Hoffmann.

Os trabalhos em grupo são “gatilhos” para a reflexão de cada aluno, para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão, oportunidade de defender pontos de vista espontâneos, a expressão de suas vivências. (HOFFMANN, 2014, p. 75).

Cuidadosamente, a autora nos revela que os trabalhos em grupo, por diversas vezes, são aplicados e avaliados de forma errônea. Não se deve atribuir uma nota ou fazer uma avaliação de uma produção do grupo, mas que torna-se essencial utilizar o grupo para produzir situações passíveis de avaliações individuais. Atividades ou trabalhos em grupos, nos quais a apresentação ou a entrega de um texto produzido por apenas um, ou alguns integrantes do grupo, não dá visibilidade às dificuldades e potencialidades individuais. Para isso, o debate, a discussão e o acompanhamento do trabalho feito em grupo são quesitos que garantem ao professor instrumentação necessária para praticar a avaliação de forma mediadora.

Além desses, outro princípio da avaliação mediadora apresentado pela autora diz respeito à necessidade de “realizar várias tarefas individuais buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes”. (HOFFMANN, 2014, p. 76). Para que a avaliação se torne um ato mediador, é necessário que haja o acompanhamento pelo professor de cada um de seus

alunos, de maneira individualizada. O que se apresenta em muitos discursos contrários aos princípios avaliadores é que essa prática se torna muito difícil para os professores que atuam em turmas numerosas. Porém, a autora, ao levar em consideração uma avaliação individualizada, não está se referindo a práticas metodológicas e atividades diferentes a cada aluno. Para Hoffmann, o importante é que se aplique diversas atividades e que, durante elas, os alunos sejam observados de maneira particular, seja na resolução de um problema, na escrita, na leitura, em sua fala, interação ou outros. Logo, para que a avaliação mediadora aconteça o que deve ser modificado em sala de aula não são os instrumentos avaliativos, mas sim, a forma como olhamos para eles.

Outro ponto importante para Hoffmann diz respeito à necessidade de apresentar-se aos alunos onde estão as suas dificuldades e ajudá-los a saná-las. Para a autora o que deve ser feito em sala de aula é “Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções” (HOFFMANN, 2014, p. 84). Assim, tanto esse quanto os demais princípios fazem com que a prática do professor se volte para uma perspectiva mais individual, pois, somente assim se torna possível alcançar o aluno em suas dificuldades e particularidades, algo que o erro ou o acerto, sozinhos, não conseguem explorar.

Por fim, a autora considera a necessidade de “Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento” (HOFFMANN, 2014, p. 85). Mais interessante que transformar os erros e acertos em notas ou conceitos, a autora propõe que, tanto os erros quanto os acertos, devem colaborar para uma avaliação que venha a servir como ponto de partida, uma solução para as dificuldades ainda apresentadas. Para isso, transformar os resultados em anotações que auxiliem o aluno a perceber seu desenvolvimento e o caminho que percorre enquanto aprende, poderá, de forma muito mais significativa, auxiliá-lo na tomada de decisões futuras e na localização dos pontos que ainda merecem atenção.

A prática de avaliação mediadora pode ser apresentada como uma proposta que, em nenhum momento, extingue algum elemento das práticas avaliativas já utilizadas. Sua proposta é que haja um novo olhar, mais individual e formativo, para as práticas que já se aplicam. Provas, testes, atividades devem continuar existindo em uma avaliação mediadora; o necessário é que se expanda o olhar do educador para elas. Avaliar de forma mediadora é muito mais uma mudança de atitude perante os resultados observados do que uma mudança nas atividades realizadas para alcançá-los.

3.2.4. Avaliação formativa

A fim de concluir nossas discussões a respeito da avaliação da aprendizagem, trataremos especificamente da avaliação formativa, levando-se em consideração seu importante destaque nas ações educativas atuais e os impactos gerados pelas propostas avaliativas formativas ao longo dos anos. Trata-se de uma proposta avaliativa apresentada, inicialmente, por Scriven, que ganhou diversos adeptos que trouxeram contribuições e visibilidade à mesma.

A expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven (1967) num artigo sobre avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos, etc.). Neste contexto, os processos de avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino. (ALLAL, 1986, p. 176).

A partir das palavras da autora, podemos refletir que a avaliação formativa surge como forma de ajustar mais rapidamente as dificuldades apresentadas pelos alunos, em qualquer fase do processo de ensino aprendizagem. Logo, conforme as necessidades se apresentem, não há obrigatoriedade de finalizar uma determinada atividade ou bloco delas para proceder, em seguida, a avaliação. Atuando de maneira formativa, torna-se possível atender, independentemente do momento, qualquer dificuldade enfrentada pelo aluno.

Como já discutido, as salas de aula continuam carregadas de atitudes e atividades que, de maneira muito incisiva, corroboram práticas avaliativas seletivas e excludentes. Sem dúvida, nossas escolas passaram, e ainda passam, por mudanças significativas no que diz respeito às inúmeras possibilidades de avaliar o aluno e às novas propostas e pensamentos avaliativos. Porém, embora o caminho esteja sendo percorrido, isso ainda ocorre de maneira bastante tímida, deixando para trás grandes lacunas a serem preenchidas.

Diferente de outros vieses, a avaliação formativa busca centrar-se definitivamente no aluno, em suas atitudes e atividades vivenciadas. Diferente da avaliação somativa, que acumula notas ou conceitos a partir de atividades pontuais, a avaliação formativa caminha em sentido contrário, trazendo para próximo das atividades avaliativas, o acompanhamento contínuo e a solução de problemas antes que estes possam atrapalhar o andamento do processo de ensino aprendizagem. Para Chaves “[...] a avaliação formativa é utilizada no decorrer do processo, com o intuito de aperfeiçoá-lo, informando professores e alunos sobre a evolução dos mesmos e o nível com que os objetivos preestabelecidos estão sendo atingidos.”. (CHAVES, 2003, p. 79).

Considerando todos esses apontamentos, podemos compreender que avaliar de maneira formativa perpassa pela avaliação diagnóstica, tendo em vista que esta se torna o

caminho inicial para o encontro com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Porém, na perspectiva formativa, as soluções, ou a busca por elas, são realizadas de maneira mais rápida e direta, levando-se em consideração que os objetivos de aprendizagem, em momento algum, deixam de ser o foco. Os objetivos de aprendizagem e as potencialidades ou dificuldades dos alunos são pontos que precisam estar muito bem delimitados, tornando-se determinantes para uma prática avaliativa de caráter formativo. Cardinet (1986) traz suas considerações a respeito da avaliação formativa, nas quais apresenta: “É uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.” (p. 14)

A avaliação formativa em si visa garantir que o aluno não esteja sendo o tempo todo diagnosticado em suas dificuldades, mas que, para além disso, seus problemas sejam resolvidos de maneira rápida e efetiva, de forma que os erros cometidos colaborem com o processo de avanço.

Apresentar a avaliação formativa, neste ponto de nossa pesquisa, permite-nos trazer a união entre os aspectos já citados no decorrer das discussões sobre as avaliações diagnóstica, mediadora e emancipatória, tendo em vista que suas práticas carregam características paralelas a estas e que, de alguma forma, unem as propostas avaliativas apresentadas anteriormente. Quando tratamos da avaliação formativa, pode ela assumir, em diversos momentos, características de avaliação diagnóstica, bem como emancipatória ou mediadora.

Finalizamos, dessa maneira, observações importantes a respeito da avaliação emancipatória, diagnóstica, mediadora e formativa. Todas, juntas, se cruzam e se entrecruzam em diversos aspectos, não se possibilitando fazer algum enquadramento teórico bem delimitado entre uma prática e outra. Explorar uma delas, deixando de lado qualquer outro aspecto que a aproxime de uma segunda, torna-se uma tarefa um tanto difícil. Logo, discutir a avaliação da aprendizagem e fazê-la de modo que se torne mais significativa ao aluno, não extingue a possibilidade de nos apropriarmos de aspectos diversos de cada uma delas. Assim, encontraremos a possibilidade de fazer com que nossas práticas em sala de aula, percam o caráter classificador, seletivo e excludente e se configurem realmente como práticas avaliativas de caráter formador.

O MOVIMENTO DA TRAJETÓRIA A SER SEGUIDA: O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

A seleção do caminho a seguir depende de determinadas circunstâncias.

TRIVIÑOS, 2008.

Iniciamos o capítulo, através dessa epígrafe, dialogando com Triviños (2008). Concordamos quando ele pontua que o modo usado pelo investigador para determinar o objeto da pesquisa não emerge de forma espontânea, vindo de situações isoladas. As circunstâncias dependem de determinadas variáveis que, por sua vez, guiam e trilham os objetivos que “[...] se perseguem com a tentativa de análise que se pretende da realidade e, fundamentalmente, com os princípios teóricos primordiais que orientam a ação do pesquisador” (TRIVIÑOS, 2008, p. 95).

Nosso trabalho, no percurso trilhado, emerge de algumas problemáticas e inquietações oriundas da nossa realidade e da nossa prática pedagógica. Logo, este capítulo traça o modo escolhido para fundamentar, metodologicamente, o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 O encontro com a Pedagogia Waldorf

Conforme já relatado anteriormente, o encontro com a Pedagogia Waldorf somente se deu a partir da proximidade com o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, por meio da atuação do professor Rogério Ferreira. Todavia, as inquietações referentes às práticas avaliativas já vinham me trazendo inúmeras reflexões há algum tempo.

Com isso, encontrei-me com a Pedagogia Waldorf, interessei-me por seus princípios e, principalmente, por suas práticas avaliativas, tendo em vista seu diferencial avaliativo no que diz respeito às possíveis práticas empregadas.

Assim como as diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio Waldorf são organizados, respectivamente, de modo a articularem-se com e atenderem (a) o desenvolvimento dos aspectos volitivos (agir/fazer), psicoemocionais (sentir) e cognitivos (pensar) do educando, também a orientação didático-metodológica de cada aula, na Pedagogia Waldorf, busca a harmonização da tríade *pensar, sentir, fazer*, evitando-se a unilateralidade em uma ou outra esfera de atividade, e procurando um equilíbrio entre os conteúdos formais, as atividades artísticas (e/ou artesanais) e as atividades corporais. (SILVA, 2014, p. 101)

Ao estudar-se e compreender melhor seus processos de ensino-aprendizagem e metodologias avaliativas, é possível perceber que a Pedagogia Waldorf pode trazer

contribuições aos diálogos propostos a respeito da avaliação da aprendizagem, pois, a teoria na qual ela se ampara lança sobre a avaliação um olhar um tanto quanto peculiar. Desprende-se das amarras históricas de uma avaliação muito quantificada e volta-se a ela com um olhar mais humanizado, individual e qualitativo.

Segundo apontam FEWB (1999) e Mizoguchi (2006), a proposta Waldorf permite que a escola seja organizada de modo a promover a alternância entre atividade mais intelectualizada e as atividades mais práticas ou artísticas. Por outro lado, apontam os autores, o currículo Waldorf é um veículo didático para todas as matérias.

Algumas inquietações foram emergindo, e o interesse da presente pesquisadora veio com esse movimento, a destacar-se: o formato que a teoria assume no dia a dia da sala de aula; a forma como ocorre toda a organização didático-pedagógica de uma avaliação que, teoricamente, atinge o nível de maturidade esperado por diversas propostas de avaliação da aprendizagem. A partir dessas, e de outras questões, inicia-se a busca pelas escolas que atuam com essa pedagogia em nosso país.

4.2 Em busca do campo de pesquisa

Foram dias de muita pesquisa e leitura a respeito da Pedagogia Waldorf, e muitas foram as visitas a sítios eletrônicos de diversas escolas que se baseavam nessa pedagogia. Após conhecer algumas características dessas escolas e começar a compreender de que forma o ensino se organizava teoricamente, surgiram algumas indagações. Emergiu a preocupação em descobrir se, de fato, a teoria corporificava-se na prática, ou se, quando trazida ao dia a dia da escola, a teoria perdia sua força. A necessidade primeira era conhecer uma escola que atuasse com essa pedagogia. Outro requisito era encontrar nessa escola a oportunidade de observação de suas práticas, vistas de forma paralela à teoria que a apoiava.

Após realizar as buscas, encontramos a Federação das Escolas Waldorf (FEWB), que trouxe diversas informações a respeito da localização de cada uma dessas escolas no Brasil. Atualmente, após a expansão do movimento Waldorf no Brasil, temos a seguinte distribuição de escolas que adotam tal pedagogia:

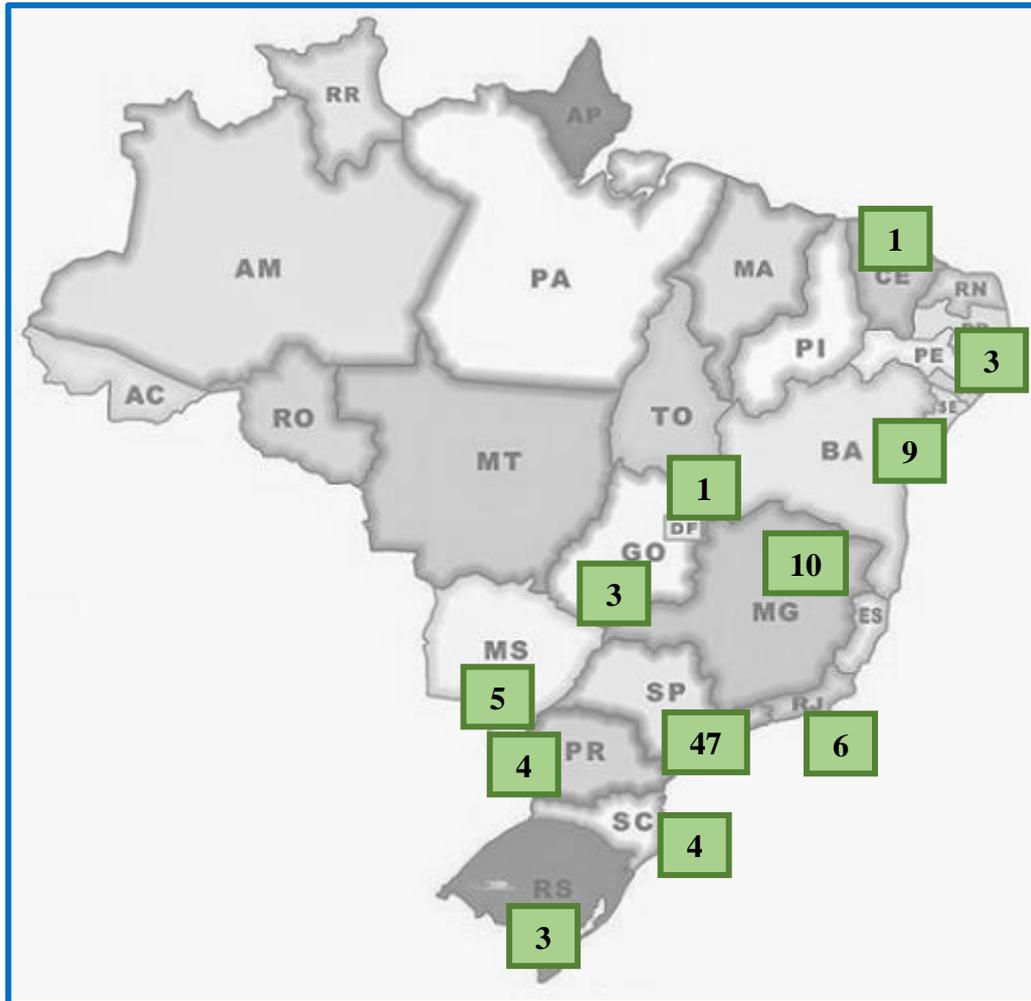


Figura 3: Distribuição do movimento pedagógico Waldorf ao longo do Brasil
 Fonte: disponível em: <http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/>

Além das escolas distribuídas na figura, a FEWB trouxe-nos a informação de que, além dessas, existem inúmeras instituições escolares que, em suas práticas pedagógicas, fazem uso de alguns princípios dessa pedagogia. Estar vinculada à federação é uma escolha da escola. Desse modo, outras escolas, além das que foram destacadas, evidenciadas no mapa, praticantes da pedagogia Waldorf, distribuídas pelo Estado de Goiás, poderiam existir.

Buscando contato com as escolas apresentadas pela FEWB, obtivemos a informação de que essas escolas, à época, já não atuavam com os princípios da Pedagogia Waldorf, ou já haviam sido fechadas. Em seguida, continuamos a pesquisa por escolas goianas que, embora não estivessem filiadas à FEWB, eram adeptas de práticas pedagógicas sustentadas na proposta Waldorf. Levando em consideração a localização geográfica dessas instituições de ensino, chegamos à uma localizada na cidade de Goiânia, Goiás, fundada no ano de 2006 e sustentada nos fundamentos da pedagogia Waldorf.

Primeiramente, fizemos contato diretamente com a diretora, proprietária da escola. Tratava-se de uma instituição escolar particular. Agendamos uma visita inicial e, durante essa visita, foi possível conhecer o ambiente físico e ter o primeiro contato com a organização do ensino dessa escola. Além disso, a proposta de pesquisa foi apresentada e discutida com a diretora. Vale a pena mencionar que, nessa primeira conversa, foi firmada a possibilidade de ter a instituição como campo para a nossa pesquisa.

Já na primeira visita, a diretora e a secretária apresentaram-me a escola, falaram brevemente sobre as metodologias trabalhadas e a respeito do uso da ludicidade e da contação de histórias, as quais acontecem tanto na alfabetização quanto nas fases posteriores. Fui apresentada também à rotina que os alunos possuem na escola, à organização das aulas, aos professores e a outras particularidades.

Silva (2015) aponta para o sentido contrário dado à ludicidade. Segundo professa,

Na contramão da tendência comumente observada nos meios educacionais formais, que concebe equivocadamente a relação entre educação e ludicidade a partir da simples utilização de metodologias brincantes no contexto educativo, desconsiderando a necessidade de se superar a concepção instrumental do ensino e, portanto, reorientar a prática pedagógica para o desenvolvimento global dos educandos e para a multidimensionalidade do processo educativo, destaca-se a Pedagogia Waldorf. (SILVA, 2014, p. 111)

Ainda concordando com Silva (2014) e sustentando-nos no suporte teórico escolhido, apresentamos a proposta de pesquisa para o grupo gestor e tivemos o aceite da diretora. Porém, ficou acordado que, ao término da pesquisa, a escola receberá uma devolutiva, a fim de que possam ter acesso a todos os resultados obtidos na análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

4.3 O movimento de produção dos dados da pesquisa

Antes de qualquer atividade voltada à produção dos dados, ou mesmo referente à pesquisa, o primeiro passo foi a organização de toda a documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, para que a pesquisa pudesse transcorrer totalmente dentro da legalidade. Todos os envolvidos foram apresentados a todas as etapas da pesquisa e aceitaram sua participação, assinando os termos de consentimento. Entendemos que “[...] essas avaliações da integridade ética devem focar três aspectos: a qualidade científica, o bem-estar dos participantes e o respeito à dignidade e aos direitos dos participantes” (FLICK, 1998, p. 52). Tanto os professores quanto os gestores da escola aceitaram colaborar com a pesquisa e auxiliar em qualquer necessidade de informações.

Sabemos que uma pesquisa pode deparar-se com grandes dificuldades ao longo do caminho. Como exemplo, citamos algumas situações: as pessoas entrevistadas podem não ter tempo; algum detalhe ou empecilho pode aparecer no decorrer do processo; a realidade cultural, religiosa e política dos sujeitos de pesquisa pode influenciar a produção dos dados. (TRIVIÑOS, 2008).

Então, com toda a documentação organizada e regularizada legalmente, a produção dos dados é organizada e iniciada. Triviños (2008) comenta sobre o percurso realizado durante uma investigação. Segundo ele, em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não se sustenta em uma sequência rígida de etapas, “a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques” (p. 131).

As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. (TRIVIÑOS, 2008, p. 131).

Justamente por acreditarmos que a organização para a produção dos dados é fundamental para o decorrer da pesquisa, elencamos alguns instrumentos. Os envolvidos, todos buscamos perceber quais instrumentos seriam mais viáveis. Queríamos que os instrumentos escolhidos pudessem nos guiar até os objetivos propostos nesta pesquisa.

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. (TRIVIÑOS, 2008, p. 138, grifo dos originais).

Os múltiplos recursos que podem ser usados pelo pesquisador qualitativo oportunizam a construção de veículos importantes, guiando o estudioso a tudo o que ele propôs ao iniciar o trabalho. Consideramos que nossa pesquisa assenta-se entre as pesquisas qualitativas, carrega características de estudo de caso, dada a particularidade da situação a ser analisada. Portanto, apresentamos aqui os três instrumentos utilizados em nosso trabalho, a saber: [a] análise documental; [b] observação direta; [c] entrevista semiestruturada.

Compreendemos que produzir os dados consiste em uma etapa fundamental no processo de uma pesquisa qualitativa. Tanto a produção quanto a análise dos dados retroalimentam-se constantemente.

A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial na mentalidade do investigador. Isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico em movimentação

intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam. (TRIVIÑOS, 2008, p. 140).

Concordando com o autor, acrescentamos que entendemos como dados da pesquisa aquilo que procuramos em torno do fenômeno que almejamos estudar. Nesse caso, referimo-nos à avaliação da aprendizagem segundo a Pedagogia Waldorf.

Temos a convicção de que estudar a realidade que propomos requer definir, com clareza, sua função. Sabemos que os sujeitos a serem observados estão imersos em uma realidade social. Logo, não podemos chegar ao grupo escolhido sem a imprescindível maturidade ou a necessária flexibilidade.

✓ *A Análise documental*

Inicialmente, propusemo-nos à análise documental. O principal documento a ser observado foi o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP); pois, acreditamos que esse é o documento que dá sustentabilidade à organização da instituição escolar. É um dos principais documentos a ser observado para que possamos conhecer as práticas metodológicas e avaliativas da instituição observada. Esse documento apresenta informações relativas ao histórico da escola, à sua rotina, às atribuições dos envolvidos no trabalho, entre tantos outros aspectos que se tornam relevantes para nossa pesquisa.

Para termos acesso ao PPP, solicitamos à escola que o documento pudesse ser fotografado, a fim de que a análise pudesse transcorrer de maneira mais tranquila e aprofundada, tendo o documento, ou trechos dele, em mãos. Isso não foi possível. A escola não disponibiliza a cópia integral do documento, nem mesmo de partes dele. Portanto, toda a leitura e análise do PPP ocorreram nas dependências da escola, durante o horário das aulas, na sala da coordenação pedagógica e com o acompanhamento da diretora da instituição.

Acreditamos que o acesso restrito ao PPP dificultou um pouco o aprofundamento em alguns aspectos, mas não impossibilitou o estudo e a análise que almejávamos. No documento foram observadas informações referentes ao histórico da escola, sua organização pedagógica e material, suas metas, sua missão, entre outros itens. Além disso, observamos o quantitativo de alunos por turma e consideramos, a partir das falas da diretora, o tempo de vivência dos alunos na escola. Outros itens que foram observados referem-se à proposta pedagógica da escola e como a mesma se estrutura, no que diz respeito às disciplinas, à carga horária, ao atendimento dos alunos com necessidades especiais e, claro, à avaliação da aprendizagem. Todos esses elementos fizeram parte dos nossos estudos e análises.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola considera os inúmeros aspectos de desenvolvimento do aluno, respeitando aquilo que a Pedagogia Waldorf sugere (querer, sentir e pensar). A Escola observa também as capacidades da criança a cada setênio. Além disso, as atividades em grupo também são vinculadas à prática avaliativa, tendo em vista que a convivência entre os alunos pode colaborar com o desenvolvimento individual e a tomada de decisões mais responsáveis. Para esta instituição, o processo avaliativo deve ser formativo, dialógico e participativo, buscando acompanhar, continuamente, o processo de ensino-aprendizagem. Com o acompanhamento, busca-se conhecer cada aluno de maneira mais próxima, ajudá-lo quando houver dificuldades e redirecionar o processo de ensino sempre que necessário.

Sobre a sistemática da avaliação da aprendizagem, o Projeto Político Pedagógico aponta que a escola atua com um processo contínuo, dinâmico e cumulativo do desempenho dos alunos. Nesse processo, os aspectos qualitativos destacam-se sobre os quantitativos. Para o registro de todo o processo avaliativo são utilizados os relatórios descritivos, ou mesmo os relatórios e atas de reuniões, cuidando sempre para que o documento apresente uma imagem ampla de observações a respeito de cada aluno. Além desses aspectos, é indicado que o relatório possua alguns encaminhamentos a respeito das próximas habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante, ou mesmo habilidades que precisam ser retomadas. Deve ficar claro, durante o relatório, o conjunto das principais habilidades desenvolvidas em cada época.

Como principais instrumentos de avaliação da aprendizagem apresentados no Projeto Político Pedagógico podemos citar: os exercícios de casa, os trabalhos individuais e em grupo, as pesquisas, a construção de objetos, as pinturas, os seminários e as produções textuais. A partir dessas e de outras atividades, o professor faz suas observações. Ao final do processo, o aluno é considerado apto ou não apto para prosseguir ao próximo ano escolar. Quanto à utilização dos resultados obtidos através da avaliação, deve ele subsidiar o trabalho do professor, direcionando suas práticas em sala, no sentido de que mostre ao professor as dificuldades ainda apresentadas pela turma. Dessa maneira, os resultados da avaliação devem influenciar na reelaboração dos instrumentos de trabalho, das metodologias utilizadas, entre outros.

Após todo esse processo de análise documental vinculada às informações dadas pela direção, percebemos a necessidade de centrar nossa observação em uma turma específica. Logo, caminhamos para o próximo passo, para a observação direta, também utilizada como instrumento para a produção dos nossos dados.

✓ *A Observação Direta*

Durante as visitas feitas à escola para a organização dos documentos referentes à legalização da pesquisa e todo o tempo de estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, já organizávamos, em conjunto com a direção, quais os melhores períodos para a observação direta, tendo em vista que a escola tem o ensino organizado por épocas, como propõe a Pedagogia Waldorf. Comungando de Triviños (2008), a observação é usada quando se almeja colocar em relevo “[...] a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno a ser estudado, buscando a verificação de hipóteses.” (p. 153)

Então, definimos que a observação seria realizada durante toda a segunda época de Matemática do ano de 2016, realizada durante todo o mês de setembro. Observamos a atuação de um professor da escola em uma determinada turma. A escolha da turma ocorreu em conjunto com a direção, que nos indicou o acompanhamento de uma turma seguindo os seguintes critérios: a quantidade de alunos por sala ou o tempo de vivência dos alunos na escola. Assim, acompanharíamos a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando que essa se tratava de uma turma um pouco mais numerosa dentre as que a escola possuía, embora contasse com apenas oito alunos. A professora responsável por essa turma estava atuando na escola fazia, aproximadamente, um ano; ela trabalhava naquela instituição apenas no período matutino.

Após a escolha da turma para observação, em conversa com a professora responsável, agendei o retorno à escola para o acompanhamento das aulas. O acompanhamento seria feito durante três dias da semana escolhidos aleatoriamente, conforme a disponibilidade do calendário escolar da professora e da pesquisadora. Assim sendo, não ficou pré-estabelecido em que dia da semana a observação seria feita. Firmamos tão somente a quantidade semanal de dias.

O início da observação direta ocorreu no dia 05 de setembro de 2016, segunda-feira, no turno matutino, às 07h30min. Ao chegar à escola, fui recebida por todos os professores que ali se encontravam. Cada um já cuidava de suas funções. A escola possui um grande jardim, e cada professor tem a responsabilidade de cuidar das plantas que ele e seus alunos plantaram. Geralmente, os próprios alunos já conhecem essa atribuição. Quando chegam, já molham suas plantas, retiram ervas daninhas ou fazem outras coisas que sejam necessárias. Caso os alunos não o façam, a professora os convida a cuidar das plantas antes do início das aulas.

A escola é ampla e arejada. Possui uma casinha de madeira para brincadeiras, uma grande caixa de areia para os alunos da Educação Infantil, uma quadra de esportes coberta por

uma tenda e um amplo salão logo na entrada, onde os alunos podem se organizar para algumas atividades.

No piso inferior, estão localizadas as salas da educação infantil, a coordenação pedagógica, salas dos professores, cantina, almoxarifado e os banheiros. No piso superior, localizam-se apenas as salas do Ensino Fundamental, que são ambientes muito bem organizados. Cada sala possui um pequeno armário com materiais escolares, caixas com materiais de uso dos alunos, alguns utensílios de cozinha, uma pia, além das mesas e carteiras. As salas possuem uma ampla janela para ventilação e nenhuma possui cortinas.

Quanto à rotina, a aula inicia-se sempre com a recepção dos alunos pelo professor, o qual se posiciona na entrada da sala e recebe a todos com um abraço e o desejo de um bom dia. A primeira atividade do dia é a organização para uma prece. Os materiais referentes à Pedagogia Waldorf já apresentam uma prece para cada ano letivo; portanto, a prece não é escolhida pelo professor da turma ou pela escola. Vale a pena mencionar que a prece referente ao quinto ano traz agradecimentos ao sol, à natureza, à água e a todo o universo, sendo repetida todos os dias no início das aulas.

Em seguida, os alunos tocam seus instrumentos musicais durante, aproximadamente, dez minutos. A cada ano escolar, os instrumentos vão sendo trocados; conforme os alunos vão crescendo, o grau de dificuldade vai aumentando. Para o quinto ano, o instrumento a ser tocado é a flauta que, segundo a professora, trabalha a coordenação motora, a respiração e o equilíbrio. Antes de tocar seus instrumentos, a professora repete com os alunos alguns exercícios de respiração, a fim de que se acalmem e possam tocar em conjunto.

Após o primeiro momento da aula, têm início as atividades referentes à época a ser estudada, no nosso caso, a Matemática. Em geral, essa aula é iniciada com a correção das atividades de casa passadas pela professora no dia anterior. Tais atividades nem sempre são especificamente abordando cálculos, geometria ou álgebra. Por vezes, as atividades são feitas a partir de poesias ou textos que apresentem alguns conceitos geométricos, algébricos ou outros. Por exemplo, em uma das aulas, a professora trabalhou a poesia *Matematicando* e o *Poema Matemático*. Neles, após abordar o poema, ela trabalhava cada um dos conceitos que apareciam no texto.

Apresentaremos um trecho do poema *Matematicando* que foi trabalhado em sala durante o período de observação.

Matematicando

Aprender Matemática

*Não é coisa complicada
Dia a dia estudando
Tudo vou compreendendo*

*Somar e subtrair
Multiplicar e dividir
Através das operações
Sempre encontro soluções*

*Unidade, dezena, centena
Unidade de milhar
Sei compor e decompor
E no QVL representar...*

Solange Valadares

Esse é um trecho do poema trabalhado em sala e que foi abordado pela professora, no sentido de que os alunos conheçam, ainda mais, os poemas e, ao mesmo tempo, para que seja possível trabalhar alguns conceitos matemáticos como a composição e decomposição, as operações e as utilidades que a Matemática apresenta em nosso dia a dia.

Além das atividades supramencionadas, que possuem caráter mais lúdico, os alunos têm o tempo específico para trabalhar com a resolução de problemas, exercícios e cálculos. Durante toda a época, a professora, mesmo em momentos de atividades mais direcionadas especificamente a cálculos matemáticos, buscava uma forma mais prazerosa para realizar as atividades. Além dos momentos de resolução de problemas que eram passados no quadro e anotados no caderno de época, por várias vezes, ela encaixava atividades, nas quais os alunos deveriam criar seus próprios problemas, utilizando encartes de supermercado. Os alunos faziam colagens, criavam situações problemas envolvendo as informações contidas nos encartes e, em seguida, apresentavam seus problemas aos colegas, que os resolvia. Era uma atividade interessante, que era arquivada pela professora a cada dia.

Todas as atividades matemáticas são feitas no chamado *Caderno de Época*. A cada mudança de disciplina, muda-se, também, o caderno. Tal material escolar tem capa de papelão e todos na sala usam cadernos de época iguais. O que os diferencia são os desenhos que cada aluno faz em sua capa e em seu interior. Neles, são feitos os registros de algumas atividades

da época de Matemática e, também, as ilustrações individuais. No caderno os alunos escrevem sempre com lápis colorido, e as folhas não possuem pauta, exigindo do aluno uma boa capacidade de organização e coordenação motora. Dependendo da atividade, a professora direciona os melhores materiais para que os alunos utilizem. Em outras, os alunos escolhem aqueles que mais os agradam. A cada tarefa feita, um desenho pode ser acrescentado, dando a cada caderno uma característica própria do aluno. Esses desenhos são feitos com lápis colorido ou giz de cera de abelha. O giz de cera é o preferido da turma, pois, por ser confeccionado com cera de abelha, o calor das mãos faz com que o giz aqueça e que tenha cores bem mais vibrantes do que o giz de cera comum. Embora todos tenham os mesmos conteúdos no caderno, os materiais tornam-se totalmente diferentes quando se observa a forma como cada um organiza e ilustra seu material. Ao final das épocas, o caderno de cada aluno torna-se uma espécie de livro didático, com conteúdos e ilustrações a cada página.

Além do caderno de época, todos utilizam os *Cadernos de Atividades*, tratando-se de um caderno pautado, no qual os alunos anotam atividades de casa ou alguma atividade de sala que a professora planeje para ser feita com esse material. Nesse caderno, as atividades são anotadas com grafite comum. Trata-se ele de um material, no qual os alunos podem fazer, também, as suas ilustrações. Porém, tais ilustrações não são tão cobradas quanto no caderno de época.

Após as atividades da primeira parte da aula, os alunos preparam-se para o lanche. Todos os materiais são guardados, e as carteiras são organizadas, de forma que formem um círculo. A professora organiza todo o momento do lanche para que todos comam bem. É um momento bastante agradável; eles conversam, comentam sobre assuntos extraclasse e programam o recreio. Todo o lanche é feito na escola; todos os dias são oferecidos frutas e alimentos naturais. O uso de alimento industrializado não é muito recorrente. Após o momento do lanche, que é feito de maneira bem tranquila, sem muita correria e preocupação com o horário, os alunos organizam as carteiras, vão para o pátio e divertem-se durante o recreio.

Ao voltar para a sala, todos os alunos organizam-se para a anotação das tarefas de casa, que são feitas, geralmente, no caderno de atividades. Após todos anotarem, a professora explica, de maneira pausada, a forma como deve ser feita a resolução das tarefas e responde às dúvidas dos alunos quanto a essa atividade.

Organizada a anotação da tarefa, o segundo momento da aula termina com a aplicação de atividades que envolvam trabalhos manuais ou artísticos (aquarela, cerâmica, artesanato com linhas, organização de jograis, apresentações teatrais, declamações de poesias etc.). Caso

seja necessário um tempo maior para a aplicação de atividades da época, as atividades manuais são reorganizadas e aplicadas em outro dia. O principal é o cumprimento das atividades de cada época.

Além do professor de sala, que atua em todo o ano letivo e em todas as épocas, os alunos possuem um professor específico para a disciplina de Educação Física e outro para a disciplina de Inglês. No mês de setembro de 2016, essas aulas estavam organizadas da seguinte forma: Educação Física, no último momento da aula de segunda-feira (11h30min às 12h30min). Inglês, no último momento da aula de terça-feira (11h30min às 12h30min).

Ainda sobre a dinâmica de organização dos momentos e atividades da escola, devemos falar sobre o chamado *Salão*. Toda quarta-feira, o primeiro momento da aula é feito com todas as turmas juntas no salão da escola. As turmas se reúnem e, juntos com seu professor, fazem apresentações daquilo que está sendo trabalhado em sala. Pode ser um poema, uma música, um jogral ou outro, mas deve ter sido trabalhado em sala durante as aulas.

Durante a época da Matemática, uma das atividades apresentadas no Salão foi o poema *Matematicando*, estudado em sala e ensaiado nos momentos de atividades manuais ou artísticas. Os alunos ficaram organizados como em um jogral e, a cada estrofe, um dos alunos apresentava verbalmente e encenava o poema com gestos corporais. Todas as turmas se apresentam e, ao final, seguem para suas salas. A aula começa normalmente, já nas atividades referentes à época de estudo.

Todas essas atividades e as principais ações dos alunos em sala são anotadas pela professora no chamado *Caderno de Registro*. Nele, a professora anota todos os aspectos referentes à sua aula, aos conteúdos e suas observações. Questões como o desempenho dos alunos em um determinado conteúdo são observadas individualmente e anotadas separadamente. Questões de indisciplinas e organização também são anotadas pela professora e servem, ao final, como uma memória. Aqui, a professora recorre a ele para lembrar-se, passo a passo, das observações feitas em relação ao trabalho executado.

✓ *A Entrevista*

Por fim, propomos a utilização de uma entrevista semiestruturada como terceiro instrumento de coleta de dados. Ela deveria ser aplicada com o mesmo professor acompanhado durante o processo de observação direta.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do

informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Após o mês de observação da prática diária do professor em uma turma de quinto ano, iniciamos a preparação do material necessário para a entrevista semiestruturada que seria realizada com o professor participante do processo de observação. Foram utilizados os materiais teóricos estudados no decorrer da pesquisa e as observações feitas durante a época acompanhada, para a organização e execução dessa etapa de coleta de dados. Assim, foi elaborado um roteiro contendo vinte perguntas a respeito de temas diversos e divididos entre cinco temas centrais, sendo eles, o que seguem: [1] Aspectos Pessoais; [2] Formação Continuada; [3] Avaliação da Aprendizagem; [4] Pais e Alunos; [5] A Escola e a Pedagogia Waldorf. A subdivisão por tema não tem uma função específica voltada aos resultados da pesquisa. Foi feita apenas com o intuito de ter uma melhor organização da entrevista e das ideias apresentadas.

Cremos, em linhas gerais, que o processo de entrevista semiestruturada dá melhores resultados, oportunizando um processo de retroalimentação. Os pontos escuros aparecem em forma de conflitos ou divergências, oportunizando, assim, bases para a elaboração de questões iniciais e coletivas, reunindo todos os setores que nos propomos a investigar no processo de produção dos dados.

A entrevista foi agendada entre professora e pesquisadora, de forma que os horários e locais atendessem à entrevistada. Desse modo, a entrevista foi realizada no dia 23 de fevereiro de 2017, às 14 horas, nas dependências do Colégio Veritas, na cidade de Aparecida de Goiânia, onde a professora atua como coordenadora pedagógica, no período vespertino. Para ela, local e horário eram mais apropriados. Assim, ao chegar à escola, conforme o combinado, fui muito bem recebida pela professora, que organizou local apropriado para nossa conversa e, ainda, cuidou para que fôssemos interrompidas o mínimo possível. Elencarei, de maneira breve, os principais assuntos tratados no decorrer da entrevista, dividindo-os pelos temas nos quais foram organizados.

Quanto aos *Aspectos Pessoais*, foi levado em consideração o conhecimento da vivência da professora com a prática educativa, buscando saber seu tempo de atuação em sala de aula e sua trajetória profissional, deixando-a livre para apresentar quaisquer atividades que tenham sido marcantes em sua vida profissional e que tenham contribuído para o delineamento de sua prática atual. Foi observada também a forma como conheceu a escola e a Pedagogia Waldorf. Aspectos como o interesse pela pedagogia e tempo de atuação com a

mesma também foram explorados. A rotina da escola e a visão da professora quanto ao seu trabalho também foram levadas em consideração.

No que diz respeito à *Formação Continuada*, foram explorados os assuntos referentes à formação do professor Waldorf, antes do início do trabalho com essa pedagogia e, ainda, sobre a preocupação da escola com a oferta de cursos e estudos referentes à Pedagogia Waldorf, de maneira geral, e aos conteúdos e seu trabalho dentro da Pedagogia Waldorf, de maneira particular. A intenção nesse item foi compreender de que forma os professores eram preparados, em aspectos formativos, para iniciar a atuação em uma sala de aula Waldorf. Buscou-se compreender, também, que preocupação existia com a continuidade da formação dos professores que já atuam na escola.

Para o quesito *Avaliação da Aprendizagem*, a exploração do tema seguiu de forma bem delineada os objetivos da pesquisa, que versam sobre a organização do processo de avaliação, os aspectos que são observados na prática avaliativa e a relevância dada a cada um desses aspectos no decorrer do processo. As questões referentes à organização da avaliação e à forma como os materiais produzidos são organizados para serem analisados pelo professor também foram discutidas. Além disso, os aspectos não materiais, que se tornam instrumentos avaliativos foram discutidos.

O formato da avaliação nas Escolas de Pedagogia Waldorf também foi destacado, bem como a possibilidade de divergências e/ou dificuldades no decorrer da prática avaliativa. A esses assuntos somaram-se os aspectos referentes à avaliação Matemática e suas particularidades. A busca pela possibilidade de diferenças existentes entre a avaliação na disciplina de Matemática em comparação às outras, também, ocorreu.

Quanto ao tema *Pais e Alunos*, alguns questionamentos buscaram versar sobre o envolvimento da família com a escola, a forma como os pais percebem a Pedagogia Waldorf. A forma como a metodologia utilizada pela escola é apresentada aos pais e que tipo de reações elas causam. Com relação aos alunos, questões sobre a existência de dificuldades de adaptações com a rotina e métodos de ensino da escola também foram abordadas.

O último tema proposto, *A Escola e a Pedagogia Waldorf*, buscou trazer à pesquisa algumas informações a respeito da organização escolar por setênios e a importância dada a esse aspecto pela instituição, o ensino por épocas e a visão do professor de classe a respeito dessa organização, apontando seus pontos positivos e negativos, caso existissem.

Outros itens abordados no decorrer desse tema têm relação com o temperamento dos alunos e sua evidenciação pelos professores. Buscamos informações sobre o tratamento dos alunos com temperamentos diferentes, tendo em vista que a forma como a escola lida com tais

particularidades diz muito sobre sua observância aos princípios da Pedagogia Waldorf. Além dessas, questões referentes às práticas artísticas e culturais foram abordadas, a fim de que se conhecesse melhor a forma como a escola atua, no decorrer de todo ano letivo (quanto às festas escolares, às datas comemorativas e outros).

Em seguida, buscamos informações a respeito dos momentos de planejamento e organização de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde os planos de aula, a elaboração de materiais, até o gerenciamento do tempo para tais atividades. Os objetivos de aprendizagem e as metodologias aplicadas na escola durante o ensino dos conteúdos e durante o processo avaliativo também foram investigados.

Por fim, buscamos compreender de que forma a proposta Waldorf impactou – ou não – a prática da professora entrevistada, no que diz respeito a dificuldades encontradas e diferenciais da Pedagogia observados pela professora.

Assim, com a realização da entrevista, concluímos o caminho metodológico da pesquisa, no que diz respeito à coleta de dados. Com os dados em mãos, iniciar-se-á o processo de estudo e análise dos dados que serão explorados posteriormente.

Após a organização proposta para a produção dos dados, entendemos que nossos instrumentos não fazem sentido, se forem apresentados de maneira individual. O elo deles realiza-se no decorrer da aplicação de cada um dos instrumentos. A cada etapa em busca dos dados, novas informações iam emergindo, sustentando, assim, os próximos passos dados na investigação.

Desse modo, encerrada a aplicação dos instrumentos, resta-nos, agora, afastarmo-nos dos dados, a fim de que possamos visualizá-los, de maneira mais completa e segura. Assim, partimos para a análise e a reflexão acerca dos dados coletados, não com a intenção de explorá-los de forma completa, afinal, compreendemos que isso não seja possível. Fá-lo-emos com a intenção de trazer à tona seus principais aspectos e aqueles que mais colaborarão para o alcance do objetivo desta pesquisa, outrora citado.

O OLHAR PARA OS DADOS: APREENSÃO DO MOVIMENTO

E assim iniciamos nossa caminhada rumo às reflexões que esta trajetória investigativa nos possibilita, guiados pelo movimento que os dados nos propõem. Não sabemos até que ponto esta pesquisa se desenrolará, pois o caminho acadêmico nos faz perceber todo e qualquer processo, conhecimento ou pesquisa como algo sempre inacabado. Temos consciência de que é apenas o início e de que nossos resultados podem ser ainda incipientes, considerando-se a complexidade e a amplitude do tema. Porém, não gostaria de trazer nas próximas páginas, algo que remetesse ao ponto final desta pesquisa. Diferente disso, espero que as reflexões e inquietações deixadas possam ser sentidas como reticentes, possibilitando, no futuro, a continuidade e o aprofundamento em algum dos vieses aqui apresentados.

Ao início de todo o processo acadêmico e desta pesquisa, tive a pretensão de chegar a seu término muito mais cheia de certezas, de vivências e de respostas. No momento, percebo que tudo se trata apenas de uma trajetória que conduz ao olhar para trás e ao refletir. Refletir sobre a fragilidade das certezas, sobre a necessidade do aprimoramento e sobre a incapacidade de prever o futuro. Hoje, o que consigo é olhar para trás e, com todos os conhecimentos adquiridos e experiências vividas, fazer reflexões sobre o que até aqui se instaurou. Assim, o que faremos nas próximas páginas trata-se de uma análise reflexiva acerca de tudo aquilo que a avaliação da aprendizagem e a pedagogia Waldorf nos permitiram conhecer até aqui.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada em uma escola que utiliza a Pedagogia Waldorf, localizada na cidade de Goiânia, Goiás. Nessa escola, foram analisados documentos e feito o acompanhamento de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora⁴ da turma acompanhada, a fim de que fossem tratados os assuntos que não emergem na dinâmica da sala de aula. Tais assuntos, então, devem ser tratados à parte.

A partir dos dados coletados, analisados minuciosamente, consideramos a necessidade de iniciarmos nossas observações a partir de dois grandes eixos, que ganharão corpo, conforme os dados forem se apresentando. Assim, o presente texto divide-se em dois itens, a saber: [1] as possibilidades da Pedagogia Waldorf na superação do tradicionalismo avaliativo; [2] os métodos avaliativos na Pedagogia Waldorf.

O primeiro busca apresentar algumas possibilidades observadas na dinâmica organizacional da escola como um todo e na avaliação da aprendizagem em particular, no

⁴ Utilizaremos o nome *Vera Bastos*, de maneira fictícia, ao tratar da professora entrevistada, cuja prática foi acompanhada.

sentido de superar as atividades avaliativas cotidianamente utilizadas nas escolas convencionais. O segundo visa apresentar alguns fatores observados nas práticas pedagógicas da escola e que podem ser considerados fatores limitantes para práticas avaliativas diferenciadas, no contexto da Pedagogia Waldorf. É válido lembrar que toda e qualquer consideração diz respeito a uma realidade particular, não devendo ser generalizada a todas as escolas de Pedagogia Waldorf, sem as necessárias considerações.

Assim, produzimos nossa análise pautada no estudo da teoria que sustenta a Pedagogia Waldorf (fundamentação teórica), nas práticas avaliativas que ocorrem em uma de suas escolas (resultados alcançados na pesquisa, a partir da coleta de dados) e no olhar da pesquisadora.

5.1 As possibilidades da Pedagogia Waldorf na superação do tradicionalismo avaliativo

Ao tratarmos da avaliação da aprendizagem, encontramos inúmeros fatores que interferem sobremaneira na dinâmica das relações professor-aluno e que, de alguma forma, colaboram para as resultantes do processo avaliativo. Assim, toda prática pedagógica, ainda que não seja avaliativa a priori, acaba por refletir em alguns fatores que influenciam positiva ou negativamente a avaliação da aprendizagem.

Propomos, então, a observação e a análise das possibilidades avaliativas apresentadas nas atividades realizadas na escola investigada, dispostas da seguinte forma: primeiramente, trataremos da organização da escola dentro dos princípios que a Pedagogia Waldorf nos traz e levaremos nossas reflexões às possibilidades de interação dessa organização com a atividade avaliativa. Para isso, traremos os apontamentos realizados a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico da instituição, as palavras da professora durante a entrevista semiestruturada e, ainda, as considerações da pesquisadora, a partir da observação livre realizada na escola.

Em seguida, trataremos, especificamente, da forma como a escola trata a avaliação da aprendizagem, analisando mais uma vez, os aspectos documentais e as observações da pesquisadora e da professora entrevistada. A partir desses elementos, buscaremos apresentar as principais reflexões que surgem durante a imersão aos dados.

✓ *Organização e atuação segundo os fundamentos da Pedagogia Waldorf*

Iniciamos nossas considerações, trazendo à tona a grande preocupação que a escola pesquisada demonstra com sua organização e atuação segundo os fundamentos da Pedagogia Waldorf. Consideramos que o exposto trata-se de um fator importante, tendo em vista que estar focado na metodologia escolhida como viés de atuação pode ser um fator determinante para a construção de uma base de trabalho pedagógico sólido e coerente, podendo refletir, diretamente, no processo ensino-aprendizagem, bem como nas práticas avaliativas.

A escola traz, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), observações referentes à sua metodologia, organização e critérios de trabalho. Dessa maneira, a todos os que procuram a escola para uma possível matrícula ou para conhecimento da mesma e sua forma de trabalho, são apresentados alguns documentos que direcionam o trabalho pedagógico e a estrutura organizacional da escola. Além disso, todos são convidados a conhecer materiais referentes à Pedagogia Waldorf e a fazer parte de grupos de estudos e reuniões para contato mais próximo com essa pedagogia. Evidenciaremos um trecho produzido, a partir do PPP da escola, a fim de que possamos basear nossas reflexões: *Os pais buscam uma qualidade diferenciada de ensino, com proposta que respeite o desenvolvimento da criança e suas necessidades, sem aceleração ou alfabetização precoce, buscando o desenvolvimento da criança, sem pular etapas.*

O documento esclarece que existe, por parte dos pais, um grande interesse por uma qualidade diferenciada para a educação de seus filhos. Assim, segundo esse documento, ao se depararem com a proposta pedagógica Waldorf, quando essa prática de ensino se propõe a respeitar o desenvolvimento da criança e suas necessidades, sem deixar de lado etapas importantes de seu desenvolvimento, os pais acabam por demonstrar que encontraram aquilo que buscavam. Nesse sentido, a escola organiza-se de forma que se busque atender a uma demanda já existente, que vai ao encontro dos fundamentos de Rudolf Steiner para a educação, conforme aponta Nicoletti e Berg (2015): “Da fusão e mútua interferência entre alma e corpo decorre a grande preocupação da Pedagogia Waldorf em não se antecipar ou saltar etapas no desenvolvimento da criança, ainda que ela se mostre apta a isso.” (p. 37). Logo, os documentos da escola levam em consideração um ponto essencial da pedagogia, na qual se ancora a necessidade do respeito ao tempo de cada educando.

Ainda no mesmo documento, a instituição deixa claro que suas intenções relacionadas à formação das crianças estão pautadas na Pedagogia Waldorf, e que os professores, bem como todos os envolvidos, trabalham para que as crianças se tornem adultos livres, no que diz respeito à tomada de decisões e à emancipação pessoal, preocupando-se, ainda, que essas crianças tenham pensamento individual e criativo, com sensibilidade social e

para a natureza. Afirma ainda que todo o trabalho pedagógico da escola visa garantir que as crianças, futuramente, possam buscar, com a energia necessária, tudo aquilo que venha a se tornar essencial para suas realizações pessoais, conforme podemos observar no trecho a seguir, produzido a partir do estudo do PPP: *Nesta escola, a pedagogia Waldorf é aplicada visando formar futuros adultos livres, com o pensamento individual e criativo, com sensibilidade social e para a natureza, bem como energia para buscar seus objetivos e cumprir seus impulsos de realização em sua vida futura.*

Nesse sentido, a escola novamente apresenta em sua documentação preceitos importantes da Pedagogia Waldorf e das ideias de educação propostas por Steiner, conforme afirma Lanz (2011), ao dizer: “Essa ligação com o mundo, considerado como habitat vivo e orgânico da humanidade, é uma das metas principais da Pedagogia Waldorf. Ela quer formar indivíduos práticos e conscientes.” (p. 95). Portanto, quando a instituição apresenta como proposta uma prática voltada à intencionalidade da formação integral do ser humano, subentende-se que tal formação passa a incluir ações que colaborem para que as crianças desenvolvam-se em ambiente saudável e propício para sua emancipação.

Corroborando para a consolidação das propostas da escola e sobre a organização das práticas pedagógicas nos preceitos da Pedagogia Waldorf, a professora Vera, quando questionada sobre sua aproximação à pedagogia, ratifica a proposta escolar dizendo que:

E o que me levou ao início nesta escola foi a proposta. Uma proposta diferenciada, a Pedagogia Waldorf. Uma pedagogia interessante e que trabalha o ser humano como um todo, que procura aperfeiçoar-se através dos trabalhos manuais, através da diversidade, estuda muito o ser humano. O ser humano na sua amplitude maior, que é a questão de envolver-se nos aspectos artísticos porque você tem que desenvolver a criatividade, a percepção, a autonomia, o respirar, os detalhes do mundo que nos cerca. (BASTOS, 2016).

Podemos dizer que todos os itens apresentados até aqui e evidentes no PPP da instituição, corporificam-se no dia a dia da sala de aula, onde fica mais nítido que a escola preza pela organização dos ambientes e dos profissionais, segundo os fundamentos que a Pedagogia Waldorf prescreve.

Ao chegar à escola, o primeiro ambiente que encontramos é um vasto jardim, bastante florido e organizado, onde as próprias crianças, acompanhadas de seus professores, cuidam para que esteja sempre bonito e apresentável. Assim, a ligação com o mundo como um habitat livre, conforme exposto acima por Lanz (2011), reforça-se na vivência diária entre os alunos e o próprio mundo, fazendo-os compreender aquilo que, para Steiner, é primordial durante o segundo setênio: O mundo é belo!

Ter uma proposta metodológica e organizacional bem assentada pode refletir direta ou indiretamente em diversos outros aspectos do contexto escolar. Portanto, não seria diferente com a avaliação da aprendizagem, levando-se em consideração que a proposta pedagógica Waldorf – conforme apresentada no segundo capítulo – busca promover uma avaliação centrada no aluno e em suas características mais individuais, em seu acompanhamento contínuo e participativo por parte dos professores. A escola traz em seu PPP uma proposta de avaliação comprometida com o crescimento individual sadio e de integração com o grupo. Ao mesmo tempo, estimula em suas práticas avaliativas a iniciativa, a criatividade e a imaginação, buscando conduzir seus alunos a atitudes que gerem autonomia, conforme é possível observar no fragmento: *A avaliação é comprometida com o crescimento individual sadio e integração com o grupo, estimula-se a iniciativa, a criatividade e a imaginação, conduzindo ao pensamento livre e atitude responsável.*

Foi possível observar as resultantes dessa proposta, através de alguns acontecimentos durante o período de observação livre da pesquisadora. Um exemplo é a forma como os professores influenciam os alunos a serem seguros daquilo que fazem, e ainda, que tenham responsabilidade quanto àquilo que lhe é determinado como tarefa. Durante o acompanhamento das aulas, podemos perceber que todas as atividades feitas no caderno de época devem ser ilustradas pelos próprios alunos, fazendo amadurecer neles a capacidade criativa, considerando-se que se trata de uma atividade constante, não pontual. Assim, a ilustração das atividades, o uso das cores e dos materiais fazem com que os alunos possam aperfeiçoar-se, cada vez mais, em técnicas de desenho e pintura, bem como na capacidade de criação e imaginação, requisitos presentes na proposta avaliativa da instituição.

Quanto às questões relativas à responsabilidade, fica muito bem delimitada entre os alunos a organização proposta para a execução de tarefas básicas da sala, como organizar a aula de ritmos no início do dia, colocar o lixo da sala para fora ou ser o ajudante durante o lanche. Cada aluno já sabe, semanalmente, qual é a sua tarefa. Caso o colega responsável tenha faltado, o ajudante da semana seguinte assume a tarefa sem qualquer dificuldade ou muita reclamação. É interessante perceber que as noções de atitude responsável propostas pelos documentos da escola ganham vida no dia a dia escolar e nas vivências dos alunos. Todas essas atitudes relacionadas ao respeito, à iniciativa de trabalho e às atividades escolares constituem-se, também, parte de um processo avaliativo que é amplo, perpassando também pelos aspectos atitudinais, conforme relatado pela professora Vera.

As avaliações são contínuas, você tem que estar avaliando o aluno como um todo, todo o seu processo de ensino aprendizagem. Ali você está pontuando onde ele erra, o

que ele tem que aperfeiçoar, como que ele tem que se posicionar no mundo. Então esta avaliação, ela é processual e contínua, e a todo instante. Todo momento em que o aluno estiver escrevendo, estiver fazendo a resolução de uma conta matemática, estiver recitando, ali você tem que avaliá-lo naquela formatação. (BASTOS, 2016).

Logo, pensando em alguns dos pressupostos teóricos da Pedagogia Waldorf relacionados à organização e à atuação pedagógica, assumindo-os como base para a atuação docente no ambiente escolar, podemos considerar que a escola, campo de pesquisa, busca trabalhar de maneira coerente com suas propostas pedagógicas, conseguindo imprimir em suas práticas uma organização e uma atuação satisfatórias, no que diz respeito à dinâmica dos ambientes escolares.

5.2 Os métodos avaliativos na Pedagogia Waldorf

Trataremos agora, mais especificamente, da proposta de avaliação da aprendizagem da escola pesquisada. Apresentaremos observações que puderam ser feitas considerando-se as atividades praticadas em sala de aula ou evidenciadas na argumentação da professora entrevistada.

A escola aponta, em seu Projeto Político Pedagógico, uma organização geral dos procedimentos avaliativos, bem como a apresentação das estratégias mais específicas utilizadas no ato de avaliar, conforme poderemos observar nos trechos produzidos a partir dos estudos do PPP da instituição, que seguem no decorrer do texto e que enviesarão nosso olhar: *Quanto aos fundamentos da avaliação, esta considera uma visão integrada do educando, devendo estar de acordo com inúmeros aspectos do desenvolvimento da criança, levando-se em consideração a visão tri-membrada do homem (querer, sentir e pensar), e as capacidades relativas a cada setênio. Assim, para que estes pressupostos sejam possíveis, o professor deve estar envolvido e se identificar com os princípios da Pedagogia Waldorf.*

O documento explicita que a forma de avaliação da instituição fundamenta-se na visão integrada do educando, estando de acordo com aspectos do desenvolvimento da criança, como aponta a Pedagogia Waldorf. Além disso, na avaliação, é necessário levar em consideração os aspectos que Rudolf Steiner aponta como fundamentais, trabalhando-se o querer, o sentir e o pensar como tripé evolutivo para os alunos Waldorf, conforme reforça Lanz (2011).

Procurando analisar as várias atividades anímicas do homem, Steiner chegou à conclusão de que seu número pode ser reduzido a três: o pensar – ao qual se deve juntar a percepção sensorial e a memória –, o sentir e o querer. Não existe atividade anímica que não se englobe, em última análise, numa dessas três áreas. (LANZ, 2011, p. 30).

Portanto, a avaliação da aprendizagem, segundo os documentos escolares, também caminha paralelamente a alguns preceitos que a Pedagogia Waldorf apresenta. Vale mencionar ainda que o que o documento deixa claro é que, durante o processo avaliativo, são observadas as capacidades relativas a cada setênio, levando-se em consideração que, atualmente, a escola realiza seu trabalho voltado ao primeiro e ao segundo setênios, apenas.

Outro fator preponderante na prática da escola aqui evidenciada e que se encontra explícito em seu documento diz respeito ao envolvimento do professor nas metodologias e princípios da Pedagogia Waldorf. Assim, para que o trabalho seja efetivado de maneira dinâmica e satisfatória, a instituição preza por professores que, de fato, compreendam, concordem e colaborem com as práticas por ela assumidas. Isso também afirma Lanz (2011), quando aborda a necessidade de profissionais envolvidos com a proposta pedagógica Waldorf, a fim de que as práticas sejam condizentes com a teoria de Steiner.

É importante relatar que, durante as observações realizadas pela pesquisadora, foi possível perceber que algumas atitudes da professora observada retratavam, embora tacitamente, uma preocupação com os aspectos do desenvolvimento da criança, bem como com a capacidade de demonstrar a valorização do querer, do sentir e do pensar, de maneira prática. Atitudes como essas puderam ser observadas quando a professora, durante a aplicação de uma atividade, sugeriu ao aluno que se inspirasse para elaboração de sua ilustração, a partir dos desenhos que apareciam no quadro-giz e a partir das atividades coladas nas paredes da sala de aula, que estavam ornamentadas com trabalhos manuais dos alunos. Além disso, em diversos momentos da aula, a professora pediu aos alunos que respirassem com calma e que sentissem o ar entrando e saindo dos pulmões para se acalmarem. Atitudes como essas podem garantir que a atuação do professor em sala de aula esteja enviesada pelo mesmo olhar da instituição.

Ainda sobre o mesmo viés, outro quesito observado diz respeito à estrutura física da escola, que colabora para que os sentidos sejam aguçados. As salas de aula possuem grandes aberturas nas paredes, mas sem janelas, de forma que os alunos, mesmo durante as aulas, possam ter contato direto com o sol e o vento. Atitudes de contemplação da natureza e de contato direto com a mesma são impulsionadas pela professora e, conseqüentemente, observadas como características atitudinais dos alunos.

Quanto a conceitos e objetivos da avaliação na escola investigada, seus documentos apontam que ela deve possuir caráter formativo, dialógico e participativo, de modo que se possa acompanhar o desenvolvimento individual da criança. O processo de aprendizagem deverá, ainda, receber acompanhamento contínuo, a fim de que possam ser observadas nos

alunos atitudes que reamitam às noções de autonomia e segurança, conforme aponta o trecho a seguir, produzido a partir do PPP da instituição: *Quanto aos conceitos e objetivos da avaliação, a escola propõe um processo diagnóstico formativo, dialógico e participativo, onde se acompanha o desenvolvimento do educando na busca do equilíbrio entre o querer, sentir e pensar. A verificação da aprendizagem acontece de forma contínua, observando o desenvolvimento global dos alunos e seus movimentos em direção à autonomia. Busca-se acompanhar e compreender os avanços, os limites e dificuldades dos alunos, buscando redirecionar o processo de ensino aprendizagem, quando necessário. Para tanto, torna-se necessário que o professor tenha capacidade investigativa e reflexiva frente as manifestações dos alunos.*

Para a escola, o acompanhamento contínuo visa permitir que as limitações e dificuldades dos alunos sejam observadas inicialmente e que se busquem soluções rápidas para as mesmas, de forma que as dificuldades não inviabilizem procedimentos de aprendizado futuros. Assim, o documento trata também da abertura ao redirecionamento de todas as atividades pedagógicas, dadas as necessidades observadas durante o processo de ensino aprendizagem.

Podemos considerar que as propostas apresentadas pela escola no requisito avaliação, de maneira geral, carrega alguns elementos das práticas avaliativas explicitadas em nossa pesquisa, práticas referentes à avaliação mediadora, diagnóstica, emancipatória e formativa.

Assim, quando os documentos apontam para uma avaliação centrada na observação das capacidades relativas a cada setênio, é possível considerar que ela seja uma prática com características mediadoras, tendo em vista que Hoffmann (2014) justifica as práticas avaliativas mediadoras como aquelas que oportunizam aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias.

Por outro lado, ao apontar que o processo de ensino aprendizagem deve acompanhar o aluno continuamente, colaborando para que haja avanço no desenvolvimento da autonomia, a escola professa, mesmo que indiretamente, que suas práticas podem carregar elementos da avaliação emancipatória. Consideramos que apenas esse fator não pode ser determinante para uma afirmação dessas. Mas é possível perceber que alguns traços desse viés avaliativo aparecem na proposta da escola.

Na prática, foi possível observar que as atividades escolares viabilizadas pela escola conseguem, em parte, colaborar para o cumprimento da proposta escolar, no que diz respeito ao caráter formativo da avaliação. Conforme já citado anteriormente, a professora Vera deixou claro em sua fala que toda atividade do aluno em sala de aula deverá ser considerada

como critério avaliativo, bem como seu posicionamento perante as situações do cotidiano. Com isso, suas atitudes vão ao encontro do que Cardinet (1986) aponta para a avaliação formativa, ao dizer: “É uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.” (p. 14). Observamos que, em alguns momentos, a professora consegue apresentar em suas práticas características que a aproximem das práticas adotadas em uma avaliação formativa. Isso, levando-se em consideração aquilo que foi possível perceber durante o processo de observação.

Durante a correção das atividades, a professora pede para que alguns alunos se aproximem da lousa e apresentem a resolução do exercício proposto. Enquanto isso acontece, a professora consegue observar mais de perto a forma como outros alunos resolvem seus exercícios, como anotam ou corrigem seus erros, conseguindo a docente, no mesmo momento, auxiliá-los em algumas de suas dificuldades. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não fica estagnado na solução de alguma demanda, aguardando procedimentos mais generalizados. A professora consegue, conseqüentemente, dar encaminhamentos àqueles que, porventura, tenham tido algum problema com a atividade que realiza.

Podemos considerar que há, na prática da professora, elementos tanto da avaliação diagnóstica, no sentido de fazer emergir na atividade diária as demandas de cada um dos alunos, quanto da avaliação formativa, quando rapidamente a professora atua sobre as necessidades mais emergenciais, visando garantir o desenvolvimento da atividade ou conteúdo.

Quanto à sistemática da avaliação, o Projeto Político Pedagógico da instituição apresenta-a como um processo contínuo, no qual é dada maior relevância aos aspectos qualitativos. Todo o processo deve ser registrado pelo professor, a fim de que sejam apresentadas características individuais dos alunos, bem como seu desempenho escolar. Quanto a isso, segue trecho produzido a partir do PPP da escola: *A avaliação da aprendizagem é percebida como processo contínuo, dinâmico e cumulativo do desempenho dos alunos, no qual os aspectos qualitativos sobressaem sobre os quantitativos. O relacionamento saudável entre professor e aluno torna-se primordial, tendo em vista que o acompanhamento de todo o processo, bem como os progressos e dificuldades apresentados, deve ser feito pelo professor. Todo o registro é feito através de relatório descritivo de avaliação, no qual o professor documenta uma imagem ampla da criança e do seu desenvolvimento.*

Levando-se em consideração a sistematização apresentada nos documentos da instituição de ensino, podemos interpretar que as práticas avaliativas escolares visam seguir características mediadoras e, ao mesmo tempo, formativas, tendo em vista que o acompanhamento do desenvolvimento individual é uma prática recorrente em avaliações desse tipo.

Porém, devemos levar em consideração aqui a fala da professora quando indagada a respeito dos aspectos que são levados em consideração na avaliação da aprendizagem, na escola investigada e quanto aos documentos que evidenciam o processo avaliativo. Segue a posição da professora aos questionamentos apresentados:

A avaliação é feita através de relatório descritivo, este é o primeiro. É a primeira avaliação. Deste relatório descritivo é que se faz o quantitativo. E ele é feito trimestralmente. Só que para os pais são feitas reuniões semestrais dessa avaliação, onde o quantitativo também é apresentado. (BASTOS, 2016).

Assim, percebemos que a avaliação segue um carácter qualitativo que, ao término do processo, é transformado em quantitativo, tendo em vista a necessidade de documentar-se, seguindo os parâmetros utilizados pela legislação atual. O que se observa, a partir das palavras da professora e da observação feita pela pesquisadora, é que a professora utiliza a observação diária do desempenho dos alunos para que se construam, durante o processo, as informações necessárias para a elaboração do relatório descritivo.

A utilização desse relatório, bem como a observação das atividades realizadas e atitudes dos alunos na construção do relatório, é reforçado por Lanz (2011), quando aponta que:

[...] as escolas Waldorf não se baseiam em provas, testes, sabatinas e exames em que a matéria já seja preparada de forma a servir facilmente para fins estatísticos. Elas julgam todos os fatores que permitam avaliar a personalidade do aluno, quais sejam: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e, além disso, obviamente os conhecimentos reais. (LANZ, 2011, p. 105).

Podemos perceber que a prática pedagógica evidenciada durante a observação realizada caminha paralelamente aos pressupostos teóricos que a Pedagogia Waldorf apresenta, culminando, assim, em um processo avaliativo realizado segundo os fundamentos de Steiner.

Ainda a respeito da avaliação e, mais especificamente, dos critérios utilizados para a transformação do relatório em notas, a professora responde que:

Ela é baseada dentro do descritivo, porque no descritivo você narra tudo que o aluno aprendeu dentro daquela época trabalhada. Por exemplo: na época de Botânica, o

que o aluno absorveu de Geografia na Botânica? O que que ele absorveu em Ciências? O que ele absorveu na Matemática? Como que ele desenvolveu quando trabalhamos as expressões numéricas? Como ele trabalhou quando foi trabalhado gráficos? Então é avaliado presencial, cada aluno dentro da sua particularidade. (BASTOS, 2016).

É possível perceber que o acompanhamento individual das dificuldades e potencialidades dos alunos é feito de maneira sistematizada pela professora a partir do relatório descritivo. Além disso, ao transformar um relatório qualitativo em aspectos quantitativos, leva-se em consideração todo o desenvolvimento dos alunos durante as aulas, e não somente alguns pontos em especial. Assim, a cada atitude, atividade realizada ou fala dos alunos, a professora em suas observações compõe uma avaliação para cada aluno, a qual posteriormente será transformada em um valor numérico, uma nota.

Portanto, a professora deixa claro que as atividades realizadas em sala de aula, a forma como o aluno atua em uma determinada atividade ou época, como se desenvolve e como resolve situações-problema determinam tanto o relatório descritivo quanto as notas atribuídas aos alunos. No relatório, todas as atitudes, a organização e o desenvolvimento são apresentados. Na composição da nota, todos os aspectos do relatório são observados, a fim de que se possa perceber em que ponto houve avanços, onde ainda se deve evoluir e de que forma ainda é possível auxiliar.

Quanto à avaliação matemática, os documentos da escola não trazem nenhuma observação específica, ficando subentendido que a proposta avaliativa deve ser atendida por todas as disciplinas. A respeito disso, a professora foi questionada sobre a forma como a avaliação acontece na disciplina de Matemática. A isso, apresentou a seguinte resposta:

Na questão da Matemática, ela não é diferenciada. A questão é a seguinte, nós temos muitas atividade que são orais, como a gincana da matemática, como também a questão de você avaliar aquilo que o aluno sabe da tabuada, da questão rítmica. Então quando você vai avaliar o aluno na Matemática, você tem que embasar aquilo que ele já está fazendo, realizando e estar te mostrando o que realmente conhece daquela disciplina. Quando você, por exemplo, trabalha com gráficos, você vai trazer atividades que são orais, atividades escritas, e vai perceber se o aluno consegue ou não resolver aquela questão. (BASTOS, 2016).

Assim, a fala da professora explicita que não há, por parte da escola, um trabalho avaliativo diferenciado, que leve em consideração aspectos diferentes para a disciplina de Matemática. Esse é um aspecto que, através da observação realizada, não é possível esclarecer, tendo em vista que o acompanhamento para observação se deu durante uma época de Matemática.

Observando a forma como a escola propõe suas atividades avaliativas e como a professora relata alguns aspectos desse processo, podemos compreender que a escola

preocupa-se em organizar a avaliação da aprendizagem, de maneira que os mais diversos elementos sejam observados e tenham relevância. Procura-se não observar somente as potencialidades ou as dificuldades, mas ambas, as quais compõem o delineamento que se faz de cada aluno em particular.

A escola investigada apresenta em seus documentos e em suas práticas algumas características da avaliação mediadora, bem como da avaliação formativa. Traz elementos dessas duas vertentes, quando acompanha, de maneira próxima e atenta, todos os passos que seus alunos dão em busca da aprendizagem. A cada auxílio, a cada palavra de incentivo, a cada observação quanto ao comportamento, constituem-se alguns dos elementos que tais avaliações prezam.

Ao mesmo tempo, alguns elementos fortes da pedagogia Waldorf estão presentes nas atividades rotineiras de sala de aula e que constituem, juntamente com outros aspectos, o processo avaliativo da instituição. Entre eles, podemos elencar: [a] o reforço à criatividade, quando se traz para a sala de aula algumas atividades que permitam ao aluno liberdade de escolha e, também, da forma como se organizará para a atividade; [b] as frequentes apresentações, quando a escola preza o desenvolvimento das capacidades discentes de falar em público, de expor ideias, de melhorar a postura, de organização individual e em grupo; [c] a produção dos próprios materiais, no qual a escola, de forma muito sutil, cria situações em que os alunos produzam alguns instrumentos de uso diário, possibilitando a proximidade com o trabalho realizado e com a valorização do trabalho do outro.

Assim, conseguimos perceber, em diversas situações, que a escola investigada, de fato, atua buscando aproximar-se das teorias Waldorf para a educação como um todo e para a avaliação, em particular. Porém, ainda que a escola caminhe em direção a emparelhar-se com os fundamentos de Steiner, para a avaliação escolar, existem também no dia a dia da escola algumas lacunas que se apresentam mais evidentes e que serão destacadas abaixo.

5.2.1 As limitações presentes nos métodos avaliativos da Pedagogia Waldorf

Quando nos voltamos à avaliação da aprendizagem como um dos elementos fortes do processo de ensino-aprendizagem, precisamos observá-la enquanto atividade que, como outras, apresenta aspectos que se moldam na prática da sala de aula, não sendo suficiente uma boa proposta para que a prática se efetive. Assim acontece na escola investigada, pois, apesar de apresentar diversos elementos que delineiam positivamente sua prática avaliativa, é necessário, ainda, que tenhamos um olhar criterioso sobre os pontos de atenção observados no dia a dia da sala de aula.

Nossas observações tornaram-se uma importante ferramenta para que pudéssemos compreender a avaliação da aprendizagem realizada em uma escola Waldorf e, ao mesmo tempo, perceber as lacunas que ainda se apresentam nessas práticas avaliativas. Atentar-nos-emos, a partir de agora, a apresentar alguns aspectos que ainda podem ser considerados como pontos de atenção, tendo em vista toda a proposta apresentada nos documentos da escola.

Iniciaremos abordando o uso do caderno de registros pela professora da turma observada. Esse é, sem dúvida, um elemento importante na composição do relatório descritivo produzido ao término de cada etapa. É ele, principalmente, que contribui para que as observações feitas no relatório tenham proximidade máxima com o que ocorre em sala de aula e com o perfil de cada um dos alunos. Consideramos esse um dos elementos principais para que a avaliação, a partir do relatório, traga aspectos que realmente descrevam a realidade.

Porém, durante as observações, foi possível perceber que o caderno de registros era utilizado como instrumento de intimidação, pois sempre que o mesmo era citado, o motivo relacionado eram anotações negativas, seja por uma atividade não feita, por um atraso ao chegar, por um comportamento indesejado para a sala de aula. Muitas das vezes em que a professora se dirigia aos alunos dizendo que faria anotações em seu caderno de registros, tratava-se de anotações negativas. Sabemos que as anotações feitas nem sempre traziam pontos negativos, sendo muitas das vezes utilizado para anotações de atividades bem produzidas, bom relacionamento, atitudes positivas e outras. Porém, o caderno era evidenciado, nas falas da professora, sempre que os comportamentos ou atividades deixavam a desejar.

De alguma forma, podemos observar nessa atitude a possibilidade de se fazer com que o aluno perceba seus registros como algo negativo e, sabendo que isso fará parte de sua avaliação, pode ter-se a compreensão de que esta vem sempre para reduzir, para punir por algo que não foi feito ou por algo que foi feito de maneira inadequada. A respeito disso, Luckesi (2011) afirma que “A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle.” (p. 42). Assim, percebo que o uso do caderno de registros, observado a partir de todo o encaminhamento que a escola tem para o processo avaliativo, não traz esse caráter punitivo. Todavia, as falas da professora em sala de aula reforça nos alunos a necessidade de realizar as atividades com zelo e ter uma postura adequada em sala de aula, a fim de que não se façam anotações a seu respeito no caderno de registros; logo, esse material pode estar sendo visto, por alguns alunos, como ferramenta de punição.

Além disso, outra prática que não vai ao encontro da proposta pedagógica e avaliativa da escola investigada diz respeito ao uso de pequenas punições para os erros cometidos em algumas atividades. Essa não foi uma prática tão recorrente durante a observação, porém, durante a época observada, ela ocorreu em duas situações.

Durante uma das atividades realizadas, alguns alunos erraram a escrita de algumas palavras consideradas pela professora como simples. Então, como uma forma de fazer com que o aluno não se esquecesse da palavra ao escrevê-la novamente, foi orientado que esse aluno deveria copiar vinte vezes cada uma das palavras que errou, para que, dessa maneira, não a errasse mais.

Considerando toda a proposta da escola, de acompanhamento do aluno e de percepção das inúmeras potencialidades que ele apresenta, é possível afirmar que a mencionada atitude não está em consonância com práticas avaliativas formativas, como propõe os documentos escolares e as falas da professora entrevistada, as quais foram evidenciadas no item anterior. A respeito disso, Luckesi (2011) trata a avaliação da aprendizagem como um processo não pontual, e os exames, de maneira contrária, apresentam características pontuais. Sendo assim, podemos perceber na ação da professora observada uma atitude pontual, que não leva em consideração os conhecimentos e avanços anteriores. A atitude do aluno ao escrever uma palavra de maneira incorreta não foi ensinada ou revisada a fim de que se pudesse avançar. Ao contrário disso, a punição foi aplicada, buscando a não repetição de um possível erro. Atitudes como essas reforçam nos alunos a ideia de que o erro não deve ser cometido, abalando a estrutura formativa que a instituição apresenta como proposta para a avaliação da aprendizagem.

Ainda sobre o uso de atividades como punição, podemos apresentar a aplicação de atividade extra para os alunos que, de alguma forma, tiveram atitudes não esperadas para o contexto da sala de aula. Indisciplina, muita conversa e brincadeiras durante as atividades são geralmente tratadas com o uso de atividades extras. Assim, aqueles que porventura tenham comportamentos indesejados já ficam cientes da necessidade de fazer uma atividade extra. São atividades feitas em casa, devendo ser entregues no dia seguinte.

Fazer uso tanto da atividade extra quanto da cópia de palavras erradas não se trata de atitude que caminha ao encontro da proposta avaliativa da escola, tendo em vista que cada vez que tais atitudes são tomadas perde-se um pouco da essência do processo avaliativo e pedagógico propostos pela instituição.

Outra prática bastante recorrente na turma acompanhada pela pesquisadora diz respeito à correção das atividades realizada apenas de maneira verbal. Todos os dias os alunos

levam tarefas que devem ser feitas em casa e trazidas no dia seguinte, prontas. Essas atividades, geralmente, são corrigidas no início da aula. Porém, esse não é um momento de muita atenção, tendo em vista que a correção, diversas vezes, ocorre somente de maneira verbal. A professora lê a atividade aplicada, pergunta aos alunos suas respostas e diz qual deve ser a resposta correta. Quase sempre essa correção é feita de maneira rápida e alguns alunos não conseguem acompanhar.

Assim, como não há nenhuma anotação no quadro-giz, nem mesmo acompanhamento próximo durante a correção dessas atividades, alguns alunos acabam deixando a atividade com respostas erradas, ou até mesmo sem responder. Acreditamos que, por serem alunos que ainda se encontram na primeira fase do Ensino Fundamental, é necessário observar mais de perto suas atividades de casa, fazer anotações que possibilitem ao aluno que escreve de maneira um pouco mais lenta conseguir realmente acompanhar a correção. Sobre as tarefas escolares, Hoffmann (2011) aponta que: “Corrigir tarefas e testes só apresenta sentido como ponto de partida no processo avaliativo, não é um procedimento terminal.” (p. 42). E é a análise qualitativa que fornecerá subsídios ao professor e aos alunos para a continuidade do processo educativo.

Portanto, atitudes como a da professora observada não corroboram uma prática, de fato, avaliativa, uma vez que deixa de lado o acompanhamento individual, tão necessário para que observações de qualidade no processo avaliativo possam ser realizadas.

Por fim, uma das atividades realizadas pela professora para o ensino de Matemática é a Gincana de Matemática, que tem características de quiz. A professora elabora pequenos problemas matemáticos que possam ser resolvidos mentalmente. Em seguida, todos são guardados em uma mesma caixinha. Inicia-se, então, um sorteio de situações-problema que os alunos devem resolver. Todos os erros e acertos são anotados no caderno de registros.

Os acertos são pontuados, transformando a atividade em uma disputa. Entre os alunos a atividade gera um grande alvoroço, pois todos querem acertar as respostas e pontuar. Porém, nem todos conseguem, devendo ser rápidos em cálculos mentais e responder corretamente. Assim, alguns alunos se destacam na atividade; outros, por sua vez, quase nunca conseguem responder, já que fazem cálculos mentais de maneira mais lenta ou criteriosa.

Somente o uso de atividades desse tipo pode gerar no aluno o sentimento de competição, algo não muito saudável quando se trata de avaliação da aprendizagem. Porém, além disso, a professora elabora um ranking com todas as colocações, do primeiro ao último lugar. Esse último é chamado, de maneira um tanto pejorativa, de lanterninha. Atitudes como

essas colaboram para que as práticas, que deveriam ser avaliativas, tornem-se examinadoras e passem a ser vistas pelos alunos como uma competição.

Luckesi (2011) reflete sobre os exames escolares e os procedimentos de verificação da seguinte forma: “A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.” (p. 52, grifos dos originais). Dessa maneira, são perceptíveis, na atuação da professora, características de atitudes examinadoras, verificadoras, que não colaboram para um processo construtivo de avaliação da aprendizagem. A partir do momento em que o aluno percebe que as práticas em sala de aula exigem o destaque e a relevância dos resultados de um aluno sobre os resultados de outros, essas práticas perdem o caráter qualitativo, formativo, mediador. Retrocedem, tornam-se novamente práticas examinadoras e excludentes.

Portanto, podemos afirmar que embora a escola investigada possua proposta avaliativa de caráter mediador e formativo e que diversas de suas práticas e metodologias colaboram para que a proposta se efetive, algumas de suas práticas ainda deixam a desejar quando observadas pelo viés qualitativo que a avaliação da aprendizagem tem, em especial, para as escolas de Pedagogia Waldorf.

ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

Chegar a esta etapa da pesquisa dá-nos permissão para refletir sobre todo o caminho trilhado, sobre todas as dificuldades ultrapassadas e sobre o aprendizado construído. É muito gratificante perceber que o trabalho de uma fase tão intensa tende a se encerrar, trazendo alguns frutos que, mais tarde, poderão novamente impulsionar a minha caminhada, ou a caminhada de outros, em busca do conhecimento.

Foram tempos de muito estudo, batalha, muitas dificuldades, mas que todas elas, juntas, resultaram nesta pesquisa e em algo muito maior: naquilo que esta pesquisadora se tornou. Quando aproximamos o trabalho realizado, da pesquisadora de antes e depois, podemos perceber que, muito mais, e além do que crescimento intelectual, a academia nos possibilita a oportunidade de observar nosso próprio desenvolvimento. À isso, não há teoria, método, dado ou análise que se compare. E sem dúvida, esta será a maior das recompensas.

Refletir sobre a pesquisa e sobre os resultados que dela emergiram torna-se um reencontro agradável. Torna-se uma forma de reorganizar a mente e o olhar para aquilo a que nos dedicamos com determinação, para que os frutos surjam. E eles surgiram. Estão aí, apresentados de maneira sucinta, nas páginas que se passaram.

De que forma podemos observá-los? Primeiramente, podemos perceber que, em nossa pesquisa, a avaliação matemática foi o foco principal. Para isso, embasamo-nos em alguns tipos de avaliação recorrentes em nossos estudos: avaliação diagnóstica, emancipatória, mediadora e formativa. Buscamos evidenciar as práticas avaliativas, afastando-a sempre daquelas que, de alguma forma, se tornem excludentes e examinadoras, aproximando-as daquelas harmoniosas, atenciosas e próximas. Sabemos que, embora na escola pesquisada não existam diferenciações entre a avaliação realizada na disciplina de Matemática e a realizada nas de História, Geografia ou outras, nosso olhar enviesou-se sobre as atividades matemáticas. Porém, mesmo tendo observado uma fase do processo de ensino-aprendizagem matemático, sabemos que, nessa escola, essas também são as práticas avaliativas aplicadas em outras disciplinas.

É possível afirmar, a partir de nossas observações, dos documentos escolares e da fala da professora entrevistada durante a pesquisa, que a escola em questão é uma escola que busca atuar de forma a aproximar-se sempre do que afirma a teoria de Rudolf Steiner para a educação. Assim, é perceptível que a instituição preza atender a diversos aspectos que a Pedagogia Waldorf sugere, tal como se apresentaram os dados.

Além disso, observamos a prática avaliativa a partir de dois eixos. O primeiro traz as possibilidades que a Pedagogia Waldorf apresenta, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Nele, é possível perceber que a escola oferece diversas características de uma avaliação, ora mediadora, ora formativa. Em todas as práticas discutidas nesse eixo, fica clara a relação dessas atitudes avaliativas com a proposta Waldorf, na qual a escola apoia-se.

Outro eixo, pelo qual assentamos nossas observações, diz respeito às limitantes que a Pedagogia Waldorf nesta escola, apresenta quanto aos métodos avaliativos. Assim, torna-se possível compreender que, embora a escola busque atuar de maneira dinâmica, contínua e formativa, algumas práticas em sala de aula, ainda vão de encontro ao que preconiza a instituição. Evidentemente, não temos, em nenhum momento, a função de validar ou não alguma prática observada. Porém, torna-se importante para a pesquisa apresentar algumas das situações e/ou atitudes que venham a contribuir para que as práticas avaliativas não caminhem paralelamente às ideias de Steiner.

Portanto, nossas observações trazem-nos alguns apontamentos importantes sobre a prática avaliativa em uma escola de Pedagogia Waldorf. Entendemos que essa instituição atua, em diversos aspectos, tratando a avaliação da aprendizagem como processo e não como fim de um percurso. Isso nos traz a segurança de afirmar que suas práticas, em grande maioria, corroboram uma avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento e na participação do aluno. Mas se torna de extrema importância reafirmar que todas essas observações aconteceram em uma única escola, e que, possivelmente, cada escola tem suas particularidades. Logo, os dados apresentados não podem ser generalizados a toda escola que se apoie na mesma teoria.

Por fim, não foi possível acompanhar, de maneira mais próxima, o processo de planejamento nem perceber suas ligações – ou não – com o processo avaliativo. Portanto, não foi possível para a nossa pesquisa estabelecer essas relações, tampouco dizer se elas existem no contexto da escola investigada. Assim, este se apresenta ainda como lacuna. No futuro, tal lacuna poderá ser retomada e preenchida por novos estudos e novas pesquisas.

Assim se apresentou a pesquisa. Sabemos que, dentro de nossas possibilidades, caminhamos, aprendemos e amadurecemos muito. Porém, sabemos também que a estrada à frente ainda é muito longa e tortuosa. Quem sabe o futuro nos reserve a possibilidade de conhecer cada pedra, cada curva e cada dificuldade dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDINET, Jean. *A avaliação formativa, um problema atual*. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD Philippe. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. (pp. 13 – 22).
- CARLGREN, Frans. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- CHAVES, Sandramara Matias. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, complexidade e possibilidades*. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo.
- FEWB. *A Pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- FINSER, Torin M. *Renovando a escola*. 1ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos (org). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos (org). *Questões de avaliação educacional*. São Paulo: Komedi, 2003.
- HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33ª Ed. Porto Alegre, Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 32ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- IGNÁCIO, Renate Keller. *Criança querida: o dia a dia da educação infantil*. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- LANZ, Rudolf. *Noções básicas de Antroposofia*. 4ª ed rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.
- LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. 10ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Lúcia. *Clarear: A pedagogia Waldorf em debate*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

MIZOGUCHI, Shigueyo M. *Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf*. In: *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Duetto Editorial. 2006. Coleção Memória da Pedagogia, v. 6.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino/ J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez*; 4 ed. Artmed,1998.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. *Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático*. Dissertação (mestrado) Rio Claro: [s.n], 2010.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCALLON, G. *Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências*. In: J. Grégoire, *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre. Artmed. 2000. (pp. 155 - 168)

STEINER, R. *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE

Entrevista Semiestruturada

QUESTÕES	TRANSCRIÇÕES
<p>Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional. (Formação inicial, continuada, atuação em escolas, tempo de atuação no magistério, etc.)</p>	<p>Bem, eu iniciei em 1987. Dando aula pro Jardim I. Na época eu só tinha a 7ª série. Poderia. Hoje em dia é preciso formação né, para ser professor e eu atuo no magistério desde então. Eu sou formada em Pedagogia, tenho pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino, Docência Superior, Psicopedagogia e também sou formada na área de Recursos Humanos e MBA em Recursos Humanos também. Meu tempo de magistério é desde 1987. Já atuei como professora desde o Jardim I até o 5º ano, coordenação em berçários, escolas, escolas de renome em Goiânia e Aparecida de Goiânia, escolas municipais também. E trabalho, desde então, com bastante diversidade e quando tenho alguma dificuldade eu procuro um curso técnico na área, me aperfeiço e busco novas ferramentas de trabalho pra atuar de forma positiva.</p>
<p>Há quanto tempo atua nesta escola? O que te trouxe a ela e como foi o início nesta escola? Como chegou até esta escola? Já conhecia a Pedagogia Waldorf, antes de atuar nela?</p>	<p>Lá eu tenho 1 ano e 3 meses. E o que me levou ao início nesta escola foi a proposta. Uma proposta diferenciada, a Pedagogia Waldorf. Uma pedagogia interessante e que trabalha o ser humano como um todo, que procura aperfeiçoar-se através dos trabalhos manuais, através da diversidade, estuda muito o ser humano. O ser humano na sua amplitude maior, que é a questão de envolver-se nos aspectos artísticos porque você tem que desenvolver a criatividade, a percepção, a autonomia, o respirar, os detalhes do mundo que nos cerca. Trabalhamos isso através da jardinagem, do ponto cruz, das atividades de desenho dirigido, dos contos. São muitas questões que tratam da narrativa, da descrição. Então, isso é que me levou... Foi a pedagogia diferenciada da tradicional. Eu não tinha conhecimento da Pedagogia, eu tive conhecimento através da escola.</p>
<p>Fale-nos um pouco sobre a sua rotina na escola. (Aulas, planejamento, reuniões, avaliações etc.). Como é trabalhar nesta escola?</p>	<p>O trabalho na escola é bem diferenciado. Você tem a aula inicial no qual você tem que ter um ritual. Preparar o aluno para receber as disciplinas. Nesse ritual você tem que fazer o aluno centrar-se, voltar-se pra dentro de si, através dos cantos, através da flauta, da narrativa e tem que pronunciar as palavras de forma correta, quando eles fazem a memorização de um poema. Aí, ele tem que recitar o poema de manhã, acender a vela e fazer as orações. Isso é voltar o aluno para o centro. Daí em diante, você tem as matérias</p>

	<p>básicas, curriculares, de todo o processo que tem da grade curricular do 5º ano. As reuniões são reuniões diversificadas que tratam de assuntos diversos, faz com que o professor aprenda. As avaliações são contínuas. Você tem que estar avaliando o aluno como um todo, todo o seu processo de ensino-aprendizado. Ali você está pontuando onde ele erra, o que ele tem que aperfeiçoar, como que ele tem que se posicionar no mundo. Então, esta avaliação, ela é processual e contínua, e a todo instante. Todo momento em que o aluno estiver escrevendo, estiver fazendo a resolução de uma conta matemática, estiver recitando, ali você tem que avaliá-lo naquela formatação.</p>
<p>As reuniões acontecem entre os professores para o planejamento ou reuniões com pais. E tem uma regularidade?</p>	<p>Tem reuniões com professores, tem reuniões com professores e comunidade, professores e pais. São reuniões nas quais eles tratam de assuntos relacionados à Pedagogia Waldorf, para aperfeiçoamento. Geralmente umas duas vezes ao mês tem alguma reunião.</p>
<p>Para iniciar o trabalho nesta escola, passou por algum processo de formação antes do início das aulas? Em caso afirmativo, como e onde ocorreu esta formação?</p>	<p>No início eles dão uma formação continuada, formação de, mais ou menos, uma semana. E tem sempre uma formação semanal com uma professora da área específica que já tem conhecimento da Pedagogia Waldorf</p>
<p>É uma espécie de grupo de estudo?</p>	<p>Não. É mais um estudo dirigido. É pessoal. É estudo pessoal, dirigido. E cada professora tem o seu horário</p>
<p>Existe formação continuada incentivada pela escola? Os professores participam?</p>	<p>A escola viabiliza cursos fora, desde que a pessoa tenha disponibilidade. Por exemplo, em Brasília temos um curso que ele é anual, mas aí o professor tem que ter disponibilidade de uma quinta ou sexta-feira e finais de semana.</p>
<p>Como ocorre o processo de avaliação? Que aspectos são levados em consideração durante o processo avaliativo? Algum aspecto tem maior relevância? Qual é e como é o documento que evidencia a avaliação?</p>	<p>A avaliação é feita através de relatório descritivo, é o primeiro. É a primeira avaliação. Deste relatório descritivo você faz o quantitativo. E ele é feito trimestralmente. Só que para os pais são feitas reuniões semestrais dessa avaliação. Então, nós temos o descritivo e o quantitativo também de todas as disciplinas curriculares do Ensino Básico do 5º ano da grade curricular. Faz parte da grade curricular da Secretaria de Educação</p>
<p>Esse quantitativo é repassado aos pais em todo semestre?</p>	<p>É repassado aos pais.</p>
<p>E essa nota é obtida a partir de quais critérios?</p>	<p>Ela é baseada dentro do descritivo, porque o descritivo você narra tudo que o aluno aprendeu dentro daquela época trabalhada. Por exemplo, na época de Botânica, o que que o aluno absorveu de Geografia na Botânica? O que que ele absorveu em Ciências? O que ele absorveu na Matemática? Como que ele desenvolveu quando trabalhou as expressões numéricas. Como ele</p>

	trabalhou quando foram trabalhados gráficos. Então, é avaliado presencial, cada aluno dentro da sua particularidade.
E todos esses aspectos são avaliados a partir do que o aluno está fazendo em sala de aula?	Sim. A partir de tudo o que ele está produzindo, falando. Eu tenho um caderno que se chama caderno de relatório diário. Então, nesse relatório diário eu faço as observações de quando o aluno tem alguma atividade como que ele teve aquela dificuldade e como que ele resolveu. Se ele resolveu, é uma nota maior. Se ele não conseguiu, se ele está precisando de aperfeiçoamento, aí ele tem uma nota mediana. E aí depois eu faço o cálculo de uma nota que caiba dentro do semestre como que ele se desenvolveu.
Mas não tem um quadro de notas para organização e cálculo de média?	Não, isso tudo é avaliação do professor de acordo com o desenvolvimento e desempenho do aluno. É individual, de cada um.
Como os professores lidam com esse processo avaliativo? Existem divergências entre os professores quanto à forma de avaliar?	Não. É tranquilo. Todos eles estão bem seguros pra fazer. São bem preparados.
Com relação à Matemática, existe uma forma diferente de se avaliar esta disciplina? Ou ela é avaliada seguindo os mesmos princípios das outras?	Na questão da Matemática, ela não é diferenciada. A questão é a seguinte: Nós temos muitas atividades que são orais, como a Gincana da Matemática, como também a questão de você avaliar aquilo que o aluno sabe da tabuada, da questão rítmica. Então, quando você vai avaliar o aluno na Matemática, você tem que embasar aquilo que ele está já fazendo, realizando e estar te mostrando que realmente conhece daquela disciplina. Quando você, por exemplo, trabalha com gráficos, você vai trazer atividades que são orais, atividades escritas, e vai perceber se o aluno consegue ou não resolver aquela questão.
E essa questão do rítmico, na Matemática, ela ocorre como?	Por exemplo, através de canto. Quando você faz a tabuada cantada. Faz a questão de sistema de numeração decimal cantado. É tudo ritmado. A professora fala: <i>3 vezes 2, 6. 3 vezes 7, 21.</i> Vai descendo as escadas e vai contando: <i>Vamos agora contar de 10 em 10. Dez, vinte, trinta... Vamos subir as escadas agora de 50 em 50.</i> Sequências lógicas. Tudo é ritmado. Nas atividades do dia a dia vamos incorporando questões matemáticas.
Como são tratadas as questões da indisciplina em sala de aula? Como é o trabalho da escola nesse sentido? A disciplina dos alunos também é levada em conta na avaliação?	Na realidade, a indisciplina é algo que ocorre dentro dessa pedagogia. Os alunos são levados a respeitar o professor. Eles têm uma postura totalmente diferente de outras escolas. Então, os alunos assim, eles tem um respeito muito grande pela figura do professor. A figura do professor, pra eles, é diferenciada, então quando surge, é trabalhada de forma... Em grupo e

	bem diferente do que no tradicional.
E aí essas questões não são levadas para os pais?	Sim. Quando ultrapassa o limite do respeito, sim. Aí é levada pra direção e aos pais.
E essa questão da indisciplina não é levada em consideração para a avaliação?	Sim, é observada também. Nós temos uma nota que diz respeito ao convívio.
E quanto ao seu trabalho com a avaliação desta forma? Como você lida com ele?	Foi tranquilo. Eu não tive nenhuma dificuldade, não. Já estava acostumada com isso também. Sempre eu fazia relatório dos alunos. Então pra mim, foi tranquilo. Eu já trabalhava desta forma. Tem alguns professores que não trabalham, mas eu gosto de avaliar o aluno no todo... No dia a dia, com anotações.
Como é o envolvimento dos pais com a escola e a educação de seus filhos? A pedagogia Waldorf é apresentada aos pais antes do ingresso dos filhos à escola?	Com certeza, ela é apresentada. Tem reuniões, é falada, é mostrada, isso é bem feito, bem organizada. O envolvimento dos pais com a escola é um envolvimento tranquilo, da maior parte deles é feito. É o que ocorre hoje em dia, um pouco falta de acompanhamento das atividades em casa. Isso é o que falta, mas não de saber da pedagogia, não de saber das questões da escola, mas da questão do acompanhamento. Os pais participam das reuniões, são bem presentes. A questão maior é mesmo é pontual, presença deles como pais frente ao estudo dos alunos.
Os alunos, em sua maioria, iniciam os estudos nesta escola, ou vem de outras instituições? Aos que chegam de outras instituições de ensino, como é o processo de adaptação à metodologia da escola? Há dificuldades? Se houver, quais são elas?	A maior parte deles é da própria escola, eles dão continuidade. São pouquíssimos os números dos alunos que vem de outras instituições. Mas se vem de outras instituições é por que tem um pré-conhecimento da pedagogia Waldorf. É por que busca algo a mais do que simplesmente o conteúdo curricular. Quando chegam alguns alunos encontram dificuldades, outros não, mas isso é trabalhado no dia a dia de forma bem tranquila. Os colegas de sala recepcionam bem, são bem receptivos, as professoras, o grupo todo. Então, é tudo para que o aluno se sinta confortável.
E quando o aluno chega à escola, há uma recepção? Os alunos fazem algo pra recepcionar o colega?	A escola é bem receptiva, os alunos também. É tratar mesmo, é o tratamento. É o tratamento diferenciado, o olhar para o outro mesmo. E foi tão tranquilo, por que a criança, ela se sente bem, ela se sente acolhida. Então, ela se doa mais. Foi super tranquilo! É sem dificuldades, quando tem é sanado logo. Questão de um mês já está adaptado.
Quanto aos setênios, a escola sugere algum trabalho diferenciado com os alunos tendo em vista o setênio em que ele se encontra?	Sim, totalmente, por que tem que ser respeitado o setênio. Por exemplo, no jardim, na sala do sol, e antes do aluno ingressar à primeira fase, que é o primeiro ano até o quinto ano, então esses setênios, eles tem que ser bem respeitados. Por que se ele não for respeitado, a criança não vem pronta pra receber os conteúdos programáticos que é do Ensino Fundamental. Então, isso tem que ser muito bem respeitado, e é bem

	trabalhado. São diferentes as formas de trabalho, totalmente. Cada um na sua idade própria pra aquela sala e também trabalhando as épocas de forma correta.
Pode me falar um pouco sobre a sala do sol?	A sala do sol é a sala que antecede ao primeiro ano, que prepara o aluno. Ele não está nem no Jardim I nem no Jardim II. Ele prepara o aluno para ir para o primeiro ano. Então é uma sala que vai preparar o aluno para saber um pouco dos números, tem um pouco do Jardim e um pouco do primeiro ano. Pra o aluno não chegar ao primeiro ano e ele não assustar com as letras, com os números com tudo.
E o aluno passa quanto tempo nessa sala?	Um ano. A organização fica assim: Jardim I, Jardim II (sala do sol) e primeiro ano.
Nas escolas Waldorf o ensino é organizado por épocas (uma época do ano letivo para cada disciplina). Qual é o seu ponto de vista a respeito dessa organização?	Na realidade, essa questão da época, ela tem que ter uma organização e uma vivência do professor também, de todas as disciplinas curriculares que o ensino precisa. Por que se um professor vai trabalhar com a época da Botânica, então ali ele tem que englobar a Matemática, a História, a Ciências a Geografia, a Artes, tudo. Mas ele não pode esquecer do conteúdo que pede a grade curricular pra aquela série, por que se fugir desse conteúdo, aí vai deixar a desejar para a próxima série. Então tem que ser algo bem trabalhado, bem organizado, e bem fundamentado do professor. Então ele tem que ter muita experiência, tem que ter uma organização extrema e tem que ter um compromisso com a aprendizagem daquele aluno pra conseguir atingir todos os conteúdos necessários pra aquele ano, por que vai que o aluno sai de lá e vai para uma escola normal. Então ele vai ter dificuldade por que se não tiver sido trabalhado o conteúdo mínimo, o básico da educação daquela série, vai ter prejuízo pro aluno.
E quanto ao aprendizado? Como você o percebe?	Cem por cento. Por quê? Por que a questão da matemática e da linguagem são os aspectos em que eles mais se desenvolvem. Por que tem muito a questão da oralidade. E a matemática ela é feita mesmo.
A matemática tem duas épocas no ano?	Neste ano são três épocas. Geralmente o quinto ano tem três épocas de matemática, os anos anteriores tem uma ou duas épocas.
Quais outras disciplinas têm duas épocas?	O quarto ano tem duas épocas. No quinto ano o aluno tem uma época de história, uma de botânica, uma de zoologia, duas de matemática, duas de Gramática. Matemática e gramática são os currículos maiores, e também botânica e zoologia. A matemática se revisa no final do ano. São duas épocas formais e uma revisão no final do ano.
A revisão do fim do ano é para todas as	É para todas as disciplinas, e acontece em novembro e

épocas, ou só a matemática?	dezembro.
Dentro da sala de aula, há uma identificação dos alunos quanto ao seu temperamento mais evidente? Caso haja, são utilizadas metodologias diferente com alunos cujos temperamentos são diferentes?	Sim. Esse aluno é trabalhado individual. Chama-se a coordenação, também é trabalhado com a direção, e juntamente com os pais. O trabalho é mais voltado pra conversa, o diálogo. Não há um trabalho diferente com cada temperamento.
Nesta escola existe um incentivo às práticas artísticas e culturais? Como isso acontece? São envolvidas datas comemorativas e temas como educação financeira, educação sexual, respeito à diversidade, etc?	Na questão dos temas transversais não entram todos não. Como a Educação Financeira por exemplo, entra às vezes na Matemática alguma questão. Educação Sexual também não é tratado, respeito à diversidade, sempre. As práticas artísticas e culturais acontecem. Existem as questões de nós trabalharmos com as apresentações, teatros, então tudo isso é trabalhado. A musicalidade através da flauta, de tocar algum instrumento. Então tudo isso existe. E as datas comemorativas são realizadas sim. Dia das mães, dia da mulher, dia dos pais, tudo isso.
Além dessas datas, existem outras específicas da escola?	Tem. A festa da primavera, o auto de Natal, a festa de Micael etc.
Ainda sobre as questões artísticas, algo que chama atenção é a questão dos cadernos. Poderia falar sobre eles?	Justamente, por que quando você trabalha uma época, por exemplo, a época da Botânica. Aí na Botânica você vai trabalhar o que? Você vai trabalhar as araucárias, você vai trabalhar os pinheiros, você vai trabalhar os musgos, então tudo isso que faz parte da Botânica tem que ser representado no caderno de desenho dirigido. E aí ele vai trabalhar, depois que nós trabalhamos poesias, trabalhamos frases, aí trabalha os conteúdos relacionados a esses desenhos. Por exemplo, na zoologia, o símbolo da zoologia, um dos símbolos é a vaca. Então depois que você trabalhou poesia, que você fez atividades relacionadas à vaca, você trabalha a vaca na aquarela, trabalha no desenho dirigido. São atividades onde você usa muito a aquarela.
E essas atividades artísticas que eles fazem, tanto com a aquarela, ou no desenho no caderno mesmo. Isso tudo é caracterizado como critério de avaliação?	Ou no ponto cruz. Sim, tudo entra. Tudo que o aluno faz entra na avaliação.
Existem períodos, na escola, reservados ao planejamento das aulas, organização dos materiais, elaboração de atividades, etc? Caso exista, é feito individualmente, ou em grupo?	Sim, a cada início de semestre.
Semanalmente, há alguma reunião para planejamento?	Não. O planejamento é feito individual só depois. Então é mais no início do ano. Eu planejo sempre, na escola, só que é individual. Cada um planeja no seu horário. Eu tenho um horário pra isso. No período da aula de inglês. Por exemplo, na aula de inglês, aí eu

Como são estabelecidos os objetivos de aprendizagem dos alunos? Existe acompanhamento da escola quanto aos objetivos e metodologias utilizadas, os conteúdos ministrados e o processo avaliativo?

estou planejando. Na aula de Educação Física eu estou planejando.

Sim, acompanha através de relatórios, através de pontuações do professor, sempre a cada trimestre. Aí verifica se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. Através da descrição do professor. Os objetivos já são estabelecidos pela grade curricular que é exigido para aquela série. É o que a Secretaria de Educação determina. Secretaria Estadual. É o currículo referência.

Atuar como professora em uma escola Waldorf trouxe alguma dificuldade inicial (ou constante)? Teve dificuldade de adaptação à escola ou à metodologia?

Não. Pra mim foi muito tranquilo. Eu não tive dificuldade nenhuma. Por que como eu já trabalhei há muito tempo em diversas escolas, então isso me trouxe uma certa experiência. O que eu tive é que buscar inicialmente, é a forma de trabalhar e pesquisas. Tive que pesquisar bastante. Mas no dia a dia foi tranquilo.

Para você, existe um diferencial entre esta e as demais escolas? Caso haja, em que aspectos?

Apenas no aspecto do respeitar a natureza, e de estudar a natureza. Fazer com que a natureza esteja envolvida no contexto escolar. Então essa é a diferença. Por quê? Por que quando você estuda botânica, quando você estuda zoologia, você está verificando realmente aquilo que o aluno sabe numa abrangência maior. Você não simplesmente estuda os seres vivos, não estuda os animais vertebrados e invertebrados, você está estudando na prática, vivendo na prática e verificando através disso o que tem no conteúdo curricular. Então é algo mais vivenciado. A diferença é essa. O aluno vivencia aquilo. Quando o aluno está plantando, está ali no trabalho de jardinagem, ali ele já verifica como que a plantinha nasce, como que ela cresce, como que ela se desenvolve, e com isso eles estão percebendo na prática o que realmente é o desenvolvimento de uma planta. Então, a prática é que tem diferença.

E essas atividades artísticas (desenho, ponto cruz) e atividades de jardinagem, é você quem ministra?

Sim, sou eu quem ministro. As únicas que tem outro professor são: inglês, educação física e agora vai ter o alemão. Só esses. A música também sou eu.

Voltando a questão dos instrumentos. O instrumento que eles tocam é a flauta, eles tem aulas específicas pra isso?

Sim, a flauta. No quinto ano é a flauta, por que nas séries iniciais eles têm outros instrumentos. Tem outros instrumentos que eles tocam que é próprio da idade. Vai mudando conforme eles vão crescendo. Tem um instrumento que eles tocam, para sentir o som, mas isso depende... No jardim tem um instrumento próprio, já não é flauta por que eles ainda não têm a questão de saberem segurar, da questão motora. Então tem toda uma questão por trás.

Percebe algum benefício, trazido pela aproximação com a Pedagogia Waldorf, à sua prática pedagógica?

Ela foi benéfica sim, por que você tenta respeitar mais o seu sentimento, a questão do sentir, do pensar, do respirar, de trazer assim, a calma para você, de ter uma

certa tranquilidade maior no dia a dia. Então, isso foi positivo, muito bom. E também a questão de perceber o mundo diferente. Como assim... Você vê que os animais respeitam mais os animais, as plantas. Ver que todo ser tem vida e de que ali tem uma continuidade. Então, respeitar mais a natureza, a questão mais é essa. Abre mais as nossas vistas pra outras coisas que às vezes a gente passa despercebido.

Quanto às salas. Quando estive lá, percebi que as salas não têm janelas, nem cortinas. Isso é intencional?

Sim. É pra criança estar realmente vivenciando tudo o que o universo nos proporciona. Pra ele sentir, é tudo a questão do sentimento. O sentimento é tudo. O sentimento é o que nos move. Então, é o sentir mesmo.
