



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SANDRA ALENCAR SOUZA

(DES) CONSTRUÇÃO DO BULLYING NA AVALIAÇÃO: INTERFACES DO
DISCURSO ESCOLAR

CAMPINA GRANDE-PB
2011

SANDRA ALENCAR SOUZA

(DES) CONSTRUÇÃO DO BULLYING NA AVALIAÇÃO: INTERFACES DO
DISCURSO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento a exigência para a obtenção do grau de Licenciatura Plena de Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional.

Campina Grande- PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S729d Souza, Sandra Alencar.
(Des) construção do bullying na avaliação
[manuscrito]: interfaces do discurso escolar /Sandra
Alencar Souza. – 2011.
51f. il: color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba,
Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Zélia Maria Arruda
Santiago, Departamento de Pedagogia”.

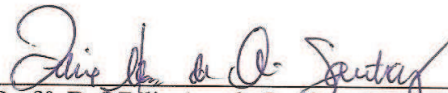
1. Orientação educacional 2. Bullying 3. Avaliação
dialógica I. Título.

21. ed. CDD 371.422

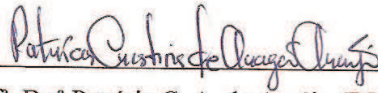
SANDRA ALENCAR SOUZA

DES) CONSTRUÇÃO DO BULLYING NA AVALIAÇÃO: INTERFACES DO
DISCURSO ESCOLAR

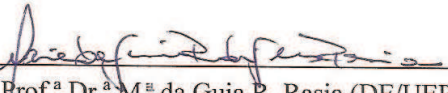
Aprovada em 21 / 11 / 2011



Prof.^a. Dr.^a Zélia Arruda Santiago (DE/UEPB)
Orientadora



Prof.^a. Dr.^a Patrícia C. A. de Araújo (DH/UEPB)
Examinadora



Prof.^a Dr.^a M^ª da Guia R. Rasia (DE/UEPB)
Examinadora

CAMPINA GRANDE – PB
2011

AGRADECIMENTOS

A todos que fazem parte da Escola do Estágio Supervisionado da Prática IV, diretora, funcionários, alunos e professores, pelo acolhimento durante nossas visitas, e também a Prof.^a Dr.^a Zélia Arruda Santiago, por ser, além de uma grande colaboradora, também uma incentivadora no decorrer dos nossos trabalhos.

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, o grande responsável por tudo que tenho conquistado; aos meus familiares, em especial a minha mãe Fátima, meu pai Francisco (*in memoriam*) e minha irmã Samara, pelo incentivo, confiança e pelos ensinamentos; e as minhas queridas amigas, Sílvia e Helen, por serem e por estarem sempre presentes e participantes na minha vida.

“A Educação é uma ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Precisamos contribuir para criar uma escola que é aventura, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida. É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a prática da avaliação no contexto escolar, a fim de verificar situações de fala manifestadas nas relações professor-alunos/as e alunos/as - alunos/as em sala de aula que contribuem para (des)construir o bullying da avaliação escolarizada. O interesse por essa discussão surgiu no Campo de Estágio de Orientação Educacional que, dentre vários os aspectos nele observados, destacamos a escuta sobre o discurso da avaliação que circula no cotidiano escolar. As observações estiveram voltadas aos diversos discursos veiculados nos espaços escolares, a exemplo do pátio, da fila do lanche e do banheiro, na sala dos professores, no hall de entrada e saída da escola, nos corredores, sobretudo no espaço da sala de aula. Metodologicamente desenvolvemos uma observação participante ao longo do estágio, utilizando a caderneta de campo para registrar situações de fala emitidas por vários membros da escola. Teoricamente essa discussão funda-se nos estudos do bullying (SILVA, 2010), da Educação Inclusiva (BATISTA, 2006) no serviço da Orientação Educacional (GRINSPUN, 2002), enquanto contribuição para uma avaliação dialógica (HOFFMANN,2000;ESTEBAN, 2000), além dos PCN's (1997) e da LDB (1996). A partir dos dados buscamos identificar práticas de bullying no discurso da avaliação escolar da parte da professora em relação aos alunos/as, assim como entre alunos/as - alunos/as, a fim de verificarmos como essa prática é alimentada nas suas relações interpessoais e refletirmos sobre a relevante contribuição do Orientador Educacional na (des)construção de diversas formas de geração do bullying no contexto escolar, especialmente na avaliação escolar em sala de aula.

Palavras chave: Orientação Educacional. Bullying. Avaliação Dialógica.

ABSTRACT

This paper presents a discussion of the practice of evaluation in the school context, to verify manifested in speaking situations and relationships teacher-students/, students / the students / them in the classroom that contribute to (de)construct bullying educated assessment. The interest in this discussion appeared in the Field of Educational Guidance stage that, among various aspects observed in it, highlight the listens on the discourse that circulates in the evaluation of school life. The remarks were directed to the various discourses conveyed in school spaces, like the courtyard of the queue for tea and bathroom in the teachers' lounge in the lobby and out of school, in corridors, particularly within the classroom. A participant observation methodology developed over the stage, using the field book to record speech situations issued by various members of the school. Theoretically this discussion is based on studies of bullying (SILVA, 2010), Inclusive Education (BATISTA, 2006) in Educational Guidance Service (GRINSPUN, 2002), as a contribution to a dialogic assessment (HOFFMANN, 2000; ESTEBAN, 2000) in addition to the PCN's (1997) and LDB (1996). From the data we seek to identify bullying practices in school speech to the evaluation part of the teacher towards the students / as well as between students/ the students / them, to look at how this practice is fed in their interpersonal relationships and reflect on the important contribution of the Guidance Counselor at (de)construction of various forms of generation of bullying in the school context, especially in school evaluation in the classroom.

Keywords: Educational Guidance. Bullying. Evaluation Dialogical.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I

1.CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO.....	15
- PROCEDIMENTOS DAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO	

CAPÍTULO II

2. INCLUSÃO ESCOLAR NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	19
2.1 VIOLENCIA: DA REALIDADE NÃO ESCOLAR A ESCOLAR	22

CAPÍTULO III

3. A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	26
3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA POR UMA AVALIAÇÃO DIALÓGICA.....	31
3.2 BULLYING NA AVALIAÇÃO: DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	32

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
---------------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	40
-------------------	----

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A prática de avaliação nas escolas tem sido costumeiramente criticada como uma ação que ‘mede’ o conhecimento dos alunos, tendo sua função reduzida apenas ao ‘controle’ do desempenho dos alunos, pelo qual, muitos alunos são classificados como bons ou maus em relação às notas que obtêm nas provas. Essa questão tem marcado a vida afetivo-emocional e o desempenho escolar de muitos alunos, pois muitos professores não têm conseguido usá-la como uma continuidade do processo educacional, mas de acúmulo dos conhecimentos didáticos sendo usada, muitas vezes, como meio de aplicação de provas ou em outras modalidades de avaliação (testes, exercícios, trabalho, etc.).

Comumente a prática da avaliação tem causado medo frente aos conteúdos escolares e restringido a comunicação educador-educando, além de gerar um sentimento de competição entre os alunos/as quanto ao ‘dever’ de obter boas notas sob pena de serem excluídos dos relacionamentos entre os colegas por serem vistos como ‘incompetentes’ no contexto escolar, uma realidade bem difundida no contexto escolar principalmente em sala de aula.

Essa atitude ignora a complexidade de fatores que envolvem o ensino e o processo da avaliação escolar, tais como os objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, os requisitos prévios que tem os alunos para assimilar os diferentes tipos de matérias, o nível de desenvolvimento intelectual e as diferenças culturais e individuais dos alunos. A avaliação ainda é uma prática complexa na área educacional, pois envolve não apenas o aspecto cognitivo dos alunos, mas a sua realidade sócio-afetivo-emocional vivenciada no meio familiar, na sua história de vida, sendo, portanto um tema muito pesquisado por essa natureza de complexidade.

Nesse sentido há diversos estudos que debatem as concepções da avaliação e a sua necessidade na escola, mas também os que discutem os efeitos e consequências causados na dinâmica das atividades pedagógicas (ESTEBAN, 2000, HOFFMAN, 2000). Além disso, essa temática é discutida em textos legais, a exemplo da LDB, nº 9394/96 no artigo 24, inciso V; e dos PCN’s, (1997) no sistema educacional brasileiro que dão norte a prática da avaliação escolar, seja esta para o ensino fundamental I e II,

para o ensino médio ou para a Universidade, além das orientações cabíveis e específicas das secretarias estaduais e municipais da educação.

Apesar dessas orientações fundadas nos conhecimentos teórico-metodológicos e nas propostas legislativas das políticas educacionais, a comunidade escolar enfrenta dificuldades no tratamento da avaliação, pois a mesma envolve aspectos sócio-cognitivos, afetivo-emocionais marcadas por diferentes características das realidades individuais e coletivas. Tais problemas refletem no desempenho escolar dos alunos e, muitas vezes, estes não são considerados e trabalhados de forma positiva na sala de aula, especificamente na relação professor/aluno, aluno/aluno. Esses enfrentamentos muitas vezes conduzem os professores a realizarem apenas a avaliação como produto final e não como um processo de (re)construção dos múltiplos saberes necessários à vida social e cotidiana dos alunos, uma vez que os saberes prévios dos alunos não fazem parte desse processo avaliativo. Acredita-se que essa prática produtiva de avaliação e não processual desestimula a aprendizagem dos alunos que, muitas vezes, provocam a evasão e a repetência escolar.

Observa-se no cotidiano escolar que a avaliação é um mecanismo que estimula a competição e a disputa por melhores notas entre os alunos, e muitas vezes entre os professores e alunos, e nesse sentido, a avaliação pode ser compreendida como um gerador de bullying que prejudica o desempenho o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nesse aspecto é comum se verificar nas escolas expressões como, 'esse aluno é muito fraco', 'desinteressado', 'não quer nada', 'não sei o que busca na escola', cujas expressões reforçam o bullying da avaliação. Diante dessas colocações pretendemos observar práticas de bullying no discurso do professor-aluno e dos alunos/alunos, a fim de verificar suas consequências negativas no desempenho escolar dos alunos e nos seus relacionamentos interpessoais em sala de aula, a partir de atividades de avaliação realizadas em sala de aula.

Para nortear a presente discussão objetivamos observar o discurso sobre a avaliação escolar perpassado nas relações professor-alunos/as e alunos/as - alunos/as, a fim de verificar situações de fala que contribuem para reforçar ou desconstruir o bullying da avaliação no contexto escolar. Assim, em termos de objetivos específicos tratamos de verificar, em sala de aula, a prática do bullying acerca da avaliação escolar da parte do professor em relação aos alunos/as; detectar como essa prática é disseminada nas relações interpessoais dos/as alunos/as e refletir, a partir dos dados,

sobre a relevância da Orientação Educacional em relação à desconstrução das diversas formas de práticas de bullying no contexto escolar.

O presente trabalho estrutura-se da seguinte forma: No capítulo I mostra os procedimentos e atividades realizadas durante o estágio da Prática IV para que os dados fossem coletados e apresentados de forma que contribuísse para elaborar uma maior compreensão sobre o procedimento da prática de avaliação escolar. No capítulo II se discute como o O.E. desde a antiguidade clássica até a atualidade organiza-se para possibilitar uma prática pedagógica em que o professor consiga avaliar o aluno tendo-o como parâmetro a si mesmo, e como não avaliar classificando-o, levando através disto a consequências de exclusão, fazendo com que crianças abandonem a escolar e não mais nela permaneça; e conseqüentemente gerando conflitos.

No III capítulo verificam-se os diversos tipos de avaliação, mostrando que o que se prioriza nas escolas é a avaliação tradicional, aquela usada em caráter controlador e punitivo, e para isso propomos uma prática pedagógica dialógica, norteador as decisões que devem ser tomadas na aprendizagem dos educandos e como serão trabalhados na sala de aula, pois, é nela que na maioria das vezes que acontecem os comportamentos agressivos e transgressores que se evidenciam ou se agravam na maioria das vezes, levando ao bullying escolar.

CAPÍTULO I –
CONTEXTUALIZAÇÃO
DO
CAMPO DE ESTÁGIO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio de Orientação Educacional foi desenvolvido durante os meses de outubro e dezembro de 2010, as quartas-feiras, das 07h00 as 11h00, horário correspondente às aulas de Prática de Orientação Educacional IV, e de abril a junho de 2011, as sextas-feiras no horário citado. As discussões teórico-metodológicas e a realização das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas durante o estágio foram elaboradas pelas alunas do 4º ano no curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Estadual da Paraíba, com habilitação em Orientação Educacional (O.E.).

Para a realização dessas atividades dividimos o planejamento do estágio em três etapas: a) estudos teórico-metodológicos na disciplina mencionada; b) atuação no campo de estágio para sondagem/planejamento das atividades; c) intervenção e acompanhamento da realização dessas; d) verificação e discussão dos resultados obtidos. As atividades do estágio fundamentaram-se na temática “brinquedos e brincadeiras”, uma temática sugerida pela Secretaria Municipal de Educação que trabalhamos no decorrer do mesmo. Com esta temática tentamos difundir e estimular os alunos/as a respeitarem às diferenças, por meio do cultivo da cultura e da convivência de paz, tomando como base as discussões sobre brinquedos e brincadeiras presentes na escola e vivenciadas pelos alunos no cotidiano.

Com base nessa temática realizamos atividades¹ de conversação, leituras, produção textual, confecção de fantoches, representação gráfica com desenhos, pinturas, entrevistas, trabalho em equipes, e outros. Durante as atividades realizadas com alunos no campo de estágio (2º ano, antiga 1ª série) discutimos sobre os diversos tipos de brinquedos e brincadeiras, de cuja temática discutimos as brincadeiras agressivas e discriminadoras (GUIMARÃES, 2003). Durante essas atividades realizadas em sala de aula com a professora e os alunos, acompanhamos e observamos os momentos de avaliação escolar, bem como os discursos sobre a avaliação no contexto escolar em relação aos alunos que se mantinham abaixo da média exigida pela escola. Nesse sentido, surgiu um interesse em discutir a avaliação escolar destacando, não a prática da avaliação em si, mas os efeitos discursivos dessa avaliação da parte da professora e dos alunos quanto à divulgação das notas e suas consequências no desempenho escolar dos alunos.

¹ Ver anexo

Com esta pretensão, buscamos potencializar atitudes de respeito nos relacionamentos interpessoais e desconstruir diversas formas de bullying que, infelizmente estão presente no ambiente escolar e, muitas vezes, são gerados pelos membros que compõem o contexto escolar (GUARESCHI, 2008) e em sua maioria pelos docentes. Na escola referente ao campo da Prática Educacional IV, funcionam os três turnos do Ensino Fundamental I e II (manhã 1ª a 4ª anos, tarde 5ª ao 9ª anos e noite funciona a EJA). Possui no seu ambiente interno almoxarifado, banheiros (feminino, masculino, funcionários, professores), biblioteca, cozinha com depósito, sala de professores, diretoria, secretaria e área externa para recreação.

A mesma recebe verbas do governo Federal oriundas de programas, tais como: PDDE (Dinheiro Direto da Escola) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), além de Programas Sociais como Bolsa Família e Programa do leite, pois a maioria das famílias atendidas pela a escola não possuem renda fixa, trabalham esporadicamente, alguns são catadores, ajudantes de pedreiro, faxineiras, lavadeiras de roupa e etc. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola propõe como meta melhorar em 90% as práticas pedagógicas da escola, elevar em 90% o nível de desempenho dos alunos/as do pré-escolar ao 5º ano, promover a integração escola e comunidade em 100%, levar em 90% o nível sociocultural dos educandos, proporcionar em 100% um ambiente escolar inspirado nos princípios de igualdade e solidariedade humana e liberdade, contribuir em 100% para a construção de uma escola democrática.

Nessa escola as atividades estiveram atreladas ao projeto: “*Cardápio de leitura*”² proposto pela professora regente, que inspirou o planejamento de uma sequência didática³ (sistematização das atividades didáticas) que norteou a realização de atividades em torno da leitura em sala de aula, a exemplo do seu procedimento na relação professor-alunos(as). Nessas atividades foram observadas questões da leitura em voz alta, silenciosa, em pequenos grupos, mediação da leitura entre professor-aluno, processo de compreensão e interpretação, em cujas atividades observamos, por parte da professora, a distinção e preferências entre os alunos - destacando-se indiferenças para com outros alunos/as no momento da leitura, os quais se mostravam dispersos durante a mesma e, da parte dos alunos, observamos comportamentos de violência verbal, falta de respeito, manguação (referentes às diferenças físicas, apelidando quem estava lendo).

² Ver projeto na íntegra em anexo.

³ Ver anexo

Essas observações contribuíram para elaborarmos uma maior compreensão sobre o procedimento da prática de avaliação exercida pela professora, pois a leitura e escrita são instrumentos essenciais no processo de avaliação escolar, o que despertou o interesse de tecer algumas discussões sobre a prática de avaliação em sala de aula. Logo nosso olhar dirigiu-se para as falas da professora e dos alunos em sala de aula sobre os alunos/as que não estavam na média escolar e, pela previsão, estariam aquém dos resultados esperados pela equipe escolar. Assim, além de realizarmos as atividades planejadas para a realização do estágio, passamos a acompanhar os discursos que circulavam entre profissionais daquela escola na fala de educadores, orientador escolar, assistente social, gestora e, os alunos/as que inspiraram a discussão (avaliação) gerada nesse trabalho.

CAPÍTULO II –
INCLUSÃO ESCOLAR
NA ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL

2. INCLUSÃO ESCOLAR NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Vários filósofos e estudiosos da antiguidade clássica buscaram entender a função da Orientação Educacional (O.E.), a exemplo das idéias platônicas que fundamentaram a concepção da O.E., a qual estava ligada a orientação vocacional relacionada estritamente às aptidões individuais (GRINSPUN, 1992). Conforme a autora a O.E. sempre esteve presente na história, onde seu significado foi sendo construído de acordo com o contexto histórico de cada época. Na Antiguidade Clássica são citadas as ideias de Platão e Aristóteles que apresentam a O.E. como uma questão vocacional.

A concepção de O.E. no Brasil era percebida por psicólogos como uma função terapêutica e corretiva, porém muitos são os conceitos relacionados ao significado da O.E.. Atualmente o papel da orientação na escola é de argumentar, discutir e refletir sobre as problemáticas que nela existem, tornando o aluno crítico, consciente e incluído na sociedade. Dentre tantas questões que entram em pauta quando nos referimos à educação voltada à inclusão, pode-se destacar uma que nos oferece um grande desafio: como avaliar a aprendizagem dos alunos sem que essa prática se torne instrumento de exclusão? Um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, é refletir sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos avaliativos, inserindo-os em uma perspectiva que favoreça o processo de inclusão.

Na perspectiva de uma educação inclusiva que possibilite o acesso e a permanência de todos na escola, a revisão dos conceitos que embasam as práticas avaliativas e os interesses que estão envolvidos, quando se pensa e se pratica a avaliação, pode ser uma das alternativas para ‘afrouxar os nós’ que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com a disciplina e com o controle dos alunos, do que com uma prática pautada no diálogo e na interação entre os sujeitos que constituem o espaço escolar. Diante da heterogeneidade que caracteriza a sala de aula, uma das dificuldades encontradas é a de organizar e possibilitar uma prática pedagógica em que o professor consiga avaliar o aluno tendo-o como parâmetro de si mesmo. Esta tem sido a perspectiva orientadora referente aos processos de avaliação da aprendizagem em consonância com as propostas pedagógicas que visam à inclusão e, também, as propostas referentes aos Ciclos de Formação¹.

¹Ciclos de Formação: forma de organização curricular em que o objetivo é considerar, dentro do possível, os ciclos da vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência, estruturando o Ensino Fundamental em nove anos.

Na proposta dos Ciclos de Formação, a avaliação assume um caráter processual, investigativo, diagnóstico e participativo, cujas informações são instrumentos de auxílio no redimensionamento das ações pedagógicas para melhor intervir no processo de aprendizagem. Dessa forma, a prática avaliativa deveria ser pautada nas especificidades de cada aluno tendo-as como aspectos favorecedores da aprendizagem, e não, como limitadores. No entanto, sabemos que pôr em prática essa proposta é um exercício desafiador e complexo.

Apesar dos avanços que têm ocorrido nas discussões sobre o fazer pedagógico, o momento da avaliação da aprendizagem é aquele que, sem dúvida, se constitui em um dos grandes obstáculos na consolidação de uma proposta dessa natureza. Nas redes de ensino em que tem ocorrido a implementação de propostas embasadas nos ciclos, o referencial teórico de sustentação para que, nessa perspectiva, a avaliação se caracterizasse como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, está pautada nas idéias de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget. Pensamentos como os desses autores, nos auxiliam a compreender que o aprendizado das crianças começa muito antes delas chegarem à escola e que, suas vivências, influenciam suas ações e respostas no interior desse ambiente.

É oportuno advertir que o solo que sustenta as discussões acerca da finalidade dos processos avaliativos nos ciclos de formação é bastante fértil, mas há muito ainda a ser explorado e se precisa ter cuidado ao se caminhar sobre ele, pois também se torna muito frágil. É fértil, porque, ao ser discutido, permite brotar muitos frutos de reflexão, no sentido de desenvolver estudos sobre o aprimoramento da prática pedagógica e intensificação do pensar os papéis da escola na atualidade. É frágil, por ser uma discussão que trata de questões importantes que estruturam a educação escolar como, por exemplo: a construção curricular, os serviços pedagógicos destinados às crianças com dificuldades na aprendizagem, a prática pedagógica, entre outras.

Afastar atitudes que (re) afirmam um olhar discriminatório às crianças que fogem do padrão historicamente construído de aluno adequado é um grande desafio na avaliação escolar, talvez o maior de todos. Refletir sobre a inclusão de todas as crianças na escola é considerar as diversidades humanas como ferramenta essencial no desenvolvimento de todos os sujeitos. É perceber as impossibilidades de previsão exata do processo de ensino e aprendizagem, é lançar luz aos acontecimentos diários que por vezes ficam na penumbra porque nossos olhos insistem em não vê-los. Como sinaliza Baptista (2006a, p. 22), “se não avançarmos o olhar em direção às relações que unem

sujeito e contexto, continuaremos a buscar modos mais ‘refinados’ de classificar da maneira mais precisa e correta aquilo que tende a não se encaixar em nossas classificações”.

Uma das alternativas que a escola organizada por Ciclos de Formação está paulatinamente experimentando para maximizar o acesso e a permanência dos alunos na escola é a sua progressão continuada dos alunos, ou seja, a não retenção dos alunos nos anos-ciclo que estão cursando. A ideia é de que os alunos possam ir construindo progressivamente, sem interrupções, seus conhecimentos e suas relações afetivas, garantindo o direito à continuidade e término de seus estudos, acompanhando o desenvolvimento da turma. Essa proposta pretende valorizar o conhecimento que o aluno construiu no seu processo, proporcionando condições de avanço e progressão, já que na estrutura dos Ciclos de Formação, a reprovação é vista como uma forma de exclusão do aluno na maioria dos casos, e não como garantia de aprendizado.

Além disso, esse princípio sinaliza a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, seus avanços em relação às diferentes aprendizagens, sem desvalorizar a importância do ensino dos saberes historicamente construído. Então, valorizar o processo de aprendizagem referente à escrita e à leitura (que não pode ser deixado de lado), não significa desvalorizar outras questões que também são importantes, tais como: convivência em grupo, expressão das concepções com relação ao discutido em aula, compreensão da sua importância dentro do contexto escolar, dentre outras. Nesse sentido a avaliação escolar como prática inclusiva sinaliza a importância do olhar voltado às diferentes dinâmicas e especificidades individuais e coletivas que desenham o processo de ensino e aprendizagem desenvolvida na escola.

A prática da avaliação no âmbito escolar tem contribuído para que muitas crianças abandonem a escolar e não mais nela permaneça, é comum se ouvir dos alunos/as que ‘não gostou da prova’, ‘que a prova estava difícil’, ‘que na hora da prova deu um branco’, ‘que ficou nervoso’, por outro lado, se escuta de muitos professores que os ‘alunos não fizeram nada na prova’, que ‘as notas foram péssimas’, ‘que devem recuperar’, ‘que devem melhorar’. São problemas que repercutem no cotidiano escolar e, por isso, muitos alunos ficam desinteressados em continuar frequentando a escola, as quais geram situações de competição e discriminação em termos dos alunos mais ou menos competentes sendo, muitas vezes, situações que geram a violência no espaço escolar.

2.1. VIOLÊNCIA: DAREALIDADE NÃO-ESCOLAR A ESCOLAR

O individualismo, uma cultura dos tempos modernos, propiciou uma prática em que o ter é muito mais valorizado que o ser, com distorções absurdas de valores éticos, assim, vive-se em tempos velozes com grandes mudanças em todas as esferas sociais. O individualismo sobrepuja a individualidade que sinaliza a capacidade única de cada ser e, esta, muitas, vezes não é considerada na escola. Cada indivíduo tem um ritmo de aprendizagem e o ritmo do ensino escolar às vezes está além ou aquém do desenvolvimento educacional das crianças, há uma disparidade do tempo da escola e o tempo dos alunos, quer dizer; de aprender e o tempo de dizer (na prova) o que aprendeu.

O ritmo de aprendizagem determinado pela escola parece se apresentar como uma violência que repercute na vida sócio afetiva de muitas crianças e jovens que, por sua vez depende da velocidade das informações que circulam na sociedade e do ritmo de aprendizagem também exigida por ela. Nesse contexto, a educação tanto no lar quanto na escola se tornou rapidamente ultrapassada, confusa, sem parâmetros ou limites, mas numa perspectiva de cobrança continuada.

Inseridos nessa realidade o ritmo de vida dos alunos é alterado, os pais passam a exigir em excesso de seus filhos o que gera um clima de competição em face de um tempo tão corrido de aprendizagem e sucesso escolar. Há um clima de cobrança em muitos lares que reflete na escola entre os outros alunos/as que se estende a uma vida de escolarização na sociedade. Isso pode ser um fator influenciador, além de outros, para gerar a competição na aprendizagem dos conteúdos e, certamente, da avaliação que pode se transformar no *bullying* cada vez mais presente nas escolas que se apresenta de diversas formas e tipos, muitas vezes, identificado como algo natural que faz parte de brincadeiras de crianças.

Uma realidade crescente que aumenta as situações de *bullying* demonstrados em atos de violência, sobretudo verbais, ocorridos de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram em situações de recuperação escolar e, nesse foco, tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que de forma ‘natural’ que os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

Numa perspectiva teórica, conforme GUARESCHI (2008), as formas de *bullying* são verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, zoar),

física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima), psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar), sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar), virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.) Estudos revelam que há um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar *bullying* mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas.

Com isso, tais atitudes podem passar despercebidas tanto na escola quanto no ambiente doméstico. Além disso, as vítimas de forma geral, já apresentam algo que difere do grupo (são tímidas, introspectivas, NERDS, muito magras, credo, raça e orientação sexual diferente, etc.). Este fato por si só já as torna pessoas com baixa autoestima e, portanto, são mais vulneráveis aos ofensores. É muito importante que os responsáveis pelos processos educacionais identifiquem com qual tipo de agressor estão lidando, uma vez que existem motivações diferenciadas, pois muitos se comportam assim por uma nítida falta de limites em seus processos educacionais no contexto familiar, outros carecem de um modelo de educação que seja capaz de associar a auto-realização com atitudes socialmente produtivas e solidárias. Tais agressores procuram nas ações egoístas e maldosas um meio de adquirir poder e status, e reproduzem os modelos domésticos na sociedade.

Existem ainda aqueles que vivenciam dificuldades momentâneas, como a separação traumática dos pais, ausência de recursos financeiros, doenças na família etc. A violência praticada por esses jovens é um fato novo em seu modo de agir e, portanto, circunstancial e, por fim, nos deparamos com a minoria dos opressores, porém a mais perversa. Trata-se de crianças ou adolescentes que apresentam a transgressão como base estrutural de suas personalidades, faltando-lhes o sentimento essencial para o exercício do altruísmo, a empatia.

As informações sobre o comportamento das vítimas devem incluir os diversos ambientes que elas frequentam. Nos casos de *bullying* é fundamental que os pais e os profissionais da escola atentem especialmente para os seguintes sinais no recreio quando os alunos se encontram isoladas do grupo, ou perto de alguns adultos que possam protegê-las, na sala de aula apresentam postura retraída, faltas frequentes às aulas, mostram-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas; nos jogos ou atividades em grupo sempre são as últimas a serem escolhidas ou são excluídas, aos poucos vão se

desinteressando das atividades e tarefas escolares, e em casos mais dramáticos apresentam hematomas, arranhões, cortes, roupas danificadas ou rasgadas.

Os problemas mais comuns provenientes do bullying são o desinteresse pela escola, problemas psicossomáticos, comportamentais e psíquicos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros. O *bullying* também pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio. As consequências são as mais variadas possíveis e dependem muito de cada indivíduo, da sua estrutura, de vivências, de predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. No entanto, todas as vítimas, sem exceção, sofrem com os ataques de *bullying* (em maior ou menor proporção). Muitas levarão marcas profundas provenientes das agressões para a vida adulta, e necessitarão de apoio psiquiátrico e/ou psicológico para a superação do problema.

CAPÍTULO III –
AVALIAÇÃO NO
COTIDIANO ESCOLAR

3. AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A avaliação ao longo da história sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar que, conseqüentemente leva a incluir alguns e excluir outros. A avaliação é uma denominação que anteriormente era uma prática chamada exame e muitos críticos afirmam que o exame não é outra coisa senão como “o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado” (GARCIA, 2008 29).

No século XVII surgem outras formas de institucionalizar o exame em Comenius que, em 1657, o toma como um problema metodológico na Didática Magna, convidando a repensar a prática pedagógica do ensinar tudo a todos para que possam aprender e, outra com La Salle em 1720, que propõe o exame como supervisão permanente de controle. A história da educação brasileira desde os Jesuítas apresenta-nos uma atenção especial aos exames propostos por La Salle, onde o sistema de avaliação centrado nos aspectos da supervisão e controle do conhecimento na medida em que define o que deve saber o estudante e avalia se ele sabe tudo o que deve saber e ainda se sabe como deve saber.

Pode-se dizer que a avaliação limita as oportunidades educacionais e sociais na medida em que legitima determinada cultura em detrimento de outras. Dessa forma, para os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem não mais que de seu desempenho escolar. Para os estudantes das classes desfavorecidas, os resultados na avaliação estão condicionados apenas secundariamente ao seu desempenho escolar determinado pelas condições da vida sócio-econômico-culturais dadas ao indivíduo em decorrência do seu status na hierarquia social e pela distância que separa essas condições das exigências e expectativas da escola.

Dessa maneira podemos observar que a avaliação desde os primórdios atende a uma sociedade dominante, tornando-se imutável e enraizada no controle e na dissimulação das desigualdades sociais. Os educadores devem ter limites para utilizar a avaliação como um verdadeiro e poderoso instrumento do respeito mútuo, de igualdade de intelecto, independente de classe social, de cor, raça ou religião, pois a escola como uma instituição pertencente ao sistema educacional reflete em sua estrutura administrativa e pedagógica as orientações legais vigentes. Em termos educacionais há

várias concepções de avaliação: a tradicional, a construtivista, a mediadora e a dialógica.

A avaliação tradicional é usada em caráter controlador e punitivo, em que o poder e sabedoria estão centrados no professor. Essa avaliação demarca a passividade que ao ‘receber’ saberes pré-elaborados desenvolvendo capacidades de decorar é submetido aos fins da avaliação do professor. Esse trabalho consiste na elaboração de provas, questionários ou testes objetivos para avaliar os alunos e raramente utiliza ações alternativas, cuja prática é baseada em conteúdos ensinados. Na elaboração da prova é comum os alunos enfrentarem as chamadas ‘pegadinhas da prova’ que surpreende o aluno e o distancia das situações das aulas exploradas. O ato de avaliar tradicionalmente não se limita à aplicação das provas, questionários e testes, mas também valorização da correção que classifica e discrimina os alunos ajudando-os a consubstanciar a reprodução de desigualdades sociais.

Segundo Esteban (2000), pode-se dizer que a avaliação tradicional apresenta maior índice de evasão escolar, pois requer dos alunos comportamentos esperados pelos quais serão classificados, como bons, médios, fracos e assim por diante. Luckesi (op. Cit. 2000), afirma que a avaliação que utiliza da classificação é antidemocrática, pois deixa o aluno muito mais tempo na escola adquirindo traumas que omitem a construção e organização do próprio conhecimento escolar. A avaliação tradicional e classificatória agem de forma marcante em nossa sociedade e nos relacionamentos familiares, pois estes cobram da escola tarefas para ocuparem os filhos em casa e, os mesmos, terem certeza que os filhos estão estudando e ‘passando de ano’. Esse rigor suscita uma credibilidade na avaliação escolar, do contrário há uma descrença por parte dos pais e, outros, quando não se emprega uma avaliação através de tarefas de casa.

Nesse sentido, a crença popular é que os educadores se tornam menos exigentes ao adotarem uma determinada prática de avaliação e as escolas deixam de oferecer um ensino competente ao desligar-se dos modelos tradicionais. Assim, a avaliação tradicional pode ser um pretexto para uma escola competente, exigente, rígida e detentora do saber que, muitas vezes, “não encontra respaldo na realidade com qual nos deparamos neste momento” (HOFFMANN, 1994, p.13).

Quase sempre, em nosso contexto educacional, a avaliação centraliza-se no desempenho dos estudantes em vários programas curriculares com a omissão, às vezes quase total de elementos fundamentais ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre a fatores que não estão diretamente ligados à escola, mas que são de

certo modo significativos no desenvolvimento do êxito escolar. A escola precisa considerar outros elementos alternativos para a tomada de decisão e o estabelecimento de novas ações de avaliação (VIANNA, 1998, p. 148).

Noutro sentido, Luckesi (2000) aponta que a avaliação classificatória funciona como um instrumento que inibi o processo de crescimento e avanço, sendo apenas uma função diagnóstica que serve no avanço da aprendizagem, desenvolvendo inclusive a autonomia do educando. A avaliação como instrumento educacional sofreu grandes mudanças no decorrer dos tempos, pois esteve sempre ligada ao desempenho do aluno no seu dia a dia, num processo contínuo que subsidia a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico não para decidir quem será excluído numa perspectiva construtivista.

Segundo Hoffmann (1994, p. 32), a avaliação numa perspectiva construtivista “deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir de oportunidades que o meio lhe oferece. A escola, portanto, nessa concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível, à medida que oferece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento”. Nesse sentido, a avaliação construtivista consiste em definir dados sobre o aspecto de obter evidências sobre as mudanças do comportamento ocorridas no aluno, em decorrência da aprendizagem.

Hoffmann (op. Cit. 1994) afirma que essa avaliação parte de duas premissas básicas, a confiança na possibilidade de construir as próprias verdades e, a valorização dos interesses dos alunos. Ela se caracteriza num momento de reflexão crítica e tomada de decisões, buscando diagnosticar o avanço do aluno, através do confronto entre os objetivos a serem alcançados que o professor deve ter muita clareza da trajetória já percorrida pelo aluno. Ela visa à construção do pensamento autônomo e liberdade de criatividade, proporcionando oportunidade de o aluno refletir sobre o conhecimento adquirido e reorganizá-lo de forma mais ampla buscando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Uma perspectiva transformadora na busca de uma escola democrática que favoreça não só o acesso das camadas populares, mas, acima de tudo a sua permanência no sistema de ensino. Articulada a um projeto educacional para formação do aluno como cidadão crítico participativo e autônomo, cuja apropriação significativa e efetiva

do conhecimento constitui o objetivo do processo ensino-aprendizagem, reconhecendo o aluno e o professor como sujeitos socioculturais dotados de identidade própria, com gênero, raça, classe social, visões do mundo e padrões culturais a serem levados em consideração em práticas docentes e avaliativas. Ainda na visão de Luckesi (1998, p.330) “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão”. Trata-se da teoria construtivista onde a avaliação deverá estar correspondendo aos anseios da humanidade visando suas práticas sociais, dando-lhes espaço para trilhar novos caminhos, almejando a construção do saber e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Na prática o professor estará sempre emitindo juízo e qualidade sobre o aluno, no entanto essa prática orientada pela avaliação diagnóstica, quando falamos da aproximação de que o educador deverá ter em relação às experiências, habilidades e saberes construídos pelos próprios alunos, ou seja, compreender o estágio de aprendizagem do aluno, para tomar decisões no sentido do seu crescimento, visando à autonomia e o desenvolvimento das suas habilidades e competências.

A função diagnóstica da avaliação é utilizada numa ação pedagógica comprometida enquanto instrumento que auxilia a aprendizagem e não como aprovação/reprovação dos alunos. Nesse sentido, a retomar Luckesi (op. Cit. 1998), ele afirma que “a avaliação um ato amoroso no sentido de que por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” e, para compreender isso, importa distinguir a avaliação do julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo e o errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança.

A avaliação como ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão, equilibrar situações de aprendizagens, tendo em vista os alunos tomarem decisões satisfatórias daquilo que esteja construindo (LUCKESI, 2000). Conforme o autor, o ato de avaliar implica dois pressupostos básicos: diagnosticar e decidir, pois diagnosticar é constatar e qualificar o objeto da avaliação e, a partir da constatação, a decisão avaliativa surge de forma construtiva, pois errar também é aprender. Esses instrumentos devem ser adequados para que não distorçam a realidade e gerar injustiça, cujos instrumentos adequados, devem ser utilizados em prol dos educandos. A função diagnóstica pressupõe uma aprendizagem efetiva e significativa que busca a formação do sujeito crítico de forma democrática com liberdade e espontaneidade.

Noutra perspectiva a avaliação mediadora torna-se um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, através da mediação das características do processo construtivista da avaliação. Nessa concepção a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não são problemas, mas elementos positivos no momento da correção que passam a existir como momentos de reflexão sobre as hipóteses construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas (HOFFMANN, 1994, p.65). A mediação proporciona aos alunos oportunidades de manifestar seu modo de aprender, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar histórias através da escrita espontânea, seu modo de entender e de viver, é fundamental, criando neste aluno à liberdade de expressão, a autoconfiança, a segurança, a colaboração, a criatividade, o crescimento no processo de aprendizagem. A troca dialógica questiona o educador para compreender o processo de cognição que visa à relação aluno-professor através de uma prática que desafia constantemente a ação e reflexão e a busca de novas questões num ambiente democrático.

Segundo Hoffmann (1994, p.112), a avaliação mediadora leva o professor a analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais, escritas ou outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento de forma a exercer a ação educativa que lhes favoreça a descoberta das melhores soluções ou confirmações de hipóteses preliminarmente formuladas. Esse acompanhamento visa acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, a outras séries e graus do ensino. A avaliação mediadora dinamiza oportunidades de ação-reflexão entre os sujeitos do processo educativo, uma prática que desafia o aluno para descobrir novas hipóteses na compreensão do processo de cognição.

Podemos observar que a avaliação dialógica é essencial à vida humana e, nesse sentido, o conhecimento se dá na troca de informações fundamentalmente pelo diálogo. Uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade que fazem e refazem. Através do diálogo, refletimos juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos seguir e atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1996).

A avaliação dialógica permite a reflexão do pensamento e do conhecimento na busca de soluções de problemas de aprendizagem. Muito se fala na compreensão do processo de aprendizagem do aluno num dado estágio, mas outros recursos devem ser

modificados, ser considerados nessa construção. A avaliação dialógica não ocorre somente na sala de aula, mas depende dos conhecimentos prévios dos alunos e o diálogo ajuda nessas descobertas. Essa discussão nos leva a uma reflexão sobre os processos avaliativos ainda utilizados atualmente na escola, como sendo um processo de reflexão e mudança e não devendo ser praticado apenas por uma minoria que desejam mudanças, mas por todos os envolvidos no contexto escolar, visando desse modo o alcance de um ensino de qualidade e não uma mera soma de quantidades que se resumem a notas, aprovações ou reprovações.

3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA: POR UMA AVALIAÇÃO DIALÓGICA

Uma proposta pedagógica dialógica norteia as decisões que devem ser tomadas na aprendizagem dos educandos e como serão trabalhados na sala de aula. Segundo Esteban (2000), construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual e coletiva, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos não é tarefa simples.

Uma proposta dialógica questiona as intenções da escola num todo ao propor um trabalho de relacionamentos que deve resultar de um desejo coletivo de todos que militam na escola, sobretudo, os educadores. Para a consecução desse desejo coletivo é necessário que a comunidade docente assuma um papel de integração para alcançar metas coletivas do sucesso no alunado. A avaliação de um processo educacional precisa identificar se a escola pensa em termos de requisitos para o preparo profissional associado à formação crítico-humanista, ou seja, se as práticas educacionais são capazes de gerar uma consciência crítica, aberta à problemática social, e de definir o posicionamento e ações ante os grandes problemas de um mundo globalizado pelo processo tecnológico e pelas imposições de novas relações econômicas.

A aceitação da avaliação está associada à credibilidade do avaliador, que possui competência e experiência suficientes para empreender a coordenação de uma equipe de avaliação. Problemas surgem quando a avaliação passa a ser um modismo de esperança em que a mesma possa resolver todos os problemas educacionais. Toda equipe escolar deve acreditar que a avaliação como processo de reflexão sobre a realidade da escola e

do aluno é importante para a melhoria da qualidade educacional. É importante que a escola tenha clareza dos critérios de eficácia junto aos gestores em coletividade, pois assim ela irá além do diagnóstico e buscará mudanças no processo ensino-aprendizagem. Nessas ações é possível perceber uma preocupação verdadeira quanto às formas de se tratar a avaliação, o que torna necessária a retomada da valorização, da liberdade de expressão e da tolerância no processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Na avaliação dialógica a posição individualista é desconstruída e novas formas de avaliação surgem do trabalho docente capaz de levantar informações qualitativas sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Sendo assim Hoffmann (1994), destaca que, nos registros de avaliação se deve dar importância ao que o aluno aprendeu ou não, porque não aprendeu e quais caminhos que devem ser traçados para que o aluno aprenda. A proposta pedagógica coletivamente construída na escola deverá definir as formas de avanço dos alunos na organização escolar e os procedimentos de classificação e reclassificação dos mesmos para que possam produzir efeitos qualitativos e não quantitativos. Nessa proposta os procedimentos escolares devem ser planejados com a participação de toda a equipe escolar sem perder de vista o sucesso das crianças e dos jovens, pois estes têm direito de crescer e serem respeitados na escola, sobretudo no que se refere ao processo da sua aprendizagem.

3.2 BULLIYNG NA AVALIAÇÃO: DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é co-responsável na construção ou desconstrução dos vários tipos de *bullying*, pois nela acontecem os comportamentos agressivos e transgressores que se evidenciam ou se agravam, entre os alunos, na maioria das vezes. A direção da escola, enquanto autoridade institucional deve acionar pais ou familiares, Conselhos Tutelares, órgãos de proteção à criança e ao adolescente etc., para juntos, cooperarem com ações socioeducativas capacitando-os para respeitarem os/as outros/as na vida que continua dentro e fora da escola. Do contrário, será responsável por omissão, sobretudo, em situações que envolvam atos infracionais (ou ilícitos) de violência física por meio de pequenas armas junto as citadas instâncias sociais.

Dessa forma, os fatos podem ser devidamente apurados pelas autoridades competentes em cooperação. Tais procedimentos podem inibir o crescimento da violência ou a criminalidade infanto-juvenil dentro e fora da escola. Cabe a sociedade como um todo transmitir às novas gerações valores educacionais com mais ética e responsabilidade tendo em vista a formação de uma geração mais pacífica, afinal são estes jovens que estão se delineando o que a sociedade será daqui em diante. Auxiliá-los e conduzi-los na construção de uma sociedade mais justa e menos violenta é obrigação de todos/as. Foi com este foco que identificamos no estágio vários tipos de *bullying* gerados, tanto pelos professores/as como pelos alunos/as e demais membros da equipe técnica da escola.

Nesse sentido remetemos aos objetivos desse trabalho que observou o discurso sobre a avaliação escolar perpassado nas relações professor-alunos/as e alunos/as - alunos/as para detectar situações de fala que contribuíram para reforçar ou desconstruir o bullying da avaliação escolar, além de tecer considerações sobre as más consequências pedagógicas que essa prática pode trazer a aprendizagem dos alunos, não deixando de enfatizar a importância do papel da Orientação Educacional em relação à desconstrução das diversas práticas de bullying no contexto escolar não apenas em relação à avaliação. A seguir podemos perceber fragmentos de falas de uma professora, isto porque acompanhamos a prática dessa professora em sala de aula sobre a prática do bullying da avaliação junto aos alunos.

“P” x “A” (professor-aluno)

“os alunos (tal e tal) são exemplos para vocês... vocês deveriam se envergonhar!... não fazem nada... e ainda não querem estudar... esses vão para a lista de bom comportamento e realização de atividades!”

Nesse discurso percebemos uma agressividade verbal da professora em direção aos alunos em tom discriminatório e humilhante que permite que haja outras maneiras de gerar o bullying entre as crianças, como apelidos e manguações entre os alunos, principalmente os tímidos que, geralmente ouviam isso da professora que logo enfrentavam outras formas de tratamento por parte da professora, vejam a seguir:

“A” (aluno)

“ah! isso é um lezo mesmo... estamos perdendo tempo!!!Vai... quatro olhos... lê logo!!!”

Percebemos que a professora enfatiza o bullying, ridicularizando o aluno frente aos demais colegas em sala de aula, em cuja intensificamos comentários que discriminam a capacidade de aprendizagem do aluno sendo reproduzidos entre os membros da escola. Certamente essa atitude contribui para despertar o desinteresse e baixa autoestima do seu potencial cognitivo, o que torna a avaliação classificatória à medida que se (re) produz uma avaliação que tem por princípio a produção de uma hierarquia que classifica e seleciona.

Outra questão importante observada foi o descaso da professora para com os alunos no momento da leitura com tarefa de avaliação contínua, pois ela ficava falando ao celular enquanto os meninos liam e, quando alguém terminava, sinalizando o próximo a ler, muitos ficavam em silêncio, mas assim ela falava:

“P” e “Al” (professor-aluno)

PR: *por que parou de ler?*

Al: *por que eu não sei essa palavra!*

PR: *eu sei por que você não sabe! fica conversando na hora da explicação e depois não sabe de nada!*

Sob esse clima de ironia e satirização alguns alunos começaram a rir e um deles se expressa:

“A2” aluno

“burrinho....(risos)...deixa que eu leio professora... eu sei ler!

Noutra situação observada nos relacionamentos de um membro da equipe pedagógica (assistente social e orientadora educacional) com os alunos presenciados marca do bullying da avaliação em suas considerações sobre o desempenho da aprendizagem de alguns alunos referindo-se da seguinte forma ao chegar à sala de aula junto à professora e demais alunos:

“A3” (aluno)

“...alguns alunos aqui estão na UTI!... !”

A Assistente Social enquanto falava sobre tal situação em sala de aula chegou a nos perguntar se queríamos saber sobre o BO (Boletim de Ocorrência) de determinada aluna em voz alta com escuta coletiva de todos na sala de aula, uma atitude que nos deixou um tanto escandalizada, e mais ainda porque tais frases eram (re)produzidas na fala dos colegas e de outros membros da escola, então da parte dos alunos observamos o seguinte:

A4 (aluno)

“estamos na UTI tia....!”

Mediante esse discurso havia alunos que saíam agindo agressivamente com os colegas, pois saíam da sala chutando os colegas que os maltratavam com palavras, além de saírem jogando pedras nas janelas da escola. Da mesma forma esse perfil discursivo permeava a fala da Orientadora Educacional, pois esta, ao conversar conosco sobre a situação escolar de determinados alunos, frisou que havia muitos na UTI.

Or. E (Orientadora Educacional)

“muitos estão na UTI... principalmente em matemática.... e sei que muitos não recuperam....”

Então fica a questão, para que classificar e selecionar?, Para incluir os ‘melhores’ e excluir os ‘piores’? Se existe uma preocupação efetiva com uma educação de qualidade para todos, os princípios não podem ser esses. A professora neste momento precisava ir até o aluno e acompanhá-lo no momento da sua aprendizagem com bem pontuou na aplicação do questionário⁴ a respeito da sua concepção sobre avaliação:

PR. (professora)

“a avaliação ganha à dimensão de acompanhamento do processo ensino aprendizagem numa perspectiva diagnóstica... ou seja... como instrumento de aprendizagem em que o professor acompanha o desempenho dos alunos... utilizando as informações obtidas para rever seus procedimentos e replanejar seu trabalho...” (sic)

Percebemos que a professora tem muito da teoria, mas na prática deixa a desejar, pois se precisa ter um ponto de partida, ‘atividades’ na certeza de que todos aprenderam independente se serem julgados melhores ou piores todos tem direito a uma escola de qualidade e a escola deve criar condições para uma educação de qualidade de vida nos relacionamentos interpessoais. Nesse sentido da avaliação é um procedimento importantíssimo pela sua dimensão reflexiva e possibilidades de refletir a ação, principalmente porque regula processos pedagógicos não no sentido de promover a seleção, mas favorecer a inclusão de todos.

⁴ Ver anexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do foi discutido percebemos que a avaliação para assumir um caráter transformador que contraria uma postura de mera constatação e classificação do conteúdo escolar, deve, antes de tudo, estar comprometida com a promoção da aprendizagem/desenvolvimento, por parte de todos. Esta mudança é essencial no sentido da avaliação está pautada na intencionalidade que o professor atribui a sua prática de avaliação. Assim o primeiro desafio da avaliação é não atrapalhar o processo de ensino aprendizagem e, ajudar, através das necessidades dos alunos, a exemplo de como saber se o aluno está aprendendo, o que fazer para que ele ‘venha, a saber’, e se preocupar apenas com nota, já que esta é a preocupação tanto da escola como dos alunos.

A rigor as avaliações que os alunos vão fazendo são expressões e síntese do conhecimento que atingiram e se não chegam a níveis satisfatórios não devem ser punidos, mas retrabalhados e solicitados que elaborem sua avaliação ou mesmo que retomem a anterior como ponto de partida. A atenção do professor deve ser proporcional às necessidades de cada aluno, na tentativa de se dedicar mais aos alunos com maiores dificuldades, sensibilizando os demais alunos, pois aqueles que têm dificuldade não serão alvos de apelidos pelos colegas. Para esse fator de mudança uma prática interessante é o professor interagir no momento da avaliação, pois assim ele participa desse processo, a exemplo de o aluno entregar a atividade, o professor analisar, fazer sugestões e o aluno reelaborar, desta forma, há uma mudança na relação professor/ numa interação construtiva.

Dos discursos presenciados durante o Estágio da Prática IV constatamos uma contradição entre as intenções e o processo efetivamente aplicado a avaliação, quanto a sua definição. Certamente tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação encontrada em teorias atuais, coma realidade cotidiana que geralmente acontece nas escolas, talvez por esse motivo, mesmo que aparente, surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente apresentadas nas formulações verbais de professores, pais e alunos, que identificam a avaliação como tudo o que ocorre nas práticas avaliativas, como prova, nota, boletim, recuperação, aprovação, etc.

Em cada conceito de avaliação se vê nas entrelinhas uma determinada concepção de educação. A pedagogia, de acordo com os modelos sociais se apresenta

principalmente como transformadora, frente à escola tradicional que prioriza a avaliação dos conteúdos livrescos e desconsidera as relações afetivas. A pedagogia transformadora apresenta na sua prática pedagógica a compreensão da realidade, dando prioridade à educação como instrumento de transformação e de formação para a cidadania.

Para a pedagogia transformadora na avaliação da aprendizagem predominam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nesta concepção, a avaliação deve ter uma finalidade voltada para o levantamento das dificuldades dos alunos, com vistas à correção, de rumos à reformulação de procedimentos didáticos ou até mesmo dos objetivos. A avaliação é um processo contínuo, deve ser permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do aluno relativamente às suas próprias situações pregressas. A partir desta concepção de avaliação, acredito que a escola deva ser alvo de descobertas, mediatizadas pelo diálogo entre educador e educando. Nesta escola, a preocupação, na sala de aula, deverá ser com uma educação que tornem os alunos pessoas habilitadas para agirem na sociedade e entendê-la, sem qualquer tipo de manipulação obscura, como, por exemplo, um sistema avaliativo punitivo, gerando através disso o bullying escolar.

Devemos valorizar o processo de aprender a aprender, a formação das capacidades e o desenvolvimento da criatividade pessoal outro como sujeito criativo. Ressaltamos ainda que, nesse processo de avaliação, o professor deve conhecer seus alunos, seus avanços e dificuldades, pois no dizer de Freire (1996, p.60)“... o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”. Mas é importante também que os alunos reflitam sobre seus relacionamentos (aluno/aluno, alunos/professor) de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente. É neste sentido que o diálogo entre os sujeitos os faz aprender e a crescer nas diferenças coletivas e principalmente individuais.

Diante dessas considerações apresentadas acerca do papel e da importância da avaliação no processo educativo que influencia e reforça o bullying destacamos que esta deve ser conscientemente vinculada à concepção de mundo, de sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e as decisões metodológicas. Sendo assim, a avaliação não deve representar o fim do processo de aprendizagem, nem tampouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos ignorando o conhecimento

prévio dos alunos, mas sim, a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma escola necessária.

BATISTA, **Claudio Roberto**. **Educação Especial e o Medo do Outro**: atento ai segnalati. In:

_____. **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006(a). P.17-29.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**, 2.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GARCIA, R. L. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In: Esteban, Maria Teresa (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001

GUARESCHI, Pedrinho A. e SILVA, Michele Reis da. **Bullying: Mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica desafios e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ANEXOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (OUTUBRO A DEZEMBRO 2010)

1ª aula (Conversa sobre brinquedos e brincadeiras). Dia: 10/11/2010 1h/a (quarta-feira)

- Apresentação do projeto e atividades a serem desenvolvidas;
- Conversa espontânea (quem tem brinquedos, aonde brincam, como brincam, com quem brincam, quem brincam, regras das brincadeiras...);
- Conhecimento teórico norteará as discussões (o que é brinquedo/brincadeira; brinquedos que se constrói/compram/industrializado);
- Listagem na lousa dos brinquedos e das brincadeiras (oportunizar escrita pelas crianças);
- Representação gráfica/pintura dos brinquedos/brincadeiras pelos alunos.

2ª aula (confecção de fantoches) Dia: 17/11/2010, 1h/a (quarta-feira)

- Confecção de fantoches (vários personagens);
- Socializar (contar) entre os alunos de que brincam, como brincam, aonde brincam, quem brinca, as regras das brincadeiras...), por meio dos fantoches.

3ª aula (Produção textual do gênero narrativo). Dia: 24/11/2010, 1h/a (quarta-feira)

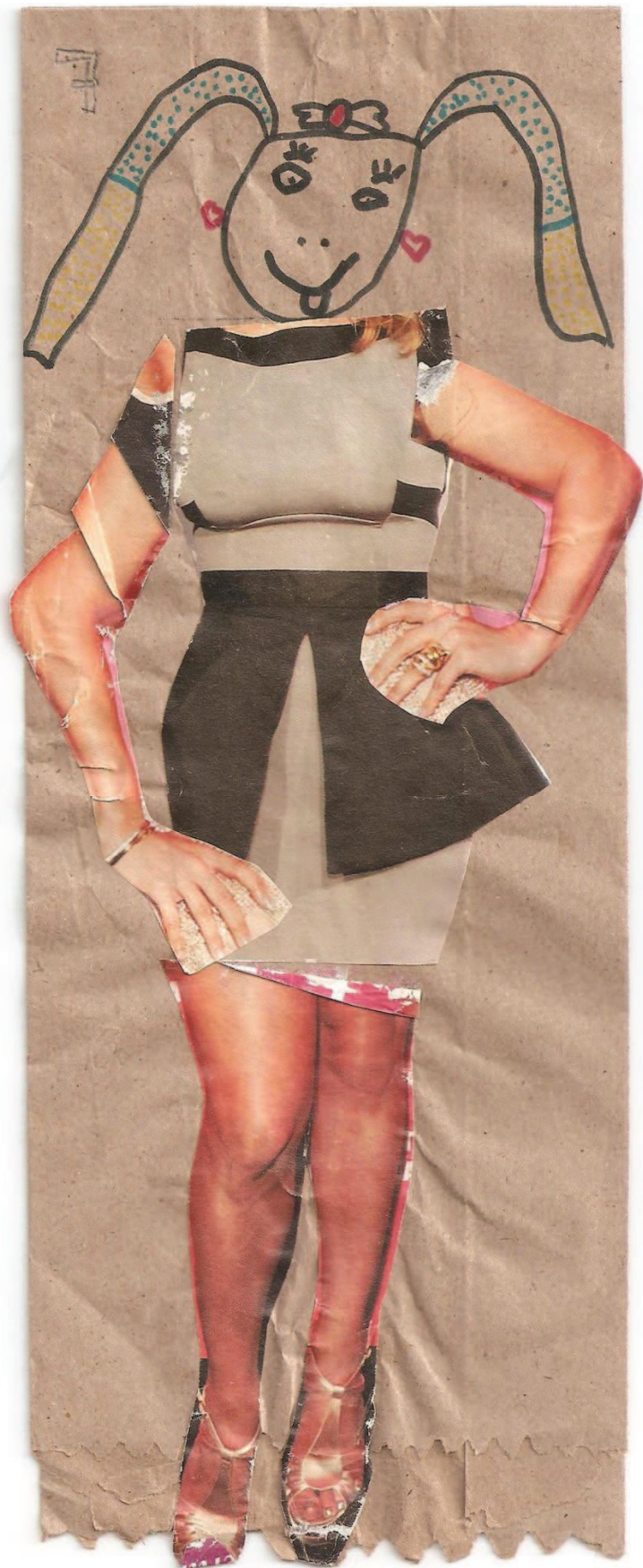
- Produção textual: estrutura do texto (Por que gosta de brincar, De que brinca, com quem brinca, como brinca, quanto tempo brinca) com ilustração.

4ª aula (Leitura do gênero textual narrativo) 1/12/2010, 1h/a (quarta-feira)

- Leitura entre os alunos (silenciosa, em voz alta e discussão espontânea)
- Reescrituração (refacção) dos textos dos alunos em grupo (apontar palavras diferentes/desconhecidas por eles).

FANTOCHES DE SACO DE PIPOCA







PROJETO CARDÁPIO DE LEITURA

CARDAPIO DE LEITURA

- **RODA DE LEITURA:** todos os alunos sentados, em formato de um círculo, para a realização da leitura do dia.
- **VENDER O LIVRO:** todos os alunos, após a leitura do livro, um por vez, fará apresentação do livro lido. Deverá, no seu momento, convencer aos demais que o mesmo é bom.
- **DRAMATIZAÇÃO DO LIVRO:** o professor deverá sugerir 3 (três) livros para os alunos escolherem. Após, realizará a leitura e o desenvolvimento do teatro, envolvendo-os na história e dramatização.
- **PROPAGANDA DO LIVRO:** o aluno fará o papel de autor para promover a propaganda do livro, porém, não poderá contar o final do mesmo
- **CAIXINHA DE LEITURA:** o professor selecionará algumas frases, parágrafos curtos, textos e outros, colocando-os em uma "caixa". No momento reservado à leitura, cada aluno retirará da caixinha surpresa o que deverá ler no dia.
- **PALANQUINHO:** ao término da leitura, o aluno subirá no palanquinho para falar que parte do livro mais gostou. Ele tomar-se-á o centro das atenções.
- **CONTADOR DE HISTÓRIA:** no momento integração do "curtindo leituras", o zelador, o pai, a coordenadora e outros mais, serão convidados para contar uma história.
- **ALÔ LEITURA:** o professor dividirá a turma em grupos de 2 a 2 (dois a dois), onde todos simularão uma ligação telefônica para contar ao amigo o livro que escolheu e aquilo que mais chamou atenção ao lê-lo.
- **O PAINEL DA LEITURA:** cada aluno escreverá uma frase que identifique o livro por ele lido. Essa frase vai para o painel destacando a leitura realizada no dia.
- **SELF-SERVICE:** o professor colocará, à disposição dos alunos, várias opções de leitura, por exemplo, gibis, revistas, literaturas e outros, para que escolham a leitura do dia.
- **A CADEIRA DO LEITOR:** o professor enfeita uma cadeira para colocá-la em frente aos demais alunos, e, assim, o aluno escolhido, falará sobre o livro lido.
- **GIRA GIRA DO LIVRO:** cada aluno lerá uma página do livro, e, no final, todos terão participado.
- **MÚSICA NA LEITURA:** "curtindo as leituras" é o momento onde o professor escolherá uma música para trabalhar: a letra, melodia e interpretação... é um instante descontraído e diferente.
- **FEIRA DO LIVRO:** o professor promoverá, na escola, uma feira de exposição dos livros lidos pelos seus alunos. Convidará outra(s) turma(s) para que, durante o evento, possam outros alunos apreciar as apresentações dos livros. Cada aluno apresentará três livros na exposição.
- **TROCA TROCA DA LEITURA:** após realização da leitura diária, o professor fará a divisão da turma em grupo de 2 (dois a dois) ou 3 (três a três), para que, nos grupos aconteça a troca de experiência do livro lido – cada um no grupo fala do livro que leu.
- **TEATRO DE LEITURA:** procedida à leitura do livro escolhido, o aluno apresentará o conteúdo da história através de teatro – de vara, fantoches, dobraduras e outros.
- **RECONTANDO A HISTÓRIA:** momento em que cada aluno terá a oportunidade de recontar uma história, uma lenda, caso ou caso (real).
- **TEXTOTECA:** é quando o professor colocará, à disposição dos alunos, textos diversos para leitura.
- **REPÓRTER DA LEITURA:** o professor escolherá um aluno para ser o repórter. As perguntas deverão ser direcionadas para o questionamento do livro lido pelo entrevistado.

PERSONAGEM DA HISTÓRIA: realizada a leitura do dia, o aluno deverá comentar os personagens que mais se destacaram na história em questão.

Para oferecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- Dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc, classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- Possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- Possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para as crianças pequenas, podem resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como o seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por sinônimos familiares as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATIVIDADES MATEMÁTICAS – 2ª série do 1º grau. Secretaria do Estado de São Paulo: CENP, 1989

CONCIONE, Júlia Furbetta. O Jogo e o Caminhos da Descoberta. São Paulo: GEPE/CENEP

Bibliografia: BOMBASSARO, Luiz Carlos, Ética e trabalho. Caxias do Sul. De Corzi, Rvr. 1989.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (ABRIL A JUNHO 2011)

O gênero textual Narrativo estende-se por uma sequência de situações onde os personagens atuam em um espaço restrito por um determinado tempo. A narrativa está esquematizada contendo: Apresentação: complicação ou desenvolvimento, clímax, desfecho. Toda narrativa possui um narrador: aquele que conta a história. Este pode encontrar-se em 1ª ou 3ª pessoa conforme a perspectiva em relação aos fatos narrados (Amaral, 2000). Lembramos que a narração é uma das práticas, mas comuns no cotidiano; são contadas e ouvidas histórias a todo instante. A seguir registramos as atividades desenvolvidas.

As atividades didático-pedagógicas se fundamentaram nas seguintes ações:

Trabalhando os diversos tipos de leitura:

- Oral;
- Escrita dos alunos de vários tipos de textos (não-verbal e verbal)
- Leitura dos alunos (texto impresso);

24/03/2011 (quinta-feira) - Sondagem (estrutura física da escola, apresentação a equipe técnica e ao corpo docente).

1ª aula: Pesquisa no dicionário sobre o significado do cooperativismo, cooperação, solidariedade. Após a merenda houve meia-parada (Planejamento de aulas) - Dia: 01/04/2011

2ª aula: Apresentação do Projeto Cooperjovem - Dia: 08/04/2011,

- Apresentar o álbum seriado do Cooperjovem;
- Incentivar os alunos para a leitura do gibi ‘ A turma do Cooperjovem’
- Aprender o que é cooperativismo e solidariedade.

3ª aula: Trabalho com os gibis disponibilizados pelo Projeto Cooperjovem. Dia 15/04/2011

4ª aula: Dia do livro Dia: 18/04/2011

- Peça representando os diversos tipos de leitura:
- Apresentação do Coral da escola com a música Aquarela;
- Cordel: A chegada de Lampião no céu;
- Música sobre o índio apresentada pelo 1º ano;
- Leitura e apresentação – a casa mais feia (2º ano);
- Apresentação de poesias (3º ano);
- Peça – Borboleta Friorenta (4º ano A);
- Apresentação da turminha do Cooperjovem através de uma peça (4º ano B);
- Leitura e apresentação em forma de peça do Cordel Zé Boco (5º ano).

5ª aula Feriado - Dia: 22/04/2011

6ª aula: Dia: 29/ 04/ 2011

- Conversa informal sobre o meio ambiente;
- Produzir um texto a partir da gravura observada sobre o meio ambiente
- Lever o aluno para debaixo de uma árvore e realizar uma leitura de uma página de um livro que fale sobre o meio ambiente.

7ª aula: Conversa informal sobre o dia das mães; trabalho feito com a foto da mãe juntamente com uma produção textual intitulada “Minha mãe é assim...” –dia 06/05/2011

8ª aula Atividade mediada pela professora sobre a composição da água – Dia: 13/05/2011

9ª aula: Trabalhando “ Artigo de Opinião” – Dia 20/05/2011

- Comparação de textos;

- Comparar textos lidos – cujo tema é a questão do lixo –
- Em sua opinião, todos esses textos têm por objetivo conscientizar as pessoas acerca da necessidade de tratar adequadamente o lixo?

10ª aula: Leitura e interpretação dos livros locados na sala de leitura da escola

Alguns Livros que foram locados pelos alunos:

- Desastre na Mata (Hilda Perrone);
- Bichos de versos (Luis Camargo – Org.);
- Uma gota de sangue (Paul Showers);
- Timóteo – o tatu poeta (Rosana Rios);
- O menino que morreu afogado no lixo (Rute Rocha).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA – UEPB

QUESTIONÁRIO

1. Qual sua formação acadêmica e qual tempo de prática?
2. O que acha da avaliação na escola que trabalha?
3. Para você o que significa avaliação? E para os alunos?

Respostas:

1. Sou Psicopedagoga e leciono há 15 anos.

2. "Muito boa. Temos acompanhamento da equipe técnica. E estamos a avaliar o aluno no seu cotidiano. Onde o aprendizado é um processo..." (sic)

3. A avaliação é tomada na perspectiva da interação discursiva, que está presente na própria atividade. A avaliação ganha a dimensão de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, ou seja, como instrumento de aprendizagem em que o professor acompanha o desempenho dos alunos, utilizando as informações obtidas para reter seus procedimentos e replanejar seu trabalho. A avaliação orienta a intervenção do professor, bem como motiva a criação de novas estratégias para um melhor desenvolvimento dos conteúdos que ainda não foram satisfatoriamente aprendidos pelos alunos.

Nessa concepção de avaliação está implícito que ensinar significa colocar à disposição dos alunos todos os recursos e conhecimentos de que eles precisam para aprender, ou seja, tudo o que deve ser aprendido deve ser explicado e ensinado.