

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

José Luiz Saldanha da Fonseca

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA ESCOLA PLURAL:
O QUE OCORRE NA PRÁTICA?**

Belo Horizonte
Novembro – 2003

José Luiz Saldanha da Fonseca

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA ESCOLA PLURAL:
O QUE OCORRE NA PRÁTICA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Talim

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2003

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero me desculpar por escrever o texto deste trabalho na primeira pessoa: é uma impropriedade já que foi um trabalho coletivo, sozinho jamais o teria feito.

Sem dúvida, a contribuição mais importante devo ao **Sérgio Luiz Talim**, pela orientação segura e competente, disponível e paciente, minha dívida é impagável. O Sérgio, mais que um orientador, foi amigo, psicólogo, professor e, acima de tudo, referência: qualquer agradecimento seria pouco.

Aos meus colegas de orientação, Renato Júdice e Renato Pontone: foram muito proveitosos nossos momentos coletivos, vocês estavam alguns passos à minha frente e isso foi um sinal para mim. Ao Renato Júdice, companheiro e amigo, devo ainda os cursos (muitos) que juntos fizemos, nossa iniciação no estudo de Avaliação de Sistemas.

Aos professores, funcionários, amigos e colegas da FaE, impossível nomear todos, sem fazer injustiças: devo muito a essa casa, desde que me acolheu para o curso de Especialização que fiz em 1997, e de onde não saí mais.

Aos amigos e colegas das escolas municipais Aurélio Pires, Paulo Mendes Campos e Santos Dumont (Natacha e Chico, especialmente) e do Cefet – MG (Tânia, Ana Lúcia, Adelson e Júlio, em especial). Na escola Paulo Mendes Campos, tenho que destacar a contribuição da Maria Flávia, da Márcia, da Edna e da Renata: vocês abriram as portas da escola para mim. O mesmo devo dizer sobre a Rosângela, o Marcus, a Valdete, a Lauren (minha colega de especialização) e a Sandra, da Escola Aurélio Pires.

Ao pessoal amigo da administração regional leste (em especial a Cordélia, o César e a Romênia), da SMED, CAPE, CPP e Biblioteca do Professor (Viviane). Ao César devo agradecer, ainda, pelas valiosas sugestões.

À minha companheira, Lucinha, parceira de vida e profissão, e aos meus filhos Luís Gustavo e Ana Bárbara, primeiras cobaias, eternos alunos: meus maiores incentivos.

A **Deus**, que tudo me deu, por último porque o primeiro.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

À minha mãe, primeira professora;

A todos os meus alunos, de ontem e
de hoje, meus maiores professores.

“... fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito dissimulado de legitimação social.”

(BOURDIEU, P. Os Excluídos do Interior)

“... não há grupos sociais “culturalmente deficientes” “em si”; o que existe são grupos desfavorecidos em face da escola, em relação à escola. E é a própria escola que é, em grande parte, responsável pelo fracasso escolar das crianças dos meios populares por que veicula uma cultura e uma simbólica fundamentalmente estranhas à sua cultura, destruidoras de sua identidade, e que as desqualificam ao pretender “salvá-las”.”

(FORQUIN, J. C. Sociologia da Educação)

“Procuramos incluir aqueles e aquelas que não convivem com o carinho cotidiano dos pais e das mães, que perambulam pelas ruas do bairro recolhendo papelão, que suam durante o dia em cima dos andaimes dos prédios em construção, que são donas de casa da casa de outras, que convivem com o mundo virtual e sentem falta dos afagos do mundo real.”

(Projeto Pedagógico da Escola Municipal Aurélio Pires, uma escola plural)

SUMÁRIO

1	JUSTIFICATIVA.....	9
1.1	Escola para todos.....	11
1.2	Escola Plural.....	12
1.3	Avaliação na Escola Plural.....	15
1.4	Dificuldade de implementação	18
1.5	Uma visão pessoal da implantação.....	20
2	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	22
2.1	Delimitações.....	24
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
3.1	Aprender e ensinar.....	27
3.2	Avaliação em nossos dias.....	34
3.3	Avaliação da implementação da Escola Plural.....	39
3.4	Escolas eficazes.....	42
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	Contexto e participantes.....	48
4.2	Coleta de dados.....	50
4.3	Análise dos dados.....	54
4.4	Expectativas.....	56
5	AVALIAÇÃO DO CONTEXTO.....	57
5.1	Impressões sobre a escola 1	57
5.2	Impressões sobre a escola 2	60
5.3	Perfil das professoras e dos alunos	62
6	RESULTADOS.....	64
6.1	Subproblema 1.....	64
6.2	Subproblema 2.....	67
6.3	Subproblema 3.....	69
6.4	Subproblema 4.....	72
6.5	Subproblema 5.....	73
6.6	Subproblema 6.....	77
6.7	Resposta para o problema.....	78
7	CONCLUSÃO.....	80
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
9	ANEXOS.....	87

Lista de Quadros¹

Quadro 1 - Momentos da avaliação na Escola plural	16
Quadro 2 - Relação de documentos recolhidos para análise.....	53
Quadro 3 - Comparativo dos alunos das duas escolas.....	63
Quadro 4 - Importância da avaliação da aprendizagem, na opinião dos alunos.....	74
Quadro 5 - Importância do uso de provas e testes, na opinião dos alunos.....	75
Quadro 6 - Opinião dos alunos sobre o uso de notas nas avaliações.....	76

¹ Conforme Lessa et al. (2003, p. 95), os “quadros” contêm informações textuais agrupadas em colunas; as “tabelas” apresentam informações tratadas estatisticamente: neste texto, dado o pequeno número em que aparecem, tratarei ambos como quadros.

Resumo

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo buscar respostas para a questão: “Quais são as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) de professores de Ciências do 3º ciclo de formação de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que implantaram ou estão implantando a proposta pedagógica Escola Plural, e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem proposta nesse projeto e quais são as práticas de avaliação desses professores?” O trabalho foi feito mediante a observação participante, entrevistas com professoras, grupos focais com alunos, questionários aplicados aos alunos e análise dos instrumentos formais de avaliação. Como resultado, resposta para a questão colocada no título, posso afirmar: **a avaliação da aprendizagem que se pratica nas duas escolas não é, ainda, a proposta pelo projeto Escola Plural, mas não é também aquela avaliação da aprendizagem tradicional, que a nova proposta pretende mudar. A emergência da nova lógica de avaliação observada nas práticas das professoras coexiste com a lógica mais tradicional, ainda bastante arraigada nas concepções das professoras pesquisadas e dos seus alunos, manifestada nas entrevistas e grupos focais.**

Abstract

This research work had a main purpose to find answers to the question: “What are the conceptions (beliefs, opinions, attitudes) of science teachers from two municipal schools from Belo Horizonte who have implanted the pedagogic project Escola Plural and of their students about the learning evaluation proposed by this project and what kind of evaluation practices are the teachers using?” The research has been done using observation, interviews, focus groups, questionnaires and dossier analysis. As a result of the work, answer to the question placed in the title, I can assert that **the practices on learning evaluation in the two schools are not yet the proposal of the project Escola Plural but nor are they the traditional learning evaluation which the new proposal intends to change. The emergency of the new logic of evaluation observed in the practices of the teachers coexists with the more traditional logic, still deep-rooted in the conceptions of the teachers researched and of their students, which is manifested in the interviews and focus groups.**

1 JUSTIFICATIVA

Este trabalho de pesquisa teve sua origem em minha preocupação com as dificuldades na implementação do projeto pedagógico “Escola Plural” pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A primeira pergunta que me fiz ao assistir, como professor municipal, a essas dificuldades foi: “Como uma proposta curricular, com tão forte apelo social, pode enfrentar tanta polêmica?” E o tópico avaliação foi escolhido para a pesquisa por constituir, como se mostrará neste trabalho, uma das principais dificuldades na implementação da proposta.

Quando analisamos os projetos político-pedagógicos das escolas, percebemos em todos eles uma grande preocupação em buscar reduzir os “problemas” maiores da escola: a evasão e a repetência. A lei número 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases), ainda em vigor no início da implantação da Escola Plural, estreitava de certa forma o sistema escolar, já que, ao propor currículos orientados basicamente para o domínio de habilidades e saberes para a inserção no mercado de trabalho, marginalizava outras dimensões da formação humana. Nos últimos anos, no entanto, as propostas têm avançado; buscam-se agora escolas que se preocupem mais com o lado social; o próprio documento introdutório dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) – que acompanha a nova LDB (lei 9394/96) e que propõe uma base nacional comum para os sistemas de ensino, servindo de referência na definição de propostas curriculares – estabelece, como condição para qualidade em educação, a formação do cidadão.

Nessa nova realidade, os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços se submetem a um objetivo central mais “plural”: a formação e a vivência sociocultural de cada ciclo de formação dos educandos. A lógica da aprendizagem de competências e habilidades não é esquecida, mas condicionada a outra mais global e determinante: a lógica de formação de identidades equilibradas, de cultura e de socialização apropriadas a cada idade ou a cada ciclo de formação. Busca-se uma redefinição do que deve ser precedente nos aspectos aprovável-reprovável, fracasso-sucesso, e orienta-se para a lógica do direito à educação e à cultura básicas, hoje condições de cidadania.

É nessa busca para um modelo escolar mais abrangente e inclusivo, com a renovação no papel da escola, que, na obra *Para onde vai a educação?*, falando sobre o direito à educação no mundo atual, Piaget (1998, p. 34) propõe:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a capacidade de ler, escrever e contar. É garantir a toda criança o inteiro desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição de conhecimentos e valores morais correspondentes ao exercício de suas funções, até a adaptação à vida social atual.

Ainda destacando a preocupação com a busca de uma nova escola, faço outro registro: no livro *Social democracia e educação*, de autoria de Mello (1990), uma coleção de textos escritos em momentos diferentes, mas sempre provocadores pelas perguntas e pelas inquietações de uma educadora conhecida nacionalmente pela importância que atribui à educação, principalmente em seu aspecto social, aparece sempre em destaque a importância política da educação. Num desses textos, ela afirma:

Nosso sistema escolar é segmentado. Há uma trajetória para os ricos que se inicia na escola particular e termina na universidade pública e gratuita. Outra é dos pobres que se inicia na escola pública de má qualidade e, quando bem sucedida, termina na escola superior particular, paga e via de regra, de má qualidade. (MELLO, 1990, p.21).

Resumindo, quero acrescentar que a passagem do milênio, mais que uma marca cronológica, representa também um momento de grandes mudanças que já se pronunciavam antes da virada do “relógio”: mudanças nas crenças e valores, novos paradigmas, diferentes formas de se relacionar com o conhecimento, o próprio conhecimento sendo repensado. Vivemos um tempo de globalização, de acesso fácil à informação, de transformações cada vez mais rápidas, novas concepções de como se ensina e de como se aprende, novas funções para a escola. Essa mudança não é local: no mundo inteiro novas propostas educacionais estão sendo implementadas (MOREIRA, 1999) e mesmo no Brasil são muitos os estados e municípios que estão vivendo momento de transformação no modelo de escola (Escola Candanga de Brasília, Escola Cidadã de Porto Alegre) e é nesse movimento que entendo estar incluído o projeto de renovação que chamamos Escola Plural.

1.1 Escola para todos

Sabemos que desde o final do século XVIII, com a formação do estado moderno, a universalização da educação é uma busca e sabemos também que o ideal de uma escola pública, laica, gratuita e de boa qualidade para todos só agora, falando de nosso país, aproxima-se da realidade. Essa preocupação fundamenta-se no fato de que o homem, mais que um animal social, é um animal político e é através da educação que ele se instrumentaliza para a vida em sociedade. De acordo com Durkheim (1978), ao falar da relação entre o indivíduo e a sociedade, o homem é um ser individual e também um ser social e, na formação do homem social, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina.” (DURKHEIM, 1978, p. 41). Meta fundamental da prática educativa na escola, este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – é o que Sacristán & Gómez (1998) denominam genericamente como processo de educação.

As “excelentes” escolas públicas de décadas passadas, por exemplo em nossa cidade, o Colégio Estadual Central e o Colégio Municipal de Belo Horizonte, não constituem o modelo de escola que queremos hoje: essas escolas baseavam sua excelência nos elevados índices de repetência que levavam, é claro, a elevados índices de desistência e conseqüentemente evasão; isso sem contar o “afunilado” sistema de entrada, feito através de uma seleção rigorosa. Se o ideal de educação tão bem situado por Durkheim (1978), há quase um século, continua atual, o nosso ideal de escola mudou, a escola que exclui não atende mais, principalmente num país como o nosso onde são graves as diferenças sociais.

Outro fato a se considerar é que as pesquisas sobre “escolas eficazes” (seção 3.4) realizadas nas últimas décadas estão mostrando que, ao contrário do que defendia o *Relatório Coleman* (COLEMAN, 1966)² e outros estudos feitos nos anos sessenta, as

² Pesquisa feita nos EUA nos anos 60 e que, assim como outros estudos feitos na época, propunham que a escola não faz diferença na proficiência do aluno, importante seria o seu “background”, aquilo que o aluno já traz ao chegar à escola. O que foi motivo para que os sociólogos da época afirmassem que as escolas são apenas reprodutoras das desigualdades sociais.

escolas fazem, sim, diferença, (o “valor agregado” pela escola ao “background” do aluno pode ser significativo) e mais, a escola brasileira faz diferença (BARBOSA & FERNANDES, 2001) sendo que essa diferença pode ser maior ainda nas classes menos favorecidas (BRESSOUX, 2000).

Há muito sabemos da existência de escolas excelentes. Hoje vemos proliferar a idéia de escolaridade (principalmente a escolaridade básica) para todos. Por isso, mais que discutir a viabilidade de um projeto pedagógico como a “Escola Plural”, cujo componente mais importante é o social, o que deve ser priorizado por todos os educadores é a busca de uma escola pública que seja efetivamente de qualidade e para todos. Uma escola que respeite todos os saberes, não só aqueles saberes que constituem um “capital cultural” (BOURDIEU, 1999) que historicamente recebeu um grau de maior legitimidade, um *status* mais elevado, mas também os saberes que cada educando desenvolveu, ao longo de sua trajetória de vida, principalmente fora da escola. Esse é o ideal de escola emergente defendido pela nova proposta.

1.2 Escola Plural

Lançada no final de 1994, na administração do prefeito Patrus Ananias, a Escola Plural constitui, na minha opinião, um marco na história da educação em nosso estado. Construída a partir das ricas e variadas experiências e de material existente nas várias escolas da rede municipal (total de 175 escolas, com cerca de 8 mil professores e 180 mil alunos, à época do lançamento), a própria pluralidade das propostas deu nome ao projeto: Escola Plural. Nesse projeto, duas inovações chamaram logo a atenção: a divisão das turmas em ciclos de idade de formação e uma nova lógica no sistema de avaliação.

Entendendo a educação como um direito, a nova proposta não admite a avaliação como agente de classificação, discriminação e, muito menos, de exclusão. Na perspectiva da Escola Plural, pretende-se que a avaliação incida sobre aspectos globais do processo de formação, tratando, assim, além das questões ligadas ao binômio ensino-aprendizagem, também o papel do professor, o projeto curricular da escola, a sua organização, como será detalhado mais à frente. Não procede mais a lógica em que se

avalia apenas o conteúdo aprendido pelo aluno: na lógica nova, além do conhecimento, ganha importância a inclusão social.

Deve-se destacar que a proposta curricular da Escola Plural baseia-se em quatro grandes pilares ou “núcleos” que são chamados de “vertebradores” da proposta (Escola Plural, caderno 0)³ que são apresentados como se segue:

- I – Eixos norteadores da Escola Plural
- II – Reorganização dos tempos escolares
- III – Os processos de formação plural
- IV – Avaliação na Escola Plural

O primeiro pilar “Eixos norteadores da Escola Plural” representa uma tentativa de sintetizar as direções ou nortes apontados como mais determinantes: esses eixos foram construídos a partir das experiências já vividas na própria rede municipal de educação e sinalizam as “novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento democrático e pelo movimento de renovação pedagógica. Movimentos que exigem novas respostas das instituições educacionais para a garantia do avanço dos direitos sociais de todos os cidadãos.” (Caderno 0, p. 12).

São oito os eixos norteadores: 1) Uma intervenção coletiva mais radical; 2) Sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3) A escola como tempo de vivência cultural; 4) Escola como experiência de produção coletiva; 5) As virtualidades educativas da materialidade da escola; 6) A vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7) Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; 8) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

O segundo pilar “Reorganização dos tempos escolares” direciona-se à nova lógica de organização dos tempos dos professores e dos alunos, para uma mudança na organização dos processos cotidianos na escola. Esse núcleo constitui-se de sete itens que são: 1) Organização dos tempos escolares hoje; 2) Experiência da nova lógica na rede municipal; 3) Na nova lógica dos tempos na Escola Plural; 4) Ciclos de formação básica; 5) Implementação da organização por ciclos de formação; 6) A organização do

³ No lançamento do programa os documentos eram chamados “cadernos da Escola Plural”: o documento introdutório *Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica* é chamado caderno 0.

ciclo de educação básica que pretendemos; 7) Organização dos tempos dos profissionais.

Deve-se acrescentar que, na perspectiva de inclusão social e garantia do direito à educação, o tempo de permanência do aluno no Ensino Fundamental foi ampliado de 8 para 9 anos, com a constituição de três ciclos de idade de formação: 1º ciclo (infância), dos 6 aos 8/9 anos; 2º ciclo (pré-adolescência), dos 9 aos 11/12 anos, e 3º ciclo (adolescência), dos 12 aos 14/15 anos. O programa foi proposto ao conjunto das escolas municipais com o objetivo de se implantarem o 1º e o 2º ciclos já no ano seguinte (1995), ficando o 3º ciclo para ser implantado em 1996.

Também é importante registrar que, simultaneamente à definição dos ciclos de idade de formação, previa-se ampliar a política do programa com outras modalidades: 4º ciclo, correspondendo ao Ensino Médio; a Educação Infantil; o Ensino Especial; e ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ganhou destaque nas escolas que já mantinham cursos noturnos.

No terceiro pilar, “Os processos de formação plural”, encontra-se uma peça central na função social da escola, uma vez que se busca uma reorientação para o que se ensina e o que se aprende: a aprendizagem considerada como um processo mais global, em que ganha importância o seu caráter socializador. Nessa realidade, ao conhecimento escolar relacionam-se: o conhecimento curricular, as concepções dos alunos sobre o objeto em estudo, os problemas contemporâneos, o interesse dos alunos. “Nessa perspectiva, a escola passa a ser espaço significativo de aprendizagem, meio estruturado e estruturante lugar de experimentação, realização, confronto, conflito, êxito, aberta para o contexto social em que está inserida.” (Caderno 0, p. 30).

No detalhamento desse pilar destacam-se: o processo de aprendizagem, como um processo global, processos sociais e manuais, processos socializadores; temas transversais *versus* disciplinas curriculares com um novo conceito de conteúdo escolar; projetos de trabalho como uma nova proposta de renovação pedagógica e intervenção globalizante.

Finalizando, o quarto pilar “Avaliação na Escola Plural” é apresentado a partir de dois itens, a “avaliação hoje” e a “avaliação na nova lógica” e dada a importância desse núcleo vertebrador para este trabalho, dedico a ele a próxima seção.

1.3 Avaliação na Escola Plural

Na apresentação da nova proposta pedagógica, a avaliação é colocada como uma das dimensões a serem consideradas, “pois é ela que nos permite interpretar a realidade, redefinindo metas e processos, a partir dessa interpretação. Avaliação, assim, é peça chave para qualquer proposta escolar inovadora.” (Caderno 0, p. 35).

Os proponentes estabelecem então uma contraposição entre o que chamam “avaliação hoje” (que seria a avaliação em seu formato mais tradicional) e “avaliação na nova lógica” (proposta na Escola Plural), em que a educação é considerada um direito e, assim, não cabe à avaliação os papéis de classificar, excluir ou sentenciar; aprovar ou reprovar. E, a partir daí, busca-se responder às cinco questões mais pertinentes em qualquer proposta de avaliação: o que avaliar?; para que avaliar?; quem avalia?; quando avaliar?; como e com que avaliar?

Sobre o que avaliar, propõe-se que a avaliação deve incidir sobre os aspectos globais do processo: questões ligadas à relação ensino/aprendizagem, à intervenção do professor, à organização do trabalho escolar, ao projeto curricular da escola, à função socializadora e cultural com formação das identidades, dos valores, da ética. Assim, não procede mais a lógica de o único avaliado ser o aluno e seu desempenho cognitivo.

Sobre as razões do ato de avaliar propõe-se que a avaliação serve para “identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa”: ao buscar as causas dos problemas e ações adequadas para sua superação, colocando-se a serviço da aprendizagem, a avaliação adquire de fato um caráter formativo.

À terceira questão, “quem avalia?”, responde-se que quem deve avaliar são aqueles que podem ser considerados sujeitos do processo, ou seja: os profissionais da escola, o grupo de alunos, o conselho escolar, os pais e mães dos alunos, os agentes educativos de apoio; dependendo do que se avalia, um ou outro agente terá uma responsabilidade maior no processo.

A questão do quando avaliar é respondida considerando a existência de três momentos chaves de avaliação que são: o inicial, o contínuo e o final, e o próprio documento (Caderno 0) sugere um modelo que reproduzo no **quadro 1**.

Quadro 1 - Momentos de avaliação na Escola Plural*

	Avaliação inicial	Avaliação contínua	Avaliação final
Para quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e identificar conhecimentos, valores, atitudes prévias dos alunos (diagnóstico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o grau de avanço dos alunos em relação aos objetivos. • Reorientar e melhorar a intervenção pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os resultados finais do processo de aprendizagem - socialização. • Levantar os objetivos para novas aprendizagens.
O quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliam-se os esquemas de conhecimentos, valores, atitudes prévias pertinentes para a nova situação de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliam-se os progressos, bloqueios, impasses presentes no processo de ensino - socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliam-se os graus de aprendizagens alcançados a partir dos objetivos e conteúdos fixados.
Quando?	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza-se no começo de cada nova fase de aprendizagem socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acontece durante o processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza-se ao fim de uma fase de aprendizagem.
Como?	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de situações problematizadoras, onde os alunos revelam o que valorizam e sabem e o que gostariam de saber e vivenciar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de uma observação sistemática do processo de aprendizagem e do registro e interpretação das observações. • A partir das produções dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação, registros e interpretação da produção dos alunos em que utilizam os conteúdos aprendidos e vivenciados. • Auto-avaliação.

* Caderno 0, p. 37

Sobre como e com que avaliar, a nova proposta rompe com a lógica da avaliação somativa por meio da qual cada aluno deve alcançar um determinado número de pontos para ser aprovado. A prova (ou teste) não pode ser pensada mais como único instrumento de avaliação: o novo referencial troca o número de pontos obtidos pela idéia de objetivos definidos. E, nessa mudança, algumas sugestões são feitas: avaliação do projeto pedagógico da escola; avaliação do processo educativo em cada ciclo; avaliação da relação ensino/aprendizagem em cada ciclo de idade de formação.

O documento apresenta, então, alguns interessantes formatos de instrumentos de avaliação, incluindo um modelo bastante detalhado de auto-avaliação da aprendizagem denominado “Auto-avaliação sobre um relatório de visita ao museu” (Caderno 0, p. 39) com a sugestão de que “essa auto-avaliação deve ser construída com os alunos, depois de terem discutido e estudado como se faz um relatório”.

Em relação aos professores, propõe-se que se invista na observação, processo que “permite ao professor obter informações sobre as habilidades cognitivas, as atitudes e procedimentos dos alunos, em situações mais ou menos espontâneas.”. Alerta, no entanto, que o processo de observação deve ser acompanhado de um cuidadoso registro, com anotação das observações feitas, a partir de critérios definidos e objetivos propostos e, inclusive, apresenta um modelo de uma ficha individual de registro de observação denominado “Os testes, Provas e Trabalhos” (Caderno 0, p. 38).

Considerando que os testes não devem ter mais função de sanção ou juízo de valor, mas instrumentos de monitoração da aprendizagem, a partir da identificação de dificuldades e avanços, devem ser formulados com base em questões de compreensão e raciocínio e não em memorização. Outro fato em destaque é a importância atribuída à auto-avaliação do aluno: se um dos objetivos da nova proposta é construir sujeitos autônomos, por que não exercitar essa autonomia a partir de uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem e socialização? E, nesse aspecto, o modelo de auto-avaliação do aluno já citado é um exemplo dessa preocupação.

Com relação à definição de uma ficha avaliativa, o documento defende que na avaliação do aluno devem aparecer dois instrumentos de registro: um que revele para sua família o seu processo educativo e outro que o acompanhará, no caso de transferência para outro estabelecimento.

Finalizando, salienta-se que os instrumentos de avaliação, variados, devem refletir a filosofia da Escola Plural, expressando uma relação pedagógica que tem sua base no diálogo e na construção coletiva de soluções. “Dessa forma, o processo de avaliação deixa de ser um instrumento de sanção, passando a ser um instrumento de construção de um processo educativo mais plural.” (Caderno 0, p.40).

1.4 Dificuldade de implementação

A implementação da nova proposta tem sido lenta e fruto de muita polêmica: desde o seu começo, ao entusiasmo de alguns se contrapõe a desconfiança, a insegurança e mesmo a resistência de boa parte da comunidade, preocupada com a mudança.

Foi exatamente nessa época que tive a idéia de fazer a pesquisa: por que uma proposta tão ousada não ter sido adotada por todos? Por que tanta resistência, principalmente por parte dos professores? Por que minhas expectativas diferiam tanto das expectativas de muitos dos meus pares e, no que se refere à minha escola, da imensa maioria deles?

De acordo com Dalben et al. (2000), a questão da avaliação é, talvez, o maior obstáculo à implementação do projeto. Se bem aceita nos aspectos diagnóstico, contínuo e coletivo, a troca do enfoque quantitativo pelo qualitativo deixou muitos professores receosos de perder o controle sobre os processos de aprendizagem, certamente por não compreenderem bem o novo sentido da avaliação escolar, problema que se acentua principalmente no terceiro ciclo. A própria autora, em outro trabalho, relata: “... o fato de a Escola Plural acabar com as notas escolares significou para a comunidade em geral estar desprezando, também, o conteúdo escolar, assim como abolir o processo de reprovação significou abolir a possibilidade de aprender.” (DALBEN, 1998, p. 195).

Sabe-se, também, das dificuldades que os processos de mudança, principalmente os mais radicais, enfrentam por causa das tendências conservadoras das pessoas envolvidas: “a tradição, força que nos precede e induz à repetição de ações cotidianas, é consequência direta dos problemas que ela resolve, ou do comodismo diante do que não se quer resolver, ou diante das incertezas quanto aos resultados positivos das mudanças.” (DALBEN, 1998, p. 248).

Outro registro importante aqui é o trabalho de Moreira (1999) em que, ao tratar do caráter complexo das inovações educacionais a partir do estudo de algumas reformas, relata sua experiência como diretor do Departamento de Educação da Regional Venda Nova⁴ (administração regional da Prefeitura de Belo Horizonte, com

⁴ O autor participou também da elaboração dos “eixos norteadores” da Escola Plural.

27 escolas) e descreve as dificuldades observadas no início da implantação da proposta Escola Plural, já que depois de algum tempo ele se desligou do processo.

Segundo seu relato, uma das razões da dificuldade parece ter sido a forma *abrangente* como se fez a implantação. Ele próprio, um defensor da implantação do programa, no primeiro ano, em todas as escolas que atendiam de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, com o argumento fundamental do direito à educação sem interrupção para todos, registra, no entanto, que membros da equipe coordenadora recebiam pelas vozes discordantes, principalmente entre professores de 5^a à 8^a série. “Entendiam que a definição por uma implantação abrangente e obrigatória feria o princípio de autonomia da escola, historicamente conquistada através das lutas das categorias dos trabalhadores em educação...” (MOREIRA,1999, p.191), o que seria visto como uma imposição, como uma atitude autoritária por parte do governo municipal. Essa era uma das visões durante os debates em torno da estratégia de implantação, e a deflagração do processo mostrou-se de fato difícil: o que as equipes encontravam nas escolas visitadas não eram parceiros para uma construção coletiva, mas profissionais que, cumprindo seu dever, assumiam a condição de executores de uma proposta de cuja elaboração eles não participaram.⁵

Havia escolas e professores dispostos a se engajar na concretização do programa, mas, mesmo sendo em número significativo, não conseguiam imprimir uma ação predominante. E, em algumas escolas, professores comprometidos com a implantação eram inibidos pelo argumento de que o programa estava sendo imposto, o que tornava então mais difícil a idéia de uma construção coletiva da nova proposta.

Outro problema relatado pelo autor foi a dificuldade que as equipes pedagógicas encontravam em atender às demandas colocadas pelas escolas, muito superiores às possibilidades das equipes:

... o fato é que havia diferenças significativas na concepção e no entendimento das dimensões básicas do programa por parte desses diferentes coletivos que compunham a equipe da Secretaria

⁵ Lembro-me de que ainda no início do meu mestrado, numa conversa com a coordenadora de política pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, ela relatou que algumas escolas inovaram, enquanto outras que já inovavam quando inovar era transgredir, agora, como política institucional, rejeitam a proposta. Disse, também, que o currículo mais flexível (aberto) deixou muitos profissionais “sem rumo”. Esses fatos são relatados também por Dalben (1998).

Municipal, o que determinava uma diversidade nas ações concretas de implementação. Isso reforçava o sentimento de insegurança, confusão e ambigüidade presente nas escolas. (MOREIRA, 1999, p. 197).

Com isso, a idéia de colocar todos a “bordo”, que levou à opção pela “implantação abrangente”, falhou pela falta de uma “visão” compartilhada pelos diferentes sujeitos, uma abordagem que leva tempo e não terá sucesso se não acontecer num processo aberto, numa construção do coletivo de cada escola. De qualquer forma, registra ainda o autor, houve por parte da equipe coordenadora da Secretaria sensibilidade para perceber as dificuldades e usar uma maior flexibilização: assim, ao final de sua participação no processo, já era sinalizada uma diversificação dos ritmos de implantação em cada escola.

Comparando a implantação da Escola Plural com a reforma do sistema educativo na Espanha, ele observa que as propostas prescrevem “o que não é possível de ser prescrito: mudanças em comportamento, hábitos, visões, formas de desenvolver o trabalho educativo, expressões de uma cultura lentamente e solidamente construída.” (MOREIRA, 1999, p. 202).

Concluindo sua análise, o autor afirma que a contribuição maior da perspectiva de uma implementação é a sua própria ultrapassagem, que não se faz sem dificuldades: programas de inovação educacionais relatados como bem sucedidos demandaram mais de uma década de ações coordenadas e envolveram os mais diversos segmentos da comunidade educativa.

1.5 Uma visão pessoal da implantação

Fechando esta parte, gostaria de registrar que, na escola municipal onde trabalho, a proposta Escola Plural nunca se implantou. Lembro-me de que, à época do lançamento da proposta e mesmo já durante o processo de implantação, era muito grande a resistência que eu percebia em muitos de meus colegas: poucos eram aqueles (entre os quais me incluo) que mostravam interesse e se sentiam “seduzidos” pelas novas idéias. Muitos não se envolviam, alguns afirmavam que a não-retenção acabaria com a escola, outros que a pedagogia de projetos não funciona no dia-a-dia, outros

ainda que a transdisciplinaridade – entendida como integração de área – era um tema recorrente, mas nunca alcançado. Havia também os que cruzavam os braços em relação à proposta e, em relação aos “cadernos” que chegavam à escola para serem estudados coletivamente, adotavam uma atitude de “não li e não gostei”. Nos momentos em que a escola promovia coletivos de professores para discutir a proposta, eram muitos os colegas que não ficavam, alegando os mais variados motivos; as equipes pedagógicas – da administração regional e da Secretaria Municipal de Educação (SMED) – que visitavam a escola nesses encontros tinham muita dificuldade em sua tarefa de acompanhamento e orientação, alguns colegas chegavam a ser hostis.

É um fato, como observa também o trabalho de Dalben (1998), que a leitura dos cadernos não era tão simples: muitos conceitos com elevada carga de significado, uma forte densidade léxica e semântica, o que parece ter contribuído para desanimar alguns dos professores inicialmente envolvidos com a proposta. O que percebi, no entanto, nas minhas conversas com muitos deles, é que foram poucos os que se dispuseram a ler.

O que se viu a partir daí foi a escola continuar sua rotina de forma muito parecida com o que fazia antes, com algumas pequenas mudanças seguidas de retrocessos, resistindo, assim, à perspectiva da proposta emergente de uma nova escola, não só espaço de atuação, como também de formação. O certo é que a mudança da perspectiva do professor “... que, de repente, aprende” para a perspectiva do professor em permanente processo de formação e capacitação não aconteceu; também permaneceu inalterada, isso na minha visão, a concepção de muitos de meus colegas sobre o papel classificador da avaliação da aprendizagem dos alunos, ainda que, “por imposição”, convivessem com a não-retenção. Isso reforçava minha opinião de que um dos pontos básicos da dificuldade da nova proposta estava na avaliação e esta é a razão por que considerei conveniente situar minha pesquisa nesse núcleo “vertebrador” da Escola Plural.

2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Em sua concepção de avaliação, o projeto pedagógico Escola Plural (Caderno 4, p. 8) propõe que a avaliação deva ser “contínua”, enquanto permanente no processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo-se por meio de avanços, dificuldades e possibilidades; “dinâmica”, na utilização de diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados em que inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais, e “investigativa”, já que visa levantar e mapear dados para a compreensão dos processos de aprendizagem do aluno, oferecendo subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que vêm realizando.

Além disso, ao aluno deve ser dada a oportunidade e o incentivo de se auto-avaliar, buscando levantar não só o caminho percorrido para chegar às suas respostas e aos seus resultados, como também as evidências do que conseguiu aprender para, a partir delas, reconhecer as superações que precisam ser conquistadas.

Ao entender a educação como um direito, no projeto da Escola Plural, repetimos aqui, a avaliação não é compreendida como forma de classificar, excluir, aprovar ou sentenciar. Na nova proposta, a avaliação tem de incidir sobre os aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo de aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da cultura, da ética. Enfim, ao seu projeto político pedagógico.

Essa proposta de avaliação tem provocado, como foi mencionado, muitas resistências principalmente por parte dos professores. Essas resistências, a meu ver, podem ter sua origem no não-entendimento da proposta da Escola Plural por parte dos professores, alunos, pais e comunidade em geral ou mesmo nas dificuldades encontradas pelos professores nas tentativas de implementação, em geral bastante acentuadas, principalmente nas primeiras turmas. Acreditava por isso que, pesquisando as concepções, ou seja, as opiniões e crenças, a compreensão e o entendimento, as atitudes e práticas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, encontraria sinais para entender melhor as razões para essas resistências.

A questão central para a qual busquei respostas, que é o objeto deste trabalho, foi: **“Quais são as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) de professores de Ciências do 3º ciclo de formação de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que implantaram ou estão implantando a proposta pedagógica Escola Plural, e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem proposta neste projeto e quais são as práticas de avaliação desses professores?”**

Essa questão mais geral foi desdobrada, como sugere Leedy (1997), nas seguintes questões mais específicas, os subproblemas da pesquisa:

- 1) Quais são as concepções dos professores sobre o que é avaliação da aprendizagem e sobre as funções da avaliação na escola?
- 2) Qual é o grau de conhecimento e entendimento desses professores sobre a proposta de avaliação da Escola Plural?
- 3) Como a avaliação vem-se realizando na prática, isto é, o que os professores realmente fazem quando avaliam seus alunos?
- 4) Como os professores utilizam os resultados da avaliação?
- 5) Quais são as concepções dos alunos sobre as funções da avaliação da aprendizagem que fazem e seus efeitos na aprendizagem?
- 6) Qual é, na visão dos professores e de seus alunos, a possibilidade de realizar a avaliação proposta no contexto escolar e quais as dificuldades encontradas?

Respondendo a essas questões, pretendia analisar as seguintes hipóteses sobre as origens das dificuldades de implementação do projeto Escola Plural:

- 1) A implementação da proposta pode ser dificultada pela falta de entendimento ou pela atitude negativa por parte dos professores e dos alunos, que são os verdadeiros executores da proposta.
- 2) As razões para a dificuldade de implementação podem ser de natureza técnica: falta de equipamento, condições mínimas de funcionamento da escola, desconhecimento da proposta.

A análise dos resultados vai mostrar a validade dessas hipóteses.

Ao fixar o universo da pesquisa em duas escolas, acreditei estar compatibilizando a viabilidade do trabalho de pesquisa com o mínimo de informação: uma única escola poderia comprometer a validade da pesquisa; um número maior, torná-la muito demorada. A escolha do 3º ciclo deve-se, como será mostrado, ao fato de ser esse o ciclo de maior dificuldade de implementação da proposta, em que é maior o nível de resistência. Quanto à definição por professores de Ciências, justifico a escolha por ser a área na qual eu e o meu orientador atuamos e, portanto, área com que temos maior intimidade, não só com as metodologias de ensino, como também com as formas de avaliação da aprendizagem.

2.1 Delimitações

Dadas as limitações de tempo e de recursos de que disponho não é minha intenção, neste trabalho, estabelecer “juízo de valor” sobre a proposta pedagógica da Escola Plural, até pela própria polêmica que sua implementação provocou, não só no meio acadêmico⁶, como na comunidade em geral. Mesmo sabendo das dificuldades em não manifestar sentimentos e emoções, próprios da condição humana, procurei o tempo todo me manter isento de julgamentos, até porque, em geral, são muitos os defensores e opositores ardorosos da proposta, difícil é encontrar alguém em posição de neutralidade quando se fala dela.

Para ilustrar a força das opiniões observadas, cito a seguir dois fatos:

- 1 - No mês de novembro de 2002, participei, na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, uma das escolas desta pesquisa, do “1º Seminário Político Pedagógico da Escola”⁷.

Na abertura do Seminário (19/11/02, terça-feira, à noite), a diretora falou da importância da escola: “humana, inclusiva, democrática e universal”. Em seguida, falou a representante da administração regional, destacando a importância de uma escola na qual “o aluno tem prioridade e a comunidade

⁶ Veja-se, por exemplo, Dalben et al. (2000): *SINGULAR OU PLURAL?: Eis a escola em questão*.

⁷ Convidado pela direção da escola, participei do encerramento do seminário com uma palestra sobre o tema “Escolas Eficazes”, na noite de 22/11/02.

tem vez e tem voz”. O terceiro e mais importante momento foi a fala da secretária municipal de educação, que começou sua exposição destacando que a rede municipal de ensino tem hoje “182 escolas, com cerca de 180 mil alunos e 10 mil professores.”.

Comparando a escola tradicional com a Escola Plural, ela fez algumas contraposições: conteúdos *versus* aluno; tempos rígidos *versus* tempos flexíveis; espaços rígidos *versus* espaços flexíveis; currículo pronto *versus* currículo em construção; avaliação final *versus* avaliação no processo; exclusão *versus* inclusão.

Ao destacar a importância da flexibilidade dos tempos e espaços escolares, a secretária lembrou algumas mudanças: da lógica seriada para os ciclos de idade de formação; da enturmação rígida, pautada nas desigualdades para a enturmação flexível, pautada na consideração das diferenças; da sala de aula para outros espaços de aula e para além da escola; do trabalho individual do professor para os tempos coletivos (tempos de formação); de um professor por turma passou-se para 1,5 professor por turma.

Em relação à “bomba” (reprovação do aluno), afirmou que ela não faz aprender; continuar os estudos; ser um bom profissional; ser um cidadão responsável; ser uma pessoa humana e destacou que as dificuldades de aprendizagem sempre existiram. E, ainda, que a bomba... provoca medo; é pautada na relação de poder; causa desistência; é fator de exclusão.

Finalmente, ao falar de avaliação, a secretária municipal de educação volta a fazer contraposições entre a escola tradicional e a nova proposta: só o professor avalia *versus* aluno, professor, comunidade avaliam; foco no conteúdo *versus* foco nos processos do aluno; baseada em provas e notas *versus* outros instrumentos; reprovação *versus* continuidade dos processos.

- 2- Poucos dias antes, na escola municipal onde trabalho e onde a nova proposta, como já se falou, não é bem vista por boa parte dos professores, principalmente no que diz respeito à não-retenção, o colega Dilermando,

conhecido por sua “veia” poética e pela habilidade com que “brinca com as palavras”, publicou no quadro de avisos, o poema que transcrevo abaixo.

Pluralíssimo

O que é a Escola Plural?

- Pula!

- A Escola Plural funciona?

- Salta!

- Como é que o aluno passa?

- Passa.

- E se o aluno não sabe?

- Sei...

- O que acontece?

- Passo!

- Passa sem saber?

- É a lei!

Encerrando esta seção, quero dizer que na definição de um problema, “coração do projeto de pesquisa” (LEEDY, 1997, p.45), é dever do pesquisador definir, também, o que “não é” o seu problema: com isso ele facilita o seu trabalho e orienta melhor os seus leitores. Assim, ao afirmar que não pretendo neste trabalho estabelecer juízo de valor sobre a nova proposta pedagógica, quero dizer que não estou fazendo a “avaliação” da Escola Plural. Também deixo claro que não acreditei, em nenhum momento do trabalho, que eu pudesse encontrar a resposta definitiva para as razões das dificuldades que a implementação da nova proposta vem encontrando. O que busco, isso sim, são subsídios para entender melhor as razões dessas dificuldades e, como afirmei na proposição do problema, acredito que as respostas encontradas no desenvolvimento do trabalho contribuirão para melhorar esse entendimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Não é minha intenção neste trabalho discutir metodologias de ensino, tampouco processos de aprendizagem. Considero, porém, que não se pode deslocar da escola a centralidade da relação ensino-aprendizagem, assim como a importância do ato de avaliar, questão central deste trabalho. Busco, portanto, baseado em alguns autores consagrados, explicitar o que entendo por aprendizagem, por ensino e, principalmente, por avaliação da aprendizagem. Outra discussão colocada, pela sua atualidade, é a da conceituação de eficácia escolar.

Sabe-se que são pouco conhecidos, ainda, os processos pelos quais as pessoas aprendem: acredito, porém, que uma boa analogia para a compreensão desses processos, principalmente no caso da aprendizagem de Ciências, é a comparação entre os desempenhos de “especialistas” (os que de fato aprenderam) e os de “novatos” (os que estão aprendendo) feita por Bransford et al. (1999); como teoria de aprendizagem cito o modelo *aprendizagem significativa* de Ausubel (MOREIRA, 1985; RONCA, 1981), já que se baseou em materiais verbalmente recebidos e, mais, é centrado na aprendizagem de conhecimentos científicos (Ausubel era físico). Buscando uma compreensão melhor do conceito de ensino, proponho o “caminho didático” de Meirieu (1998) e, para a avaliação da aprendizagem, as concepções de Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (1997). E, para o melhor entendimento do que sejam “escolas eficazes”, cito os trabalhos de Bressoux (2000), Sammons et al. (1995), e Cotton (1994).

3.1 Aprender e ensinar

Inicialmente quero destacar as diferenças que vejo entre os atos de “ensinar” e “aprender”, já que são “coisas” diferentes. Entendo que ensino é uma questão de método, enquanto aprendizagem é um processo (ou conjunto de processos); ensinar é um ato coletivo, já que se pode ensinar para um grande número de pessoas (numa sala de aula, ensina-se para dezenas de alunos; numa teleconferência, para milhares) enquanto aprendizagem é um ato individual (mais que subjetivo, idiossincrático), já que cada um constrói o seu conhecimento num ritmo e numa forma que lhe são peculiares:

“para enfrentar uma mesma operação mental, cada um deve poder utilizar uma estratégia diferente” (MEIRIEU, 1998, p. 177).

Na estrutura cognitiva de cada pessoa que aprende, a *construção* dos novos conhecimentos (cada conhecimento mais que um “ser” é um “vir a ser”, e daí a idéia de construção) começa com a ativação dos conhecimentos prévios, aqueles conhecimentos (considerados corretos ou incorretos, naquele momento histórico) que a pessoa adquiriu ao longo de sua vida, em sua interação com o mundo, incluída aí a escola, que podemos considerar como oficina de aprendizagem já que não é o único lugar onde se aprende, mas é, na sua própria intenção, uma instância aceleradora de mudanças. Nas pesquisas sobre ensino, principalmente o ensino de Ciências, é recorrente a importância que se atribui aos conhecimentos prévios⁸ dos alunos (TALIM, 2002; ZABALA, 1998; MOREIRA, 1985).

Para a teoria da “aprendizagem significativa” de Ausubel (MOREIRA, 1985), o sujeito pode aprender tudo o que for significativo – substantivo e não arbitrário – para sua estrutura cognitiva, aí incluindo-se representações, proposições e conceitos. A estrutura cognitiva do sujeito é o complexo organizado resultante dos processos mentais através dos quais ele adquire o conhecimento. As novas idéias e informações serão aprendidas desde que conceitos relevantes e inclusivos ou gerais estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva desse sujeito, servindo dessa forma de ancoradouro (andaimaria) a novas idéias e conceitos: a aprendizagem acontece com a organização adequada do *novo*, através da assimilação cognitiva e da reconciliação integrativa, em que o *novo* se encaixa ampliando essa estrutura (MOREIRA, 1985; RONCA, 1981). Assim, para Ausubel, o conhecimento claro e organizado de um assunto é o principal fator a influenciar a aquisição de novos conhecimentos nessa área.

Ainda sobre a importância dos conceitos prévios, destaque-se o recente trabalho de Talim (2002), em que o autor analisa os resultados dos alunos nas provas do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (Simave) e faz algumas observações pertinentes sobre a compreensão da aprendizagem na Física, que tem melhorado

⁸ A importância dos conhecimentos prévios na aprendizagem é uma linha de pesquisa no ensino de Ciências.

consideravelmente com os estudos recentes das ciências cognitivas e com a descoberta da enorme importância desses conceitos. São conceitos adquiridos antes do ensino formal de Física e influenciam o que e como os alunos aprendem; têm um papel significativo na maneira como eles interagem com o ambiente escolar e é, a partir deles, que os novos conhecimentos são construídos. O autor observa, ainda, que o professor deve ficar atento para o uso dos conceitos científicos pelos alunos, pois muitas vezes alguns conceitos, como força e aceleração, por exemplo, apesar de usados corretamente na solução de um problema, podem mostrar-se falhos em questões que exigem um conhecimento conceitual mais elaborado, deixando aparecer os conceitos prévios, o que constitui uma evidência de que eles não foram superados.

Outro fato relatado pelo autor é a existência de uma certa universalidade dos conceitos prévios: para exemplificar a idéia, ele apresenta uma questão respondida por seus próprios alunos do primeiro ano do Ensino Médio em que a alternativa (errada) escolhida pela maioria é influenciada por seus conhecimentos prévios e que “... essas respostas são típicas e foram encontradas praticamente sem alterações em vários países do mundo em todos os níveis sociais.” (TALIM, 2002, p. 38).

Esse padrão é bastante compreensível: sabemos, do conhecimento da história da ciência, que o conhecimento científico é uma construção social que evolui através dos séculos, sendo que em alguns momentos passa por revoluções, rupturas epistemológicas como ocorreu com a Física de Galileu ao questionar as idéias de Aristóteles; com o modelo de Copérnico para o sistema solar; com as propostas de Einstein para explicar o efeito fotoelétrico (um novo conceito para a luz) e para uma nova forma de ver o mundo que é proposta na Teoria da Relatividade. Também é conhecido que o aluno, ao iniciar seus estudos de ciências, pode ser considerado um iniciado na Física de Aristóteles – lá estão, em geral, seus conhecimentos prévios – sendo “convidado” por seu professor, no ensino de Física Clássica, ao contato com o conhecimento científico baseado nas idéias de Galileu e Newton, um novo paradigma.

Quero, por isso, fazer aqui três registros: primeiro, a resistência dos conceitos prévios à mudança epistemológica pode ser explicada pelo fato de que eles resolvem bem os problemas do dia-a-dia das pessoas – não foi por acaso que as idéias de Aristóteles duraram tanto tempo; segundo, se é difícil para os alunos fazer o “salto” da

Física de Aristóteles para a de Galileu, também para muitos de nós, professores, é difícil fazer o “salto” das idéias de Galileu e Newton para a Física Moderna, não tão recente já que tem seu alvorecer no início do século XX; finalmente, tanto no caso dos alunos como dos professores, sabemos que conhecimentos prévios e conhecimentos científicos, apesar das diferentes proporções em que aparecem, apresentam a característica comum de se alternarem, um tomando o lugar do outro quando se muda de contexto.

Assim, na interação com o professor, o aluno vai aos poucos se “apropriando” dos conceitos culturalmente significativos, cabendo ao professor o papel de mobilizar os recursos necessários, a cada momento, para ir compartilhando com seus alunos parcelas cada vez mais amplas dos novos conceitos: a presença do professor representa o andaime, que vai sendo retirado à medida que o “edifício” do conhecimento vai sendo construído.

Outra importante contribuição a uma compreensão melhor para os processos de aprendizagem é dada por Bransford et al. (1999), artigo em que os autores utilizam relatos de experiências em diversas áreas do conhecimento, tais como Matemática, Física, Enxadrismo, História, Eletrônica, para comparar o desempenho de especialistas (*experts*) e de novatos (*novices*) na resolução de problemas concretos. A partir da comparação de como especialistas e novatos se comportam ao observar, organizar e interpretar a informação, os autores chegam a seis princípios básicos que são:

- 1) Percepção de traços significativos: padrões de significado que os especialistas adquirem, após milhares de horas de convivência com o seu contexto.
- 2) Grande porção de conteúdo: amplo repertório de conhecimento relevante de sua área é apresentado pelos peritos, bem como das grandes idéias, que, no caso da Física, são as leis de Newton e as leis de conservação.
- 3) Conhecimento organizado: outra característica dos especialistas é a forma como apresentam a organização do conhecimento; não apenas conhecem os fatos, mas sabem usá-los na construção de um contexto; saber mais significa ter mais dados na memória, saber relacioná-los, buscá-los facilmente na resolução de problemas.

- 4) Recuperação rápida: apesar de armazenar grande número de dados em sua memória, o especialista usa apenas alguns poucos na resolução de cada problema, e esses dados são, rapidamente, buscados na memória.
- 5) Saber não significa saber ensinar: para ser bom professor, não basta saber o conteúdo, nem o conteúdo aliado a mais alguma técnica. Citando Shulman⁹, também citado por Gauthier et al. (1998), os autores propõem que cada área apresenta estratégias específicas de ensino, e definem o professor como o especialista que adquiriu perícia também na atividade de ensinar (saber docente)¹⁰.
- 6) Multiplicidade de caminhos para resolver problemas: o especialista tem, em geral, muitos caminhos a tomar para resolver uma questão. Outra característica do especialista é que ele não busca apenas a solução do problema; ele quer o melhor caminho e, com isso, usa mais do que aprendeu. Assim, ele aprende com a situação nova, o que contribui para que sejam desenvolvidas as capacidades de transferência. Também, na medida em que tem consciência do que aprendeu bem, e do que não aprendeu, o especialista busca outros caminhos para aprender mais (metacognição).

Ao final do artigo, os autores alertam para dois cuidados que devem ser observados. Em primeiro lugar, que esses seis itens devem ser encarados como parte de um todo, já que estão inter-relacionados, e, em segundo, numa concepção ausubeliana de aprendizagem, alertam para o fato de que *aquilo que alguém vai aprender depende fundamentalmente daquilo que já aprendeu* (tradução minha).

Considerando o ponto de vista do ensino, no livro *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (GAUTHIER et al., 1998), os autores consideram que a ação do professor faz diferença em termos de facilitar a aprendizagem de seus alunos e buscam, a partir de sínteses de pesquisas anteriores, “... estabelecer um repertório de conhecimentos coerente e pertinente que

⁹ SHULMAN, Lee S. *Paradigms and research programs in the study of teaching*. New York: Macmillan. (1986).

¹⁰ Conceito proposto por Shulman e baseado no tripé: saber sobre conteúdo, saber didático do conteúdo e saber sobre currículo.

corresponda aos saberes profissionais próprios do professor.” (GAUTHIER et al., 1998, p.14). Considerando que ensinar não é um “ofício sem saberes” nem um “saber sem ofício”, os autores, separando a tarefa do professor em duas categorias, “gestão da matéria” e “gestão da classe”, buscam elementos para caracterizar uma boa prática docente. Uma das conclusões dessa tarefa, também verificada em pesquisas sobre “escolas eficazes”, já citadas, é o pequeno efeito da metodologia de ensino adotada: não tem um “tipo” de ensino melhor, o que vem reforçar a convicção de que os processos de aprendizagens das pessoas não são os mesmos; importante mesmo é variabilidade de técnicas, a diversidade: essa constitui também, como veremos, a base para uma avaliação verdadeiramente formativa.

Outro enfoque no ensino é dado por Meirieu (1998) no capítulo 4 de seu livro *Aprender... sim, mas como?*, em que propõe um “caminho didático”, no qual estabelece cinco momentos para a prática docente. No primeiro, ele coloca a necessidade de definir e classificar os objetivos; no segundo, mostra que o que gera um dispositivo didático não é a definição de um objeto, mas a hipótese sobre uma operação mental que é preciso realizar para atingi-lo; no terceiro, propõe uma tipologia simples de operações mentais solicitadas nas aprendizagens, bem como dispositivos correspondentes; no quarto, a necessidade de buscar a reflexão sobre um princípio essencial e, no quinto e último momento, ele fala da proposição de um esquema geral para a elaboração didática.

Ao estabelecer a necessidade de definir e classificar seus objetivos, esse autor destaca a importância dessas definições no diálogo educador/educando, o que vai propiciar, na relação pedagógica, a mediação pela busca do saber. Nessa definição, pressupõe-se a identificação dos requisitos não dominados, o uso de estratégias diferentes, a possibilidade de reenturmação, com a preocupação de evitar que os alunos que já sabem fiquem entediados, e a excessiva preocupação com os que, até então, não sabem.

Ao apostar na recursão, na possibilidade de uma aprendizagem crescente, Meirieu (1998) propõe a aplicação de uma tarefa-atividade, que deve respeitar três tempos: pesquisa, elaboração e retomada crítica, em que o aluno, ao adiar mais e mais sua execução definitiva, buscaria o aprimoramento. Um registro importante que o autor faz aqui é que, ao atuarem nas atividades interdisciplinares ou transdisciplinares, em

áreas que não são as suas, os professores não devem ter uma preocupação exagerada com elas, mas, em vez disso, fazer da melhor maneira as atividades em que são competentes: aquelas relativas ao seu campo de atuação.

No estabelecimento de uma hipótese sobre a operação mental necessária para que se atinja um objetivo, o autor defende que, em toda aprendizagem, o que a constitui não é representado pelo conjunto de descrições comportamentais que dela se possa fazer. Assim, reportando-se à tarefa-atividade do parágrafo anterior, ele propõe que se faça uma constante releitura, em que reler significa adotar para si o ponto de vista do outro: nessa perspectiva, o aluno deve imaginar como leriam seu texto os mais diferentes leitores; o aluno passa a ser, ao mesmo tempo, o autor e o leitor crítico, atento a uma questão essencial: “Como outra pessoa leria o meu texto?”

No terceiro momento, em que propõe uma tipologia de operações mentais solicitadas nas aprendizagens e nos dispositivos correspondentes, indo além das taxionomias existentes (atividades que o ensinando deve efetuar para...), Meirieu (1998) defende, citando Hainaut¹¹, o “ato intelectual” como centro de seu modelo para a aprendizagem. E a tipologia de operações mentais que levam a esse ato deveria responder a três condições: simplicidade, o que vai garantir sua utilização pelos professores e que se deverá constituir em provedora de soluções para os problemas que já existem, em vez de criar outros; conformidade com os aportes teóricos, para ser coerente com os princípios fundamentais já estabelecidos para a aprendizagem, e fecundidade para prática, isto é, possibilidade de traduzir-se em dispositivos práticos, capazes de prover o professor de indicações que possam contribuir para melhorar a gestão de sua atividade.

Ao definir essas operações mentais, Meirieu (1998) estabelece quatro grandes tipos, que são: a dedução, ato intelectual por meio do qual o sujeito infere uma consequência, a partir de um fato, princípio ou lei, sob o olhar do professor; a indução, que consiste em fazer hipóteses, a partir do confronto de elementos (fatos, observações, exemplos) na busca de leis ou conceitos; a dialética, no sentido platônico, que é um trabalho sobre idéias que permite chegar a um sistema e construir modelos, e,

¹¹ HAINAUT (D') L. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1977.

finalmente, a divergência, que é uma operação mental capaz de relacionar elementos considerados díspares, de campos ou registros diferentes, e buscar na explicação dessas relações novos conhecimentos, podendo criar condições para o desenvolvimento da criatividade.

Na busca de um princípio essencial, o autor, mesmo sabendo que as operações mentais são ordenadas e dificilmente isoláveis, propõe que o importante seja o procedimento didático que se queira promover. Dessa maneira, se a função do professor é propiciar meios para que os conteúdos de aprendizagem se traduzam em procedimentos de tal aprendizagem, ele deverá priorizar uma atividade mental, que faça do objetivo do programa um dispositivo didático.

No quinto e último momento – proposição de um esquema geral para a elaboração didática – Meirieu (1998) deixa sua sugestão sobre o número de aquisições conceituais fundamentais, que deve ser limitado para que o aluno possa interagir com essas aquisições de maneira pertinente, e que elas possam “fazer sentido” para ele. Em resumo, o autor propõe que esse procedimento, por sua vez, possa ser caracterizado em quatro tempos: no primeiro, definição desse número limitado de noções essenciais a um nível de compreensão exigido; no segundo, transformação de uma situação-núcleo em situação-problema; no terceiro, elaboração de instrumentos que permitam inserir, na dinâmica da situação-problema, estratégias para as dificuldades encontradas, e, no quarto, rompimento com a situação estabelecida e identificação das aquisições mediante a reformulação, a transposição, a avaliação.

Finalmente, o autor destaca que o “caminho didático” não é nenhum algoritmo definitivo, e que é sonho acreditar em uma didática que se deduza automaticamente dos conteúdos do conhecimento.

3.2 Avaliação em nossos dias

Nas últimas décadas, paralelamente ao movimento de busca de um novo modelo de escola, busca-se também uma nova concepção para a avaliação da aprendizagem escolar, considerada uma questão central na realidade da escola.

As antigas preocupações com os aspectos técnicos da avaliação: questões discursivas *versus* questões fechadas; índices de dificuldade e discriminação; dados estatísticos como: médias, medianas, desvio padrão, normalização de resultados; como elaborar e corrigir provas; validade e fidedignidade; definição de taxionomias e tantos outros, se continuam importantes, convivem agora com os aspectos políticos, filosóficos e mesmo sociológicos da avaliação da aprendizagem. Mais que a preocupação com a medida, que permanece sendo um componente dessa avaliação, ganha importância o uso que se pretende fazer dos resultados obtidos.

Segundo Perrenoud (1999, p. 9), “... a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios, por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.”¹². Por isso, questionando se algum dia houve consenso sobre as formas de avaliar, o autor propõe que se abandone a lógica ainda existente em muitas escolas, porque ela estigmatiza a ignorância de alguns, e sobre ela se comemora a competência dos outros. E mesmo admitindo as dificuldades de mudança, principalmente na escola sabidamente conservadora, é preciso que se busque transformar a obsessiva preocupação com a excelência em uma observação formativa, que seja voltada para a “regulagem das aprendizagens”: essa deveria ser a lógica prioritária da escola.

Para isso, a observação constante deveria estar a serviço da monitoração dos processos de aprendizagem. As provas escolares, por sua vez, em vez de instrumentos de hierarquização (lógica da excelência) e sanção para os erros (sem preocupação com sua correção) devem mudar e transformar-se em instrumento de diagnose para ações apropriadas (lógica da regulação das aprendizagens).

Ainda para Perrenoud (1999), uma verdadeira avaliação formativa deve ser necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, o que resultaria, em termos de meios de ensino, na organização de tempos escolares, e nas transformações radicais das estruturas escolares: dentro dos limites da ética, a única regra absoluta de uma avaliação formativa é ser eficaz na regulação das aprendizagens. Segundo o autor,

¹² Essa informação é polêmica: no caderno 6 da Escola Plural (p. 3), por exemplo, há registro de relato sobre avaliação da aprendizagem (oral e escrita) com punição por mau desempenho do aluno, na antiga Suméria (2000 a.C.).

as pedagogias diferenciadas estão doravante na ordem do dia e a avaliação formativa não é mais uma quimera, já que vem propiciando inúmeros projetos novos em diversos sistemas de ensino. O mesmo Perrenoud (2000), em seu artigo *Construir competências é virar as costas aos saberes?*, destaca que a maioria dos conhecimentos acumulados nas escolas permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não foram treinados para utilizar esses conhecimentos em situações concretas.

Hoje sabemos que a transferência de conhecimentos não é automática, mas adquire-se na prática; isso quer dizer, nas situações que possibilitam mobilizar, combinar, transpor e, enfim, vivenciar os saberes. A trilogia de habilidades que levou à escolaridade obrigatória no século XIX – ler, escrever e fazer contas – não está mais à altura de nossa época, se bem que não esteja superada: é papel da escola, comprometida com a formação de competências, buscar atualizá-la. E a escola tem de enfrentar o dilema de uma escolha: ensinar o máximo de Física, Química, História, como vinham fazendo as escolas elitistas (e, portanto, exclusivistas) de décadas passadas, ou “sacrificar” algum programa e trabalhar um número mais limitado de noções disciplinares, mas que possam ser levadas a sua operacionalização, investindo, assim, naqueles que deixarão a escola antes dos 15 anos, o que, ainda, é a dura realidade em nosso meio. E o próprio autor propõe:

... a questão é tão antiga quanto a escola: para quem são feitos os currículos? Como sempre os favorecidos desejarão sê-lo ainda mais e dar a seus filhos, destinados aos estudos aprofundados, melhores chances de seleção. Infelizmente isso será sempre em detrimento daqueles para os quais a escola não desempenha, hoje, seu papel essencial: oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo. (PERRENOUD, 2000, p. 96).

No livro *Avaliação desmistificada*, Hadji (2001), educador cujos trabalhos tratam das práticas da avaliação e das questões de ordem filosófica levantadas pelo processo educativo, defende que há muito ainda a dizer sobre a avaliação. Ele acredita que deva ser preocupação de toda a comunidade escolar interrogar-se sobre a efetiva formatividade da avaliação, em relação ao que a pesquisa realmente estabeleceu e às questões que permanecem abertas, para que se possa, de fato, colocar a avaliação a serviço das aprendizagens. Para o autor, avaliar é “pronunciar-se, isto é, tomar partido,

sobre a maneira como expectativas são realizadas: ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada.” (HADJI, 2001, p. 129).

No capítulo 2, em que mostra que a avaliação não é uma medida, o autor destaca o caráter aleatório da “notação” (aqui, como também no texto de Perrenoud, no sentido de atribuição de nota) começando por lembrar que avaliadores diferentes atribuem notas muito diferentes para um mesmo trabalho: a subjetividade do corretor o torna carente de confiabilidade. E a reforma desse instrumento avaliador se torna impossível, pois o próprio nivelamento estatístico, se atenua os efeitos da incerteza, não elimina a sua essência. Também não há consenso entre os avaliadores sobre o que é esperado do aluno: o trabalho avaliado é um pretexto, algo cuja efetivação não é evidente. Assim a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento e porque o seu avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo.

A partir daí, ele propõe que a avaliação é um ato que se insere em um processo de comunicação e negociação em que, para o aluno e para o professor, o desempenho depende do contexto social, o que leva a avaliação a se traduzir em arranjos, uma dinâmica de negociação com o estabelecimento de uma espécie de “combinado” que determina as regras do jogo. Estabelece, então, que a avaliação é um ato de confronto entre uma situação real (referido) e as expectativas referentes a essa situação (referente) e que, hoje, já é possível saber em que consiste um enunciado avaliativo: um levantamento seletivo de indícios articulados com as expectativas estabelecidas para o confronto referente/referido, buscando a relação entre o aluno “real” e o que a instituição espera dele. A avaliação constitui-se, então, de uma leitura da realidade, leitura que é orientada por um sistema de expectativas estabelecidas institucionalmente que forma o referente e que o legitima como expectativa para o “objeto” avaliado.

Resumindo, as idéias do autor sobre avaliação conduzem a três conclusões: primeira, que avaliação não é medida; segunda, que se inscreve num processo de comunicação (formativa significando informativa) e negociação; e, terceira, que a avaliação deve ser colocada a serviço da função do professor, que deverá explicitar o mais precisamente o “referente”. E que para o professor-avaliador, a melhor maneira de colocar a avaliação a serviço do aluno é compreender tudo isso.

Ao defender que a avaliação deve ser entendida como uma leitura orientada da realidade, Hadji (2001) propõe, então, o que ele chama uma “aprendizagem assistida por avaliação”, ou seja, avaliar os alunos para fazer com que evoluam melhor e cheguem ao êxito. E, segundo ele, para essa estratégia, quatro etapas devem ser observadas: primeira, desencadear comportamentos a observar; segunda, interpretar os comportamentos observados; terceira, comunicar os resultados de análise; finalmente, remediar os erros e as dificuldades analisadas. Para o autor, a avaliação formativa é um mito, se não levar a uma ação corretiva eficaz. É necessário, então, um forte vínculo entre diagnóstico e remediação; e remediação, mais que uma atividade avaliativa, é uma atividade pedagógica.

Outro registro importante é feito por Luckesi (1997, p. 33), autor brasileiro para quem a avaliação pode ser considerada uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, e entendida como “... julgamento de valor sobre manifestação relevante da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”. Assim, em primeiro lugar, a avaliação constitui um “juízo de valor”, isto é, uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto; o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do “ideal” estabelecido. Em segundo lugar, esse “julgamento de valor” se faz com base nos caracteres relevantes da realidade – indicadores – o que garante ao processo, apesar de seu caráter qualitativo, não ser inteiramente subjetivo. Em terceiro lugar, a avaliação deve levar a uma tomada de decisão.

Ainda de acordo com esse autor, preocupado com o aspecto sociológico da educação, para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia voltada para a transformação social e não para sua conservação: o aspecto muitas vezes autoritário e conservador que a avaliação apresentou até então deve ser substituído pela preocupação diagnóstica.

Segundo Luckesi (1997, p. 29), “a aprendizagem escolar no Brasil de hoje está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante” e, em seu artigo *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*, o autor propõe que, para romper com o autoritarismo, a avaliação educacional deve situar-se no contexto de uma pedagogia voltada para a humanização.

Citando Freire¹³, conclama a mudança do grupo de pedagogias que têm por objetivo a domesticação dos educandos para uma corrente nova que busque a sua humanização. E, nessa concepção, para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ser diagnóstica, o que para ele significa instrumento dialético de avanço, estratégia para “conhecidos os caminhos percorridos, identificar os caminhos a serem perseguidos”.

Analisando as idéias dos três autores, observamos que os livros de Perrenoud (1999) e Luckesi (1997) são coletâneas de textos, diferentes momentos de cada autor, que, apesar de independentes, mostram bem as idéias desses educadores; o texto de Hadji (2001), em minha opinião portador de um embasamento teórico bem mais profundo, é constituído de duas partes: na primeira, o autor propõe que a avaliação formativa deve ser compreendida como uma “utopia promissora” e, na segunda, discute a possibilidade da ação como remediação eficaz. Comparando as obras, podemos observar algumas características comuns: primeiro, chama a atenção a mudança no objetivo da avaliação da aprendizagem no âmbito da escola, que não deve servir à seleção e à discriminação, mas à monitoração e à regulação das aprendizagens; os aspectos formativos prevalecendo sobre os somativos; o qualitativo prevalecendo sobre o quantitativo; segundo, relacionado com o primeiro, percebe-se nos três autores uma grande preocupação com o humanismo, a atenção voltada para o aluno como pessoa humana: a avaliação, antes centrada no conteúdo, centra-se agora no aluno, que não se prepara para a prova, prepara-se para aprender. Enfim, ideais que estão bastante arraigados na proposta de avaliação da Escola Plural.

3.3 Avaliação da implementação da Escola Plural

Em um detalhado trabalho de pesquisa, realizado por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Belo Horizonte, a Fundação Ford e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, Dalben (2000) coordena um grupo de 12 pesquisadores e 14 auxiliares de pesquisa, no que veio constituir o livro *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. A justificativa para o trabalho feita na sua apresentação pelo prefeito

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

municipal, Dr. Célio de Castro, era de “ser o processo de avaliação da prática educativa uma iniciativa importante para o seu aperfeiçoamento”. E destaca a importância de essa avaliação ser feita por um órgão externo o que, além da isenção, poderá captar aspectos do processo que os próprios envolvidos poderiam não perceber.

Segundo a pesquisa, um dos aspectos de maior conflito introduzido na proposta Escola Plural foi a nova concepção de avaliação, o que para a autora não constituiu surpresa, já que alterar os processos de avaliação significa alterar os “pilares pelos quais se pensa a própria escola”. Esta, sabe-se, é impactada pelos diferentes sujeitos que a vivem – professores, alunos, famílias – todos eles sujeitos avaliadores, que, a partir de sua trajetória de vida, atribuem sua própria interpretação sobre a realidade da escola.

Outra constatação feita sobre a proposta é a de que a nova concepção de avaliação escolar é considerada sua maior conquista, mas também seu ponto de maior polêmica: os mesmos professores que reclamam da perda do instrumento de autoridade sobre os alunos, com a retirada da avaliação preponderantemente quantitativa, reconhecem as vantagens de uma avaliação qualitativa e integral para a legitimação de uma nova política educacional. Talvez a questão resida, então, no fato de a concepção de avaliação da Escola Plural estar necessariamente vinculada ao conjunto de seus princípios pedagógicos. Se existem dúvidas e equívocos os mais diversos sobre a nova proposta como um todo, como não esperar que eles aparecessem, também, no que se refere à avaliação?

Outro registro da pesquisa é o de que a incorporação e conseqüente implementação da proposta encontrou muito mais facilidade entre os professores do 1º e 2º ciclos, que, em sua grande maioria, perceberam as vantagens de um sistema de avaliação contínuo e formativo, funcionando como diagnóstico para o professor e o aluno, orientando as práticas e promovendo um incremento no ensino e na aprendizagem. No 3º ciclo de formação, talvez pelo enfoque epistemológico, com um ensino centrado em conteúdos mais específicos, o que traz dificuldades maiores para a avaliação, não há clareza, ainda, na definição dos novos parâmetros de observação. De qualquer forma, também no 3º ciclo, muitos professores consideram que o sistema de avaliação hoje é muito mais abrangente, e que a avaliação diagnóstica, valorizada pela Escola Plural buscando trabalhar os erros dos alunos, é muito positiva.

Registre-se também que a dificuldade encontrada pelos professores com a inexistência de um currículo definido e o desconhecimento do que deve ser avaliado como aquisição básica para o ingresso no ciclo subsequente complica o planejamento das atividades. Por isso, a pesquisa sugere que seria fundamental, por parte da Secretaria Municipal de Educação, um investimento maior na formação dos professores, não apenas na definição dos parâmetros curriculares para cada ciclo de formação, como também para melhor observar e monitorar o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, seriam definidos: os indicadores de desempenho a serem observados; os objetivos pedagógicos (cognitivos, afetivos, atitudinais, procedimentais); as prioridades no desenvolvimento de cada projeto de trabalho; a incorporação das habilidades e dos conhecimentos prévios dos alunos em cada atividade; a definição do que esperar dos alunos, em cada faixa de idade.

A pesquisa relata também que os professores vêm encontrando dificuldades na substituição das notas: a troca do enfoque quantitativo pelo qualitativo, como a implementação do projeto de um modo geral, caminha gradativamente e varia de uma escola para outra, sendo que em algumas delas poucas atividades ainda são avaliadas com notas.

Outro registro importante da pesquisa é a grande polêmica causada pela proposta de “não-retenção”. Se a nova proposta, como já foi dito, é bem recebida em grande parte de sua concepção como avaliação contínua, diagnóstica, coletiva, qualitativa, a decisão de não reter o aluno encontra muita resistência, que em geral se apóia na dúvida de o que fazer com o aluno, que, apesar dos maus resultados, tem o direito de continuar em frente, o que é mais questionado ainda quando esse aluno se encontra no final de um ciclo. Para alguns professores deveria existir retenção no final do ciclo; para outros, a não-retenção provoca desinteresse pelo estudo e fica muito difícil lidar com alunos defasados: o certo mesmo é que a não-retenção é apontada como o grande problema da Escola Plural.

Uma observação feita é a de que a escola sempre enfrentou dificuldades com alunos desinteressados, e a ameaça de reprovação sempre se constituiu um mecanismo de controle da disciplina e “motivo” para o cumprimento de tarefas. O desinteresse de muitos jovens pelas atividades escolares já existe muito antes da Escola Plural e não

pode ser atribuído, apenas, à eliminação da reprovação escolar: afinal, a própria busca por propostas pedagógicas inovadoras parece ter sua origem na preocupação com a evasão e a repetência. E a não-retenção não deve ser confundida com “promoção automática”: a concepção de ciclo (de idade!) de formação não prevê promoção sequer reprovação, mas um processo contínuo de escolarização, envolvendo alunos da mesma faixa etária.

Em todas as escolas, observou-se uma preocupação acentuada no início da implementação do projeto, já que, durante o período de transição, a perspectiva de aprovação sem qualquer forma de envolvimento nas atividades e mesmo sem a frequência regular às aulas (como lidar com alunos infreqüentes, que quase nunca vêm à escola, que só comparecem em eventos especiais?) parece ter trazido sérios prejuízos à aprendizagem, principalmente nas primeiras turmas. Alguns preferem acreditar, no entanto, que esse possa ter sido um fenômeno passageiro, próprio de alunos mais antigos e que os novos alunos experimentarão outra cultura da escola.

Finalmente, uma questão colocada é que se estruture um sistema de avaliação dos alunos que trate a questão do conhecimento e seu uso social: isso poderia trazer uma tranquilidade maior para a comunidade atendida e anular a resistência daqueles que argumentam que a Escola Plural não ensina nada. Essa seria também uma estratégia para um investimento maior na formação de professores, bem como uma discussão sobre a importância do conhecimento na proposta pedagógica, o que parece não ter sido feito até hoje.

3.4 Escolas eficazes

As pesquisas envolvendo a eficácia das escolas que tiveram sua origem mais marcante nos anos 50/60¹⁴ e que têm no “Relatório Coleman” (COLEMAN, 1966) uma referência obrigatória e um marco essencial, ganharam um grande impulso na última

¹⁴ O lançamento pelos russos do satélite Sputnik (1957), um marco na história da conquista do espaço, pode ser considerado um divisor de águas na história do currículo de ciências, levando grande preocupação às autoridades educacionais do ocidente, principalmente à nação americana, receosa de perder a corrida espacial.

década, não só com novos trabalhos, mas também com a reinterpretação de muitos dos dados obtidos em pesquisas anteriores. Duas são as principais razões para esse incremento: primeira, a preocupação das famílias com a procura pelo melhor estabelecimento de ensino para seus filhos; segunda, um aspecto também de grande importância, a cobrança pelo poder público – pelos órgãos fomentadores da educação – dado o alto custo da escola e sua importância social. Deve-se destacar, no entanto, que a qualidade da informação obtida com as novas pesquisas só se tornou possível com a utilização, pelos sociólogos da educação, de novas ferramentas estatísticas, que vêm possibilitando, ainda, a reinterpretação de dados de pesquisas anteriores: a nova metodologia permite que se avalie, a partir da performance do aluno num momento de sua escolarização (comparada com sua situação na entrada), o efeito devido à escola, o valor agregado ("added value" ou "valeur ajoutée"). Neste trabalho são apresentadas algumas das mais importantes pesquisas já realizadas, com algumas de suas conclusões¹⁵.

Uma primeira referência é o artigo *Key Characteristics of Effective Schools – a review of school effectiveness research*, (SAMMONS et al., 1995) em que os autores constroem, de fato, uma grande revisão sobre as pesquisas (desde o *Relatório Coleman* até pesquisas recentes) a respeito da eficácia das escolas, como também dos métodos de ensino adotados. Ao apresentar o trabalho, os autores alertam para certos cuidados que precisam ser tomados com esse tipo de pesquisa, suas limitações e perigos, a questão do "background" do aluno, o que Bourdieu (1999) chama de "capital cultural", o fato de a maioria dos estudos constituir-se de "instantâneos", ao invés de um acompanhamento longitudinal do desenvolvimento dos alunos e até na falta de consenso sobre o próprio conceito de eficácia escolar; assumem, no entanto, o conceito de Mortimore (um dos autores) segundo o qual a escola eficaz é aquela na qual os estudantes progredem além do que era previsto para o seu grupo de entrada.

¹⁵ Esses trabalhos fazem parte dos textos que utilizei para, junto com outros pesquisadores do GAME e liderados pelo Prof. José Francisco Soares, elaborar o texto *Características de uma Escola Eficaz*, que foi apresentado aos professores participantes do SIMAVE, em 2002. O texto constitui boa referência para quem quiser iniciar-se na área: são feitas algumas sugestões de leituras, incluindo-se textos em português.

Para medir a eficácia da escola ou determinar o valor agregado por ela, foram utilizadas técnicas estatísticas adequadas como a modelagem multinível¹⁶ para o controle das diferenças dos grupos de entrada e das individualidades dos alunos (rapazes ou moças, grupos étnicos, origem social). Essas técnicas permitem obter informações mais “finas” para determinar se uma escola é mais ou menos eficaz e, a partir das características individuais de cada estudante, o real efeito da escola: muitas pesquisas chegam a atribuir um percentual, isto é, uma “medida” para essa eficácia. Hoje, a partir dessa e de outras sínteses de pesquisas, pode-se considerar que em torno de 15% da variação do desempenho dos alunos pode ser explicada por fatores internos à escola.

Atendendo ao objetivo do trabalho que era analisar determinantes chaves de eficácia de escolas secundárias e primárias, os autores chegaram a onze¹⁷ características:

- 1) **Liderança profissional** : firmeza e coerência na tomada de decisões;
- 2) **Visão e objetivos compartilhados**: consenso na definição dos objetivos, com o trabalho sendo compartilhado por toda a equipe docente;
- 3) **Ambiente de aprendizado**: um “clima” propício à aprendizagem;
- 4) **Concentração no ensino e na aprendizagem**: ênfase na performance acadêmica, já que o objetivo maior da escola deve ser a aprendizagem;
- 5) **Ensino com propósitos definidos**: ensino de qualidade, com conteúdos que façam sentido para o aluno;
- 6) **Altas expectativas**: os alunos gostam de ser desafiados, mas as metas precisam ser alcançáveis; preocupação em relacionar o conhecimento atual do aluno com as metas de aprendizagem;

¹⁶ Recurso utilizado no estudo de estruturas hierárquicas, por exemplo, aluno – classe – escola: um exemplo bem explicado de utilização encontra-se em Barbosa e Fernandes (2001).

¹⁷ Outras sínteses referem-se a números diferentes de fatores, muito semelhantes porém no seu conjunto.

- 7) **Reforço positivo:** ao contrário da punição, incentiva a aprendizagem, promove um ambiente mais propício e depende do nível social e da faixa etária;
- 8) **Monitoramento do progresso:** acompanhamento contínuo para promover avanços e detectar falhas na aprendizagem;
- 9) **Direitos e responsabilidades dos alunos:** receber responsabilidade aumenta a auto-estima dos alunos;
- 10) **Relacionamento família-escola:** desde que seja uma relação de cooperação;
- 11) **Organização orientada à aprendizagem:** professores continuamente se atualizando para melhorar a qualidade da sua prática.

Na conclusão do trabalho, os autores destacam que a intenção inicial era separar essas características entre as escolas primárias e secundárias. No entanto, dado o grau de superposição encontrado, a separação poderia levar a muita repetição: de qualquer forma, deve-se destacar que algumas características são específicas ou têm importância diferente, como é o caso dos “direitos e responsabilidades” e “reforço positivo”, fortemente influenciados pela idade. Outro destaque é o fato de a adoção de um ensino adaptado a diferentes objetivos e grupos mostrar-se mais importante que a escolha de um ou outro “estilo” ou método de ensino. Salientam ainda que a maioria das pesquisas que serviram de base para o trabalho foi feita a partir de resultados dos alunos em áreas como matemática, leitura informativa ou resultados de exames públicos: poucos estudos levaram em conta os aspectos afetivo e social e, assim, o foco do trabalho fica apenas no desempenho acadêmico.

Em outro importante trabalho de síntese, Bressoux (2000), analisando pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor na França, rejeita a idéia meritocrática de que a escola seja uma mera repetidora das desigualdades sociais e afirma que é possível encontrar escolas mais eficazes que outras, assim como professores cuja atuação faça diferença: o efeito sala de aula é significativo, as diferenças dentro de uma mesma escola podem ser maiores do que as diferenças entre duas escolas. E que, assim, é

possível melhorar o desempenho de um grande número de estudantes, **principalmente aqueles de origens sociais menos favorecidas** (o grifo é meu).

A partir dos vários trabalhos citados, tanto franceses como anglo-saxônicos, o autor destaca que as pesquisas das últimas décadas têm contribuído para melhorar o conhecimento a respeito dos efeitos escolares no desenvolvimento dos estudantes e que não cabe ao *habitus* familiar todo o peso do desempenho escolar: a escola tem um papel importante nesse desempenho e o papel do professor é ainda mais importante. Deve-se destacar, no entanto, uma preocupação pertinente do autor: os perigos de se substituir, numa radicalização para o contrário, o “determinismo sociológico” pela excessiva “ilusão pedagógica”. Afinal, alerta nesse trabalho, ainda que sejam significativos os efeitos escolares (**a escola faz diferença!**), não se pode deixar para a escola toda a tarefa de corrigir as desigualdades sociais.

Do lado de cá do Atlântico, outra grande síntese de pesquisa é feita por Cotton, (1995) a partir de centenas de estudos de reconhecida qualidade (a autora cita a fonte em cada item analisado) e de resumos de trabalhos disponíveis. Feita originalmente em 1984 para um programa de busca de excelência de uma rede escolar do noroeste dos Estados Unidos, revista e ampliada em 1990 e tendo uma terceira versão em 1995, essa síntese é uma das mais conhecidas naquele país, sendo que antes ainda da disponibilização pela Internet, mais de cem mil cópias já tinham sido distribuídas.

Usando como referência a tríade Instrução – Currículo – Avaliação e organizando-se na estrutura hierárquica Classe – Escola – Região, a síntese constitui um verdadeiro *check-list* das características de uma escola eficaz, apesar dos alertas da autora sobre os cuidados que se deve ter com a prescrição de um “modelo pronto”, sem o conhecimento das especificidades do contexto. Deve-se destacar, ainda no caso dessa síntese, a importância atribuída a itens como: o envolvimento da comunidade, os programas especiais para alunos especiais (fica estabelecida, com muita clareza, entre as características das escolas eficazes, a importância de se evitar a “retenção” do aluno, uma boa escola não reprova!); a questão da equidade, o aspecto formativo da avaliação, a preocupação com o currículo.

4 METODOLOGIA

Na condução desta pesquisa, a principal estratégia desenvolvida foi a observação participante, já que, segundo Burgess (1997, p. 86), “na investigação que envolve o uso de observação participante é o investigador que é o principal instrumento da investigação social.”. O que faz sentido na medida em que, como afirma o próprio autor, a coleta de dados fica facilitada por ser feita na interação social real e não em situações artificialmente construídas.

Na condição de participante, pude desempenhar um papel particular na cultura estudada, principalmente pelo fato de ser um profissional da área. Seguindo os passos do autor, que relata que em sua pesquisa de Mestrado, em uma escola de Ensino Médio, “... aceitei dar aulas de substituição porque isso me permitiu demonstrar-lhe, a ele e a outros professores, bem como aos alunos, a minha competência.” (BURGESS, 1997, p. 93), ao solicitar das escolas (tanto com a direção, quanto com os futuros professores observados), afirmei sempre que estava ali, também com algo a oferecer, dentro claro dos limites do meu tempo, o que parece ter sido bem aceito. Tive em mente também, do autor citado, que essencial para esse método de investigação é assumir e criar papéis que influenciem o grau em que o investigador participa, as relações que desenvolve e os dados que obtém.

Segundo Mazzotti & Gewandsznajder (2001), a observação participante é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos, e sua importância é atribuída à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica. Para o bom desenrolar da pesquisa, os autores sugerem alguns cuidados que o pesquisador deve desenvolver, e que eu procurei seguir: 1) ser capaz de estabelecer relação de confiança com os sujeitos; 2) ter sensibilidade para pessoas; 3) ser bom ouvinte; 4) formular boas perguntas; 5) ter familiaridade com as questões investigadas; 6) ter flexibilidade para se adaptar a questões inesperadas; 7) não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados. De qualquer forma, pareceu-me que o que facilitou, de fato, a minha “aceitação”, foi o fato de ser um profissional da área.

Voltando às idéias de Burgess (1997), semelhantes àquelas defendidas por Mazzotti & Gewandsznajder (2001), atentei que a observação participante é apenas uma das abordagens que se usam nas pesquisas de terreno, devendo ser complementada por outros métodos. No caso desta pesquisa, utilizei, ainda, questionários com os alunos, entrevistas com os professores, grupos focais com os alunos e análise de documentos. Reforçando, assim, o fato de que o foco do trabalho concentrou-se nos professores e nos alunos.

4.1 Contexto e participantes

Como campo para a pesquisa, defini – a partir de contatos com as instâncias administrativas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, CAPE e CPP¹⁸ e da Administração Regional Leste, comunidade em que venho atuando – duas escolas: a Escola Municipal Paulo Mendes Campos (que chamarei escola 1) e a Escola Municipal Aurélio Pires (que chamarei escola 2), que possuem o terceiro ciclo de idade de formação, nas quais acompanhei o trabalho docente de professores de Ciências do 3º ciclo (duas professoras em cada escola), durante um período de aproximadamente três meses. Ao definir o “terreno” para a pesquisa, busquei escolas onde a implementação da proposta estivesse adiantada, já que, nesse caso, esperava encontrar professores mais envolvidos com a mudança.

A definição por professores de Ciências e do terceiro ciclo deveu-se a razões práticas: a intimidade do pesquisador e do orientador com a área e o fato de ser o ciclo de maior dificuldade de implementação da proposta.

Devo registrar aqui que o acesso à escola 1 foi extremamente fácil, o que para mim foi até surpreendente: após o primeiro telefonema (em 23/09/02, uma segunda-feira), em que expliquei sumariamente o meu propósito e pedi uma entrevista rápida para que eu me apresentasse, a diretora afirmou que a escola estava de “portas abertas” para mim. De fato, no dia seguinte, marcado para a visita, ela me recebeu com grande

¹⁸ O CAPE (Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação) e a CPP (Coordenação de Política Pedagógica) são órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

boa vontade e já me apresentou uma das professoras de Ciências (que chamarei P11)¹⁹, que não só concordou em abrir suas turmas para minha “observação participante”, como aceitou com muito prazer a “participação”. Ela afirmou que eu “caí do céu”, já que, sendo professor de Física, eu poderia ajudá-la muito, pois ela estava trabalhando com final de ciclo (equivalente à 8ª série) pela primeira vez e estava um pouco insegura em relação ao conteúdo e à melhor forma de ensiná-lo. Na mesma semana, fiz contato com a outra professora de Ciências (P12), que também foi muito receptiva e, ainda nessa semana, comecei o trabalho de pesquisa, sendo que o início da observação participante ocorreu em 27/09/02, uma sexta-feira. Fiquei nessa escola do final de setembro até o final de dezembro de 2002; a primeira entrevista (com a professora P11) e o grupo focal com os alunos foram gravados no dia 17/12/02, uma terça-feira e a última entrevista no dia 26/12/02, uma quinta-feira, na própria casa da professora (P12): ela estava em final de gravidez e, assim, essa foi a data possível.

O acesso à escola 2 foi mais demorado, o que chegou a ficar preocupante. Meu primeiro contato foi com a secretária da escola, ainda em dezembro de 2002: ela sugeriu-me ligar no início de fevereiro, pois o mês de janeiro é de férias escolares. A partir da segunda semana de fevereiro, fiz várias tentativas, por telefone, para falar com a diretora: algumas vezes, ela não estava; outras, dizia estar ocupada e ficava de me ligar (e não ligava!), enfim, eu estava começando a pensar em outra escola, quando consegui marcar (24/02/03, segunda-feira) minha visita à escola (prometi que não seriam mais que dez minutos!).

A partir daí, minhas preocupações (com o acesso à escola) acabaram: a diretora me recebeu muito bem, achou “importante” minha disposição em “ajudar”, dentro de minhas possibilidades e marcou a próxima quinta-feira (25/02/03) para me apresentar às professoras de Ciências. Aí outro fato positivo: uma das professoras (que chamarei P21) fora minha colega no curso de especialização e aceitou prontamente participar do meu trabalho, além de me ajudar a “puxar” a colega (que chamarei P22), que também aceitou, dizendo que contaria “muito comigo” para suas aulas de Física, já que estava com turmas de final de ciclo. Em função do carnaval que se aproximava e de um

¹⁹ As professoras serão identificadas neste trabalho pelo símbolo PXY, em que X identifica a escola e Y a ordem em que a professora me foi apresentada. Assim P21 identifica a primeira professora da escola 2. De forma semelhante serão identificados os alunos.

compromisso já assumido, iniciei a observação participante na escola 2 no dia 17/03/03, uma segunda-feira e trabalhei na escola até o final do semestre: a primeira entrevista (professora P21) e o grupo focal com os alunos foram gravados no dia 26/06/03, uma quinta-feira e a última entrevista no dia 30/06/03.

4.2 Coleta de dados

Na coleta de dados para esta pesquisa, várias técnicas foram empregadas, já que eu buscava um maior número de dados disponíveis, acessíveis e em conformidade com o objeto da investigação, isso considerando que um dado nunca é “verdadeiro” por si, o dado vai adquirindo significado no contexto de uma problemática estabelecida e relacionado a uma teoria e a uma técnica de coleta.

Outra preocupação observada foi que, independentemente das regras estabelecidas para cada procedimento, a coleta de dados obedecesse aos critérios de validade e de fidedignidade. A validade consiste em uma série de evidências que permitem determinar até que ponto um instrumento mede aquilo a que realmente se propõe medir: no caso deste trabalho, o próprio desenrolar do processo de coleta forneceu as pistas para a sua elaboração. A fidedignidade tem a ver com o rigor no emprego do processo, isto é, testa a exatidão do instrumento utilizado, e sua invariância.

Considerando que o observar, em uma pesquisa, não é apenas ver (mas, examinar; mais que entender, auscultar; ler e analisar documentos; comparar e relacionar dados), procurei fazer com que a observação abrangesse, de certa forma, todos os procedimentos utilizados na pesquisa.

Foram utilizados cinco modos de coleta de dados: observação participante, entrevistas, questionários, grupos focais²⁰ e análise de documentos. Em relação ao primeiro modo, a observação participante, cito como vantagens relativas para o seu uso uma participação mais intensa do pesquisador, principalmente quando este conhece bem

²⁰ O projeto de pesquisa não previa o uso de grupos focais. A sua inclusão no trabalho foi uma sugestão da professora visitante Jane Maland Cady, com quem fiz o curso *Métodos Qualitativos na Avaliação Educacional*, em dezembro de 2002. À Jane devo, ainda, a orientação na elaboração da ficha de observação e dos roteiros das entrevistas e grupos focais: dispensável dizer o quanto me ajudaram.

o contexto da pesquisa, além de uma relação menos artificial pelo fato de participar dos processos; entre suas desvantagens, o tempo necessário, o risco de inferências incorretas, a possibilidade da presença do observador interferir na situação observada. Para o segundo modo, entrevista (oral), as vantagens são: a possibilidade do “incitar a responder”, a qualidade e a quantidade das informações, o “sentimento” do depoente e a flexibilidade; já a desvantagem é o tempo necessário, pois uma boa entrevista gasta muito tempo, o que não possibilita atingir um grande número de pessoas. No caso do questionário (escrito), as vantagens são: o anonimato, a economia, a uniformidade, a facilidade de exame, a filtragem das perguntas e a possibilidade de pesquisar um grande número de pessoas; a desvantagem é a dificuldade na sua elaboração, visto que ele precisa ser muito claro, ou bem explicado pelo aplicador, para evitar más interpretações, o que pode levar a um viés no tratamento dos dados. Os grupos focais apresentam características semelhantes às das entrevistas, com a vantagem adicional de ouvir várias pessoas ao mesmo tempo, e em interação. Finalmente, na análise documental, considero que as grandes vantagens são a “não-reatividade” dos instrumentos (provas, atividades individuais e em grupos, fichas de observação, diários de classe) e a economia de tempo e de dinheiro; como desvantagem, nesse caso, encontram-se os riscos de uma interpretação incorreta.

A observação participante, para uma melhor estruturação, foi acompanhada de fichas de observação (anexo 1), nas quais os fatos observados foram registrados (e anotados em um “diário de bordo”), buscando analisar indicadores de respostas para os subproblemas propostos. Tinha claro, no entanto, que o tipo de observação característico dos estudos qualitativos é, em geral, não estruturada, e os comportamentos a serem estudados não são predeterminados, mas sim “... observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.” (MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001, p.166).

As entrevistas (quatro), foram do tipo semi-estruturado, já que eu pretendia me aprofundar em temas que se destacassem e para isso elaborei um roteiro mais aberto (anexo 2); foram feitas com as professoras envolvidas na pesquisa, duas de cada escola como já foi dito, registradas em fitas e com transcrições, para análise posterior. O objetivo das entrevistas era conhecer as opiniões das professoras sobre o projeto Escola Plural, suas concepções sobre avaliação e as dificuldades na implementação do projeto,

opiniões muitas vezes não explicitadas em suas atitudes, e compará-las com as informações (fatuais) obtidas através da observação participante e da análise de documentos.

O questionário com 74 itens (anexo 3), contemplando dados socioeconômicos do aluno e dados sobre a relação do aluno com a escola e a avaliação da aprendizagem, foi construído a partir de "*brainstorm*" com três turmas (uma de cada etapa do ciclo) da escola 1 e pré-testado em uma das turmas daquela escola, sendo aplicado a todas as turmas observadas (num total de 359 alunos, 207 da primeira escola e 152 da segunda), excluindo apenas a turma em que foi pré-testado. O objetivo do questionário era levantar as opiniões dos alunos, sua visão sobre a escola e os professores, já que são eles os principais interessados no processo escolar e um "termômetro" da prática do professor. As respostas dos alunos constituíram um banco de dados para cuja elaboração usei o SPSS (Statistical Package for Social Sciences)²¹, o que facilitou de forma considerável a minha análise.

Os grupos focais (dois), também semi-estruturados (anexo 4) foram feitos com alunos voluntários (um de cada turma) num total de sete alunos na escola 1 e seis na escola 2. A exemplo das entrevistas, os grupos focais foram gravados, com transcrições para análise.

Finalmente, para a análise de material, foram utilizados os documentos escritos: provas, questionários, roteiros de atividades, fichas de acompanhamento, diários de classe²², instrumentos que fazem parte do sistema de avaliação das escolas, constituindo-se, assim, em outros indicadores para a pesquisa. O **quadro 2** mostra, por escola, o tipo e o número de documentos recolhidos.

²¹ Pacote estatístico para banco de dados. Neste estudo, usei a versão 10.

²² Os diários de classe, um para cada turma, sempre disponíveis para minha consulta e observação (fiz chamadas algumas vezes, fiz anotações para as professoras) são documentos da escola e, ao final da etapa, são arquivados na secretaria.

Quadro 2: Relação de documentos recolhidos para análise

	Provas e testes	Roteiros e textos	Atividades e exercícios	Ficha de avaliação	Outros
Escola 1	5	5	8	1	5
Escola 2	9	7	9	1	5

Observações:

- 1^a) As atividades usadas como provas ou testes não aparecem com esses nomes mas em geral “exercício avaliativo” ou “atividade de avaliação”. Uma das atividades anotadas na escola 1 refere-se a um caderno com 35 questões de todas as matérias (II Simulado/2002 – 3^o ciclo) aplicado a todos os alunos que estavam terminando o ciclo.
- 2^a) Estou designando por “outros” os documentos impressos que circularam com informações gerais sobre a escola.
- 3^a) Considerei como documentos, neste trabalho, apenas o que estava impresso.

Considerando as seis questões mais específicas – os seis subproblemas – que estabeleci para o levantamento dos dados, utilizei os seguintes métodos de coleta:

- 1) Para avaliar as concepções dos professores sobre as funções da avaliação e sobre o que é a avaliação da aprendizagem na escola, utilizei a observação participante, a entrevista oral e a análise de documentos.
- 2) Para avaliar o grau de conhecimento e entendimento desses professores sobre a proposta de avaliação da Escola Plural, utilizei a observação participante e a entrevista oral.
- 3) A verificação de como a avaliação vem-se realizando na prática, isto é, o que os professores realmente fazem quando avaliam seus alunos, foi feita, principalmente, mediante a observação participante.

- 4) Para verificar como os professores utilizam os resultados da avaliação, o principal instrumento de coleta de dados foi a observação participante; usei também dados das entrevistas.
- 5) Para avaliar quais são as concepções dos alunos sobre as funções da avaliação da aprendizagem que fazem e quais são seus efeitos na aprendizagem, utilizei a observação participante e, principalmente, o questionário e os grupos focais, fontes de dados centrados nos alunos.
- 6) A verificação de como é, na visão dos professores e de seus alunos, a possibilidade de realizar a avaliação proposta no contexto escolar e quais as dificuldades encontradas, foi feita mediante a observação participante, as entrevistas e os grupos focais.

4.3 Análise dos dados

Ao me propor a este trabalho de pesquisa qualitativa, procurei, como já disse, gerar um grande volume de dados, em função da diversidade de técnicas utilizadas.

Para a organização e compreensão desses dados, procurei, à medida que foram sendo coletados, encontrar indicadores dos seis subproblemas estabelecidos, procurando neles: temas, categorias, tendências, padrões e relações, já que todos eles trazem elementos para responder ao problema de pesquisa que, repete-se aqui, é: “Quais são as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) de professores de Ciências do 3º ciclo de formação de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que implantaram ou estão implantando a proposta pedagógica Escola Plural, e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem proposta neste projeto e quais são as práticas de avaliação desses professores?”

Para isso fiz cruzamentos entre os dados dos diversos subproblemas citados, como a comparação dos subproblemas 2 e 3, para verificar se o entendimento e a atitude em relação à proposta estão influenciando a prática; e entre os subproblemas 5 e 6, para verificar a reação dos alunos à mudança no sistema de avaliação; o cruzamento de dados foi feito também na análise de cada subproblema, já que foram coletados por mais de uma técnica. Foi a partir daí que pude levantar indícios que ajudaram a entender melhor

como está sendo implementado o sistema de avaliação proposto, bem como os problemas que ocorrem e suas razões.

Todos os dados e as conclusões foram anotados no “diário de bordo”, já citado, e que constituiu, juntamente com o banco de dados do questionário, a base para a análise que foi desenvolvida durante o tempo de investigação, feita em um processo interativo com a coleta de dados, até chegar à análise final e conclusão do trabalho.

Para um rigor maior na condução da pesquisa, sem abrir mão dos critérios de validade e fidedignidade, já citados, pela sua relevância na pesquisa tradicional, procurei utilizar os critérios de “credibilidade”, “transferibilidade”, “consistência” e “confirmabilidade”.

Para garantir a credibilidade, utilizei

- a) uma permanência prolongada no “terreno”: cerca de três meses em cada escola, o que, acredito, foi tempo suficiente;
- b) checagem pelos participantes: discussão, sempre que possível, das análises e conclusões parciais com o público pesquisado;
- c) questionamento por pares: discussão dos resultados obtidos com colegas;
- d) triangulação: comparação de dados de mais de uma fonte.

Dada a transferibilidade ser uma questão polêmica nas pesquisas qualitativas, uma vez que a possibilidade de generalização depende da amostra selecionada, deixo claro, desde já, que a possibilidade de aplicação dos resultados a um outro contexto vai depender das semelhanças apresentadas.

Finalmente, preocupado com a consistência e a confirmabilidade, utilizei a técnica da “auditoria”, que, segundo Mazzotti (2001), tem papel análogo ao da contabilidade, em que o “auditor”, um pesquisador com experiência na área, ao verificar tanto o processo de coleta e análise de dados quanto o resultado final, faz a sua “avaliação” do trabalho. No caso deste trabalho, o auditor foi o próprio orientador da pesquisa.

4.4 Expectativas

Ao assumir este trabalho de investigação, já trazia, é claro, algumas expectativas em relação às respostas que poderia obter. Entre as possíveis realidades que esperava encontrar, cito

- 1) o professor totalmente envolvido com a proposta de avaliação da Escola Plural;
- 2) o professor envolvido parcialmente com a proposta nova, e que dela discorda em alguns aspectos, mas que acredita que mudanças sejam necessárias e que a avaliação da aprendizagem dentro da escola possa ser melhorada;
- 3) o professor que continua a avaliar a aprendizagem de seus alunos, como sempre fez, que não admite mudar sua prática, porque acredita que “é assim que deve ser”.

No início deste trabalho, achava pouco provável aparecer uma situação que não se aproximasse de uma dessas possíveis realidades; o desenvolvimento da pesquisa mostrou, como será destacado à frente, que essa expectativa era razoável: as quatro professoras observadas, sem exceção, apresentam perfis que as encaixa no segundo caso.

5 AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Neste capítulo, pretendo fazer uma avaliação do contexto pesquisado: escolas, professores, alunos, objetivando ter mais dados para a análise dos resultados que será feita no próximo capítulo. Como todas as escolas municipais, as escolas observadas nesta pesquisa são administradas por um(a) diretor(a) e um(a) vice-diretor(a), eleitos pela comunidade escolar: alunos professores e funcionários; cada escola tem ainda um(a) secretário(a) escolar e auxiliares de secretaria que, segundo a secretária da escola 2, variam em número dependendo do “tamanho da escola”. Faço, então, a seguir, um relato das impressões sobre cada escola e, em seguida, uma descrição do perfil dos professores e dos alunos de cada uma delas.

5.1 Impressões sobre a escola 1

A primeira impressão que eu tive da escola 1 foi (além da boa acolhida mencionada) positiva sob muitos outros aspectos, a começar pelo bom “clima” da escola, o que é uma característica recorrente nas chamadas “escolas eficazes”. A escola tem, no turno da tarde que pesquisei, 10 turmas (três de início de ciclo, quatro de meio e três de final), ocupando todas as salas de aula, todas de 3º ciclo de idade de formação e todas com menos de 30 alunos. As salas de aula ficam em dois andares (exceto uma que fica no térreo, ao lado da sala de xerox, os alunos a chamam de “porão”); a escola tem ainda uma cantina espaçosa, biblioteca, pequeno pátio com uma quadra, um auditório, computadores na sala dos professores e na secretaria; do ponto de vista físico, um senão: as salas da frente, voltadas para uma avenida muito movimentada, são bastante barulhentas.

Outro ponto positivo que observei, durante minha permanência na escola, foram os altos índices de pontualidade e assiduidade dos professores, ponto nevrálgico como se sabe nas escolas públicas: foram poucas as vezes que vi turmas sem professor (cheguei a substituir colegas, mas foram poucas vezes, nada anormal) e raros eram os casos de turmas saindo mais cedo, professor “subindo” horário, exceção perigosa já que costuma virar regra em muitas de nossas escolas.

Iniciado o trabalho de observação, minha atenção ficou mais direcionada para a atividade das professoras de Ciências, objeto do meu trabalho. A partir daí, permaneceu a impressão de uma boa escola, alunos muito parecidos com os de outras boas escolas onde trabalhei (a maioria apresentando características de classe média), bom envolvimento com as atividades, individuais e em grupo, as duas professoras com uma boa liderança na sala, boa gestão da matéria e da classe, nenhuma indisciplina mais séria (apenas os mais novos, me pareceram mais agitados) nada de muito negativo; e uma surpresa: a escola não era a “escola plural”, que eu estava imaginando, pelo menos em muitos dos aspectos defendidos pelos *cadernos*. No meu primeiro dia de observação, ao anotar o horário da professora P11, ela me falou os nomes das turmas usando a antiga denominação de série, “oitava tal, sétima tal...” e, ao perceber a minha surpresa, ela me disse que assim se referia para não ser “hipócrita”, que mudar apenas o nome não mudaria nada. Disse, também, que cada turma tinha três aulas semanais de Ciências.

À medida que o tempo foi passando, a observação foi revelando outras características do funcionamento da escola: algumas que não combinam com a proposta da Escola Plural, como tempos e espaços com pouca flexibilidade, inexistência de um tempo extra para os alunos com maior dificuldade, pouco trabalho coletivo, (apesar das reuniões semanais dos professores, excetuando-se alguns projetos, cada professor parecendo mais envolvido com a sua atividade) e uma característica especial que vem de encontro à proposta e que, para o objetivo desta pesquisa, foi um fator altamente positivo: o caráter formativo da avaliação da aprendizagem, assunto em que, na minha opinião, a escola avançou. Nesse aspecto, chamou minha atenção a diversidade de instrumentos utilizados – os alunos fazem prova (ou exercício avaliativo) individual, prova em grupo, apresentação de trabalho, resposta oral, leitura em voz baixa e voz alta – as professoras alternando estratégias como uso do quadro, leitura comentada, muito uso de painéis, depoimentos de alunos; trabalho de final de semestre (P11) e eu percebi uma preocupação grande das professoras com as dificuldades dos alunos.

Dois destaques importantes: primeiro, apesar do grande número de turmas (cada professora lecionava em 5 salas) todos os alunos eram chamados “pelo nome”; segundo, vi pouca preocupação com registros, exceto a chamada, talvez porque as professoras conheçam bem os alunos: esse fato preocupou-me dada sua importância para um acompanhamento mais próximo, característico de uma avaliação formativa. Isso talvez

se explique pelas dificuldades com o uso da ficha, que ainda não consegue satisfazer a todos, como relatou na entrevista a professora P12 “... a gente tá sempre querendo mudar a ficha, isso significa que ela não tá boa, né?”

Outra postura “plural” é a garantia ao aluno de permanência em seu ciclo de idade de formação: mais de uma vez, vi a coordenadora de turno aparecer na sala para incentivar os alunos a virem à aula, alertar aos faltosos que observassem os limites de falta, que ela queria todos acompanhando seus pares e que a frequência é uma exigência da escola. Parece que a estratégia funcionou já que acompanhei a escola até o final do ano escolar e, que eu saiba, nenhum aluno foi retido²³.

Dois outros fatos chamaram minha atenção durante o período em que fiquei na escola. O primeiro aconteceu numa semana em que se falou do lixo (projeto coletivo): um grupo de 7 alunos das turmas de final de ciclo (ou 8ª série), orientados pela professora P11, fizeram uma espécie de jogral encenando uma metáfora dos 7 dias do Gênesis (mito de criação) para lançar idéias éticas, planetárias e ecológicas. O segundo foi protagonizado pela professora P12, ao explicar para os alunos a classificação dos grupos sanguíneos: ela conseguiu o material (parece que a escola adquiriu), formou grupos de alunos nas turmas e todos puderam determinar as características do seu sangue. Aproveitando o tema e com a minha ajuda, fizemos a medida do batimento cardíaco de cada aluno e, o que me pareceu mais importante, cada um teve de relatar por escrito a experiência vivida.

Alguns fatos sobre os alunos que achei relevantes, já que aparecem várias vezes em meu “diário de bordo”: eles em geral são muito bons leitores (apresentam-se voluntariamente para ler e têm bom fôlego de leitura), posicionam-se diante dos temas polêmicos postos em discussão, defendem com afinco suas posições, gostam de ser protagonistas na vida da escola. Nos momentos de atividade mais formal, provas, por exemplo, eles se envolvem com muita seriedade, sendo que houve momentos em que eu observei o mais absoluto silêncio, em mais de uma turma. Quanto à minha presença na sala, houve alguma curiosidade no início; logo depois eu estava *assumido* pelas turmas, como se eu fosse mais um aluno; quando, a pedido da colega regente, eu fazia

²³ Já em 2003, voltando à escola para complementar alguns dados, fui informado pelo secretário de que um aluno de final de ciclo permanecera na escola, a pedido da família e com o aval do coletivo de professores (Conselho de Classe).

intervenções, eles demonstravam gostar muito, às vezes, até pediam que eu voltasse em algum conceito. Ainda interessante foi a seriedade e desenvoltura com que a maioria respondeu ao meu questionário: parece que entenderam bem as questões, inclusive os mais novos, já que as dúvidas que apareceram não foram muitas.

Terminado o trabalho de observação na escola 1, aproveitei o período de férias para levantar os dados do questionário (as frequências percentuais das respostas aos itens objetivos estão no anexo 5); os dados obtidos confirmavam o perfil socioeconômico dos alunos, que a observação participante permitira pressupor; as informações obtidas nos grupos focais validavam de certa forma itens do questionário, bem entendido e bem respondido pelos alunos, já que poucos foram os itens em branco ou anulados. Durante a observação, achei interessante o comentário de um aluno ao dizer que na escola “só tem homem”: atento ao levantar os dados do questionário, observei que de fato o número de rapazes é maior do que o de moças, mas é uma diferença muito pequena. Também as entrevistas com as professoras, se trouxeram novidades no que diz respeito às suas crenças, não trouxeram grandes surpresas: as opiniões emitidas estavam de acordo com a observação feita, com os documentos recolhidos e com informações que o questionário e o grupo focal traziam sobre as professoras e suas práticas.

5.2 Impressões sobre a escola 2

Uma característica que logo chamou atenção em minha presença na escola 2 foi o seu extenso espaço físico, um grande número de salas que se espalham em vários prédios, em geral salas boas, atendendo aos três ciclos de idade de formação do ensino fundamental e ainda a uma turma de EJA (educação de jovens e adultos), isso pela manhã, turno que eu escolhi para o meu trabalho na escola. A escola fica numa região tranquila, a portaria principal dá para uma rua residencial e sem saída, o que contribui ainda mais para o “clima” da escola, que, a exemplo da escola 1, me pareceu muito bom. A escola tem duas quadras, sendo uma coberta, boa biblioteca, auditório, laboratório de ciências, cantina bastante ampla, não falta espaço. Em relação ao 3º ciclo, havia 7 turmas (três de início, duas de meio e duas de final), todas com cerca de 25 alunos, cada turma tendo três aulas semanais de Ciências.

Comparada com a escola 1, algumas semelhanças e diferenças foram logo percebidas: chamou minha atenção o nível socioeconômico dos alunos que em média era visivelmente mais baixo e o fato de ninguém usar a denominação *série*, “... as turmas do 1º andar são do início de ciclo, as turmas do 2º andar são do meio e final do ciclo.”, como me disse a diretora ao me apresentar a escola.

Entre as semelhanças, destaco a boa pontualidade e assiduidade dos professores, alunos não ficam sem aula nem saem fora do horário; o “clima escolar” é muito bom, nos horários de aula dificilmente se vêem alunos fora de sala ou qualquer tipo de tumulto; exceto alguns casos isolados, apesar de os alunos serem mais agitados que os da escola 1, não vi problemas muito sérios de disciplina: onde a indisciplina era maior, percebia-se que era em consequência (opinião do pesquisador) de uma postura mais transigente da professora P22. No entanto, num dia em que a agitação estava exagerada, achei que ela agiu bem sendo enérgica: chegou a excluir dois alunos da sala. Também a avaliação da aprendizagem mostrou-se bem diversificada, principalmente por parte da professora P21; e as duas muito atentas para as dificuldades dos alunos, sempre se referindo a eles pelo nome, o que para mim foi surpresa ainda maior, já que era início de ano. Interessante que as provas são chamadas exercícios avaliativos e o resultado aparece como número de acertos, semelhante ao que ocorria na escola 1, também semelhante a pouca preocupação com os registros.

Quanto às diferenças, pode-se afirmar, a escola 2 encontra-se mais próxima da proposta Escola Plural: os espaços são mais flexíveis, já que existem as turmas, mas acontecem pequenas reenturmações; a professora P21 (que trabalha com os mais novos) usa muito o laboratório, a biblioteca e outras saídas de sala; os tempos apresentam também novidades como o horário extra para alfabetização, que é pouco, mas é um avanço; o trabalho docente em geral me pareceu mais coletivo, independente dos momentos coletivos patrocinados pela escola (reuniões semanais), o trabalho é mais integrado, várias vezes observei professores de diferentes áreas combinando atividades conjuntas. Durante os três meses que pesquisei na escola, assisti a diversos eventos coletivos e participei deles: dia do índio, painel de combate ao fumo, excursão ao Parque das Mangabeiras, festa junina (uma das melhores de que já participei, as quadras lotadas!) todos esses eventos contando com efetiva participação de toda a comunidade; ao encerrar-se o semestre e meu tempo de permanência na escola, planejava-se, para o

reinício das aulas (em agosto), uma excursão ao Caraça ou uma viagem até Barão de Cocais, de trem de ferro.

Deve-se destacar ainda, em relação à escola 2, a presença de alguns alunos fora da faixa de idade do ciclo (um deles, com 17 anos), enturmados com os mais novos por serem portadores de deficiência, e mantidos na escola, por estarem bem adaptados: observei que eles eram bem aceitos pelos colegas e *assumidos* por toda a comunidade.

Ao terminar o trabalho de observação, aproveitei o mês de julho, mais *folgado*, para levantar os dados do questionário do aluno (as respostas estão no anexo 6) e transcrever as fitas gravadas com as entrevistas e o grupo focal: a exemplo do obtido na escola 1, verifiquei que os novos dados reforçavam as informações levantadas na observação participante. Mais importante: comparando-se os dados sobre as duas escolas no questionário, verifiquei alguns fatos muito interessantes: estava confirmada a diferença de nível socioeconômico, o que me pareceu uma validação do instrumento de coleta e um outro dado: os percentuais de resposta, no que diz respeito às concepções dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem, eram muito parecidos.

5.3 Perfil das professoras e dos alunos

Pode-se dizer que as professoras observadas têm um perfil semelhante, todas formadas em Ciências Biológicas: na escola 1, a professora P11 formou-se há 7 anos na UFMG, tem 6 anos de magistério, trabalha apenas na rede municipal, onde está há 5 anos, começou o curso de especialização no Cecimig mas não conseguiu terminar, optando por ter filho; a professora P12 formou-se na PUC há 11 anos, fez curso de especialização na área de Biologia também na PUC, está no magistério há 10 anos, trabalha com Ensino Médio na rede estadual e está na rede municipal há 6 anos.

Na escola 2, a professora P21 é formada pela UFMG há 15 anos, fez especialização no Cecimig em ensino de Ciências (1997), trabalha também na rede particular e está há 11 anos na rede municipal; a professora P22 graduou-se na UFMG, tem 12 anos de magistério, trabalhou algum tempo na rede estadual e na rede particular, leciona há seis anos na rede municipal, apenas no Ensino Fundamental.

Em relação aos alunos, a diferença que chama a atenção é a de nível socioeconômico, como já foi dito, a escola 2 com um nível mais baixo. No **quadro 3**, são apresentados alguns dados comparativos²⁴.

Quadro 3 - Comparativo dos alunos das duas escolas (em porcentagens)

		Escola 1	Escola 2
Sexo	Masculino	52	51
	Feminino	48	49
Raça ou cor	Branca	42	21
	Morena	54	77
	Preta	1	1
	Outra	3	1
Número de repetências	Nenhuma	85	76
	Uma	14	18
	Duas ou mais	1	6
Idade	11	-	4
	12	12	26
	13	29	28
	14	33	24
	15	19	11
	16	7	6
	17	-	1
Exerce atividade remunerada		23	28
Pai não concluiu ensino fundamental*		15	43
Renda familiar menor que R\$400,00*		13	32

(*) Não considerando as respostas “não sei”.

²⁴ Dados mais completos sobre a escola 1 encontram-se no anexo 5; sobre a escola 2, no anexo 6.

6 RESULTADOS

Neste capítulo, utilizo os dados levantados na pesquisa para buscar construir as respostas para os seis subproblemas apresentados: a partir delas, proponho uma resposta para o problema colocado para este trabalho buscando, assim, chegar a uma conclusão que constituirá o seu fechamento.

6.1 Subproblema 1

Para avaliar as concepções das professoras sobre o que é avaliação da aprendizagem e sobre as funções da avaliação na escola, utilizei, como já foi dito, a observação participante, as entrevistas e a análise dos documentos recolhidos durante a pesquisa. As entrevistas, para a avaliação deste subproblema, trouxeram uma grande contribuição: como eu já previa, muitas opiniões e crenças das professoras, não explicitadas na observação, puderam ser conhecidas. A seguir, faço uma avaliação individual de cada professora para, a partir da comparação entre elas, buscar uma resposta para o subproblema.

Para a professora P11, a avaliação “... é uma forma importante para você dar uma noção pra ele do que o aluno é hoje e do que ele é daqui a seis meses... do que ele é daqui a um ano ou um mês... mas é preciso que ele sinta que tá havendo um avanço, né?...”; acredita na avaliação como um retorno, para o professor e para o aluno de que está havendo crescimento “por que é próprio do ser humano crescer”, servindo assim para o aluno “ter um diagnóstico do que tá sendo o trabalho dele dentro de uma escola” (auto-avaliação) e também para o professor (“a gente tem sempre condição de fazer mais do que a gente faz, né?”). Acredita, também, na avaliação como instrumento para jogar o aluno “pra frente”, principalmente aqueles mais fracos que são incentivados por um elogio em algo que acertou: essa fala confirma a observação do seu trabalho em sala, onde percebi sua preocupação permanente em incentivar os avanços dos alunos. Ao falar do aspecto selecionador da avaliação, ela afirma “eu acho que eu não sou contra a retenção, entendeu?... mas não acho que ela só justifica, cê tem que ver a história do aluno naquele ambiente que ele tá...”.

Na fala da professora P12, percebi uma forte identificação de avaliação como prova (ou teste), o que fica explícito quando afirma: “eu voltei com a avaliação de uns tempos para cá na escola plural, que eu não avaliava... e acho que o resultado foi bom...”, referindo-se aí ao uso de provas. A mesma professora vai afirmar: “... acho que o aluno de uma maneira geral... até nós... eu na faculdade tinha uma matéria que o professor não dava prova... a gente não estudava, hoje eu sei a falta que a matéria me faz...”. Outro dado revelado pela entrevista é a importância dada pela professora à nota, afirmando que “falar que é nota é mais que um conceito e que o referencial nota “ainda é importante”, que “nota é uma palavra mágica”. Essa fala, registro aqui, confirma uma observação de sala de aula em que na proposição de um trabalho ela afirma, com ênfase, que o trabalho “vale 100 pontos”. Falando sobre o uso da avaliação ela afirma que avalia o aluno para “saber aonde que a dificuldade é maior”, “em que nível que ele tá, de onde que você pode partir”. E sobre a questão da reprovação, ela diz ser favorável, afirmando que “seria alguns poucos alunos que não são alfabetizados e que estão dentro da escola ou que tão indo na escola só para ganhar bolsa-escola”.

Na opinião da professora P21, a avaliação serve “... pra eu perceber se tá ocorrendo, dentro do processo de aprendizagem, uma evolução no conhecimento dele...”, constituindo-se também uma maneira “de conhecer o menino melhor, né?... (...)... então a gente consegue perceber o processo de aprendizagem dele, mas não é só esse contato do dia-a-dia, né?... que a gente consegue avaliar se ele tá aprendendo... então eu preciso de alguma coisa mais concreta, né?... que é o caso da avaliação escrita...”. Uma outra colocação espontânea da professora foi com a auto-avaliação do trabalho docente, quando afirma “... é, a gente fala de avaliação só do aluno, né?... e às vezes eu fico muito preocupada com a minha avaliação... a forma que eu tô trabalhando, a minha atitude com o aluno.”. Sobre os comentários que sempre coloca nos exercícios avaliativos, ela afirma acreditar que constituem um incentivo para os alunos, que passam a se cobrar mais e que muitos “voltam pra justificar porque que ele foi mal naquela avaliação... e me pede desculpa... - Oh, professora, me desculpa, eu não estudei, mas eu te prometo que daqui pra frente eu vou melhorar!...”. Quanto ao uso da avaliação como agente de seleção, ela afirma: “... olha, eu acho que retenção, da forma que era antigamente... isso não pode retornar!... isso não pode de jeito nenhum!... o menino não tinha... não... não sabia determinado conteúdo, né?... matemático, que

normalmente era assim, matemática e português, o menino ficava retido por dois pontos... mas, eles não têm maturidade pra não ser cobrados... então, eles fazem trabalhos que eles tão com vontade, eles fazem os trabalhos se eles tiverem numa fase boa... então eu acho que isso tem que ser repensado, né?...”

Para a professora P22, a avaliação “é a uma maneira que você tem de tá vendo, né?... com quem você está trabalhando, conhecendo a realidade desses alunos e também saber o quanto eles estão assimilando aquilo que você está passando pra eles...”. Afirma que na avaliação de seus alunos usa diversos instrumentos, o que a observação confirma, mas que “não conseguiria trabalhar sem a prova”. Sobre os usos da avaliação ela diz “avaliação pra mim serve pra tá, tanto, né?... vendo como é que esse aluno tá seguindo, o que ele aprendeu... o que ele não aprendeu, enfim, como que ele tá andando... pra você também como professor... porque através da avaliação você vai saber onde, né?... que você conseguiu alcançar, o que ficou faltando... porque a gente sempre falta alguma coisa... determinada coisa... às vezes você explica melhor do que outra, o entendimento dos alunos é melhor... então através dessa avaliação você consegue captar isto tudo... pelo menos um pouco disso eu consigo...”. Quanto à retenção do aluno, ela afirma achar complicado o aluno ficar “retido por pouca coisa” mas que defende a retenção em alguns casos, “exceção e não regra”, num processo que deve envolver “todo mundo” e que, nesses casos, “existe retenção na escola”, no ano anterior alguns alunos ficaram retidos, e que não é só “por freqüência”.

Considerando as avaliações acima, alguns fatos que pude verificar foram: a preocupação em “perder” a possibilidade do uso da avaliação como critério de seleção, todas as professoras de certa forma defendendo a retenção; e a importância do uso da nota, que seria um incentivo ao bom aluno além de constituir-se em um “referencial” mais importante para avaliar o que o aluno aprendeu. De modo geral, exceto por uma fala da professora P22, todas parecem acreditar na nota como uma referência melhor. Devo, no entanto, deixar claro que não percebi relação entre uso de provas e notas como uma forma de *exercício de poder* que sabemos ser tradicional nessas formas de avaliação.

Respondendo ao subproblema proposto, creio poder afirmar que é forte, ainda, entre as professoras, a identificação da prova ou teste com a avaliação da aprendizagem

na escola e que entre suas funções podem citar-se: conhecimento da situação do aluno, diagnóstico, monitoramento da aprendizagem, auto-avaliação para o aluno e para o professor.

6.2 Subproblema 2

A verificação do grau de conhecimento e entendimento das professoras sobre a proposta de avaliação da Escola Plural, de que a observação participante já dera algumas pistas, ficou facilitada após as entrevistas: todas as professoras se posicionaram com muita clareza e, assim, utilizando o mesmo método do subproblema 1, avalio cada professora e, em seguida, proponho uma resposta para a questão.

A professora P11 afirma: “... eu vou te falar sinceramente... não entendo!... Não entendo por que... é... eu já li, não vou falar que eu li todo o material da Escola Plural, tá?... mas eu li muita coisa... é, mas eu não consigo entender essa questão é... não vou falar que eu concordo com a bomba, não... eu não consigo entender você ter um número de professores, ter uma carga horária, ter as salas da forma que é colocada... o espaço físico... e esses alunos que não conseguiram é... um certo é... não é nem conhecimento, né?... um certo envolvimento, um certo amadurecimento que não tenha profissionais disponíveis para fazer um trabalho com esses alunos... eu acho isso a palavra que eu falo é uma “*sacanagem*”, entendeu?...”. Afirma que a proposta é interessante, mas que não é exequível na prática, que para sua implementação, dentro do que ela prega, precisava de profissionais “... outros tipos de profissionais, precisava de um psicólogo, precisava de um psicopedagogo, precisava de pessoas... que muitas vezes a dificuldade que nós temos na escola é... não é nem cognitiva do aluno, mas é de um certo envolvimento dele, uma certa interação... ele... é como se ele não tivesse cabendo na escola... ele não está preparado pra aquilo, entendeu?... e esse aluno vai... vai, os alunos com dificuldade vão, vão... e não é feito nada... e acaba que a avaliação que a gente faz é mais reconhecimento mesmo, né?... que não tem... se você fala que vai dar uma recuperação, parece que você tá falando... que você tá cometendo um crime, né?”.

A professora P12 pareceu-me ainda mais veemente, talvez por sua postura mais conservadora, ao afirmar: “... eu acho com toda sinceridade que a própria

prefeitura tá perdida nesse processo avaliativo da escola plural... nem sabe o que ela quer; nem o Miguel Arroyo, eu acho, sabe o que ele queria com isso... e também trabalhar com o ser humano é isso mesmo... nas cabeças são todos diferentes, cada um entende de uma maneira diferente... eu trabalho em duas escolas na prefeitura que têm processos avaliativos diferentes, né?... então eu acho que a própria prefeitura não sabe ainda o que que ela quer e o que ela pretende fazer com a ficha... além de tirar a nota, né? ...”. Afirma que falta consenso entre as escolas, “falta uma linha única de trabalho”, “tem escola que não entende a ficha da outra, que não sabe interpretar, não sabe aonde que coloca o menino... que série, que turma que o menino tá... eu percebo essa dificuldade até na gente mesmo... na escola, que não tem um ano seguido que a gente trabalha com a mesma ficha.”. E afirma, como já foi dito, “a gente tá sempre querendo mudar a ficha, isso significa que ela não tá boa, né?”

A professora P21 afirma que fez vários cursos na prefeitura, pois já estava na rede à época do lançamento e que na verdade ela acha que “... já era plural, aquele professor é... que conversava, que dava atenção aos alunos, que tinha uma relação com eles... pra perceber que não é só o conteúdo que ele tem que desenvolver... ele precisa de desenvolver um monte de outras coisas, principalmente a questão da... do raciocínio lógico, que não tem nada a ver com a ciência, né?... então eu acho que ele precisa disso”. Mas afirma também: “... a gente leu vários cadernos que a prefeitura... mandou pra escola,... é... a única coisa que eu acho que a gente não entende é... como é que a prefeitura quer que a gente avalia... a gente na verdade tá na tentativa...”. E, ainda, “eu não entendo como é que... a escola plural deseja essa avaliação... então eu acabo sendo um pouco tradicional, né?... então a gente tem um avanço, a gente define no grupo como é que a gente vai tá fazendo essa avaliação... e eu acredito que os outros professores também tem atitude como a minha, né?... eu acho que essa parte da questão avaliativa não ficou clara na escola plural, principalmente pro aluno...”

E a professora P22, mais nova na rede municipal, afirma “... bom, eu não estudei muito a respeito da escola plural, não... mas a prática que a gente tem, infelizmente eu não sou totalmente a favor... claro que eu acho que tem um lado positivo, sem dúvida, mas também, né?... tem o lado negativo, que muitas vezes é difícil de estar trabalhando com ele... (...)... o positivo... é que não era justo um aluno que tinha um bom desempenho e uma... uma certa dificuldade em um ou dois conteúdos e tá retido por

causa disso... ok?... (...)... só que por outro lado, este mesmo aluno, às vezes, ele entra numa turma que o pessoal, né?... no geral tá todo mundo dentro da faixa, mas ele tá muito defasado, ele às vezes não sabe nem... ler, né?” (P22).

Devo registrar que esses depoimentos de certa forma me surpreenderam, não pelo pouco conhecimento ou pouco entendimento da proposta, mas pela “rejeição” que parecem indicar à nova forma de avaliação: como já foi dito, a observação do trabalho das professoras, em seu dia-a-dia nas salas de aulas, se sugeria alguma forma de discordância em relação à proposta, de forma alguma poderia sugerir tal índice de “rejeição”.

E, respondendo ao subproblema proposto, posso afirmar que é baixo o grau de conhecimento e entendimento das professoras observadas sobre a proposta de avaliação da Escola Plural.

6.3 Subproblema 3

A verificação de como a avaliação vem se realizando na prática foi feita, principalmente, por meio da observação participante. Um fato marcante que a observação mostrou e que me impressionou bastante foi que todas as professoras apresentam um relacionamento muito bom com as turmas, com um destaque para a professora P11: talvez por seu jeito maternal de conciliar “energia” e “doçura”, os alunos têm com ela uma relação que vai muito além do aspecto profissional, demonstrando muita afetividade; todas elas, no entanto, com postura de franco acolhimento, o que, acredito, constitui a base para uma avaliação que se pretende de fato formativa. Outra característica interessante que registro é a boa impressão causada pela preocupação de todas elas em combinar as atividades da vida escolar de cada aluno e de cobrar o que foi combinado.

A avaliação da aprendizagem dos alunos, como já foi dito, mostrou outras características formativas, os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos (apesar de acreditarem na nota como referencial melhor!), boa variabilidade de técnicas usadas por todas as professoras, com instrumentos diversos, sendo que as provas ou testes individuais (chamados exercícios avaliativos ou atividades avaliativas) são

corrigidos sem preocupação de nota e os resultados aparecem em forma de número de acertos, sempre com comentários das professoras. Em muitas ocasiões, percebi grande preocupação em voltar às questões erradas pelos alunos: achei interessante um comentário da professora P22, ao devolver uma dessas provas, que uma determinada questão provavelmente fora mal trabalhada, já que quase todos a erraram; feito o comentário, ela voltou ao assunto de que a questão tratava e em seguida construiu, em diálogo com a turma, a resposta que esperava dos alunos (final de ciclo). Também é muito utilizado o *para casa* por todas as professoras que quase sempre o corrigem (o que os alunos confirmam no questionário, nas duas escolas).

Com relação aos *conhecimentos prévios* dos alunos, o que pude inferir das observações feitas é que não parece existir, por parte das professoras, uma preocupação em usar esses conhecimentos para, a partir deles, ajudarem os alunos a construir os novos; por outro lado, observei grande respeito das professoras pelas opiniões dos alunos, mesmo quando o conhecimento prévio manifestado discordava até do senso comum e os próprios colegas criticavam o *erro*.

Também a participação das professoras nos trabalhos coletivos das escolas me pareceu boa, sendo que na escola 2, como já foi dito, ela é maior: pode-se dizer, no entanto, que nas duas escolas existe, nos momentos coletivos, grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, com a avaliação dessa aprendizagem, com os aspectos a serem avaliados, o que, na minha opinião, explica a dificuldade em se chegar a uma “ficha de registros” definitiva. Outra indicação que eu buscava era sobre a relação entre o uso da avaliação e a autoridade do professor: como já disse, não me pareceu uma questão problemática, não obtive indicadores fortes de uso da prova como um instrumento de poder por parte das professoras (força de convencimento, ameaça contra indisciplina ou falta de envolvimento) ou mesmo da escola, apareceu mais com a idéia de uma auto-avaliação, uma “avaliação na primeira pessoa” como defende Hadji (2001), além de informação para professoras e escolas.

Outro dado relevante em que as entrevistas corroboram a observação é quanto às dificuldades apresentadas por alguns alunos, é grande a mobilização das professoras em tentar resolvê-las e, com todas elas, pude dar uma contribuição: em geral, quando percebia uma dificuldade localizada ou mesmo a possibilidade de enriquecer alguma

informação, eu oferecia para ajudar e era sempre bem recebido. Ao final do processo, com todas as professoras, isso ficou rotineiro.

Um fato que me chamou a atenção foi a pequena preocupação que percebi, em todas as professoras observadas, em registrar as ocorrências de sala de aula. Talvez isso possa ser consequência do fato já anotado de cada professora conhecer (pelo nome) cada um de seus alunos; de qualquer forma e talvez também por minha própria preocupação com registros, achei um fato preocupante: uma avaliação formativa tem de ser também informativa e, para isso, dispor de todas as informações possíveis sobre todos os alunos é fundamental. E esta é, também, uma das recomendações da proposta de avaliação da Escola Plural.

Finalmente, a análise dos documentos, confirmando dados da observação e mesmo das entrevistas, mostra que, em geral, é grande a preocupação das professoras com a variabilidade de técnicas de avaliação: além do livro didático que pareceu ser referência para todas as professoras e roteiro para o conteúdo, grande quantidade de material extra (alguns xerocados, outros mimeografados, para minha surpresa até mimeógrafo a álcool, na escola 2), uso do laboratório (na escola 2), explicações feitas pelos alunos, muita atividade em grupo.

Considerando que avaliar é pronunciar-se sobre como expectativas são realizadas (HADJI, 2001), sobre como uma situação real (referido) corresponde a uma situação desejada (referente), a comparação entre as práticas de avaliação das professoras e a proposta nova, tão bem explicada no **quadro 1**, mostra de forma bastante clara que, mesmo desconhecendo “textualmente” o conteúdo da proposta, as professoras parecem intuir seus três momentos: as práticas observadas não estão muito longe dela.

No que diz respeito ao que o quadro chama “avaliação inicial”, a observação evidenciou a preocupação das professoras com o caráter verdadeiramente diagnóstico da avaliação, explicitado também nas entrevistas: faltou, e de fato eu não esperava encontrar, uma preocupação maior em identificar os “conceitos prévios” dos alunos. Em relação ao que o quadro chama “avaliação contínua”, a prática observada se aproxima, também, bastante da proposta, exceto em relação aos registros, o que já foi relatado. Finalmente, em relação ao momento “avaliação final”, as práticas observadas parecem

responder bem às questões “Para quê?”, “O quê?” e “Quando?”, mas não à questão “Como?”: se percebi preocupação com a “observação”, o mesmo não se pode dizer em relação a “registros e interpretação da produção dos alunos em que utilizam os conteúdos aprendidos e vivenciados”. Outra coisa que faltou: instrumentos formais para a auto-avaliação dos alunos.

Concluindo, em relação ao subproblema proposto, a pesquisa sugere que as concepções explicitadas pelas professoras não coincidem plenamente com suas práticas: elas afirmam acreditar que o referencial nota é mais inteligível que o conceito ou ficha de avaliação, mas na prática o que pude observar foi uma avaliação muito mais próxima da lógica da regulação das aprendizagens, mais uma diagnose para tomada de decisões que uma busca de seleção e discriminação.

6.4 Subproblema 4

Para a verificação de como as professoras utilizam os resultados da avaliação, o principal instrumento de coleta de dados foi, mais uma vez, a observação participante; sendo que utilizei também dados das entrevistas. Sabemos que uma das preocupações de uma avaliação com intenção formativa é a utilização dos resultados que se vão obtendo ao longo do processo; essa preocupação me pareceu presente no trabalho de todas as professoras, durante o período de observação e, também nesse caso, as falas das professoras nas entrevistas confirmaram os dados da observação.

Como já foi dito em comentários sobre os subproblemas anteriores, me pareceu ser preocupação de todas as professoras buscar solução para as dificuldades percebidas, inclusive ao reclamar da falta de condições (tempos e espaços extras) para resolver os problemas mais sérios, as dificuldades mais localizadas. De qualquer forma, percebi, repito, uma preocupação grande em “ajudar” os alunos com mais dificuldades; as atividades de avaliação formal recolhidas pelas professoras, ao serem devolvidas aos alunos, eram sempre corrigidas e comentadas em sala e observei que sempre levavam, ao lado do número de acertos ou do conceito, um comentário encorajador: todas as professoras pareceram-me preocupadas com a auto-estima dos alunos e, em função disso, generosas nos elogios e parcimoniosas nas críticas aos erros; os bons resultados

sendo incentivados, os maus resultados tratados com cuidado, nunca com ameaças. Outro dado: as questões das provas com índice maior de erro eram sempre alvo de atenção maior nos comentários, muitas vezes com nova explicação pormenorizada do assunto.

Importante ainda registrar que nos grupos focais com os alunos foi possível identificar essa preocupação dos professores, na opinião dos alunos, com os resultados e o depoimento a seguir é uma evidência disso: “... assim... quando os alunos não vão muito bem, aí eles corrigem... falam que não tá... é... eles perguntam o que não tá entendendo e tudo...” (A26)²⁵. Registro também que esse reconhecimento foi mais explícito na escola 2, onde os alunos demonstram uma relação de mais proximidade com a escola e parecem atribuir-lhe não só uma importância maior como uma qualidade maior. Como resposta ao subproblema proposto, o que posso afirmar é que os resultados da avaliação parecem estar colocados a serviço da aprendizagem dos alunos: os que avançam mais, sendo elogiados; os que avançam menos, encorajados a tentar ir além e sendo ajudados nessa tentativa.

6.5 Subproblema 5

Para verificar as concepções dos alunos sobre as funções da avaliação da aprendizagem na escola e quais são seus efeitos na aprendizagem, utilizei, como foi dito, além da observação participante, o questionário e os grupos focais.

Iniciada a análise dos dados do questionário da escola 2, pudemos verificar a confirmação de alguns fatos já obtidos na coleta de dados da escola 1. Outro destaque, na análise dos dados do questionário da escola 2, é que todos os indicadores de nível socioeconômico e cultural confirmaram o que já fora constatado na observação participante: as escolas apresentam diferença no nível socioeconômico e cultural; com elevados valores para o χ^2 (chi quadrado)²⁶ o nível da escola 1 é **maior** do que o da escola 2. Como já foi dito, isso pode ser considerado uma indicação da validade do

²⁵ Seguindo mesmo critério usado para as professoras, A26 é o aluno da escola 2, identificado pelo número 6.

²⁶ Teste de independência para determinar associação de variáveis.

instrumento e a observação do quadro comparativo (**Quadro 3**) é uma confirmação desse fato.

Com relação à avaliação da aprendizagem, parece claro, para os alunos (como já fora verificado para as professoras), não apenas a sua importância, mas o alto grau em que todos a concebem. Nos itens do questionário que cobram a opinião dos alunos sobre a importância da avaliação da aprendizagem, o **quadro 4** mostra, em percentuais de respostas válidas, para o universo pesquisado, essa importância. É importante registrar aqui que as proporções de respostas para estes itens, quando comparei as duas escolas, apresentaram valores muito baixos para o χ^2 , o que favorece a hipótese nula de que as proporções das respostas dos dois grupos são iguais; em função dessa realidade, na análise deste subproblema, considerei os alunos das duas escolas como um só grupo.

**Quadro 4 - Importância da avaliação da aprendizagem na escola,
na opinião dos alunos (porcentagens de resposta)**

Nas questões seguintes, assinale, para cada item: CT (concordo totalmente), CP (concordo em parte) ou NC (não concordo)

	CT	CP	NC
37) Verifica o conhecimento do aluno.	73	26	1
38) Avalia o que o aluno sabe e o que não sabe.	70	29	1
39) Mede a capacidade para ir em frente.	66	26	8
40) Mostra onde o aluno aprendeu mais e menos.	60	34	6
41) Serve para corrigir os erros.	65	32	3
42) Indica em que o aluno precisa melhorar.	85	12	3

Essa importância foi confirmada nos grupos focais como se verifica nos depoimentos seguintes:

“... acho que a importância da avaliação é pro... assim pros professores ou até mesmo os pais... vem mostrar o progresso do aluno na escola... se tem dificuldade, aonde está esta dificuldade... assim se precisar de outros caminhos pra poder desenvolver aquele ponto...” (A11);

“... eu acho que não é só pra olhar o aprendizado, não; eu acho que serve também para preparar o aluno pro futuro... depois fazê uma prova pro vestibular ele não precisa tê medo de uma prova, ele sabe que é como se fosse um teste...” (A13);

“... bom, eu acho que a avaliação da aprendizagem é muito importante, né?... até por que o professor ele vai tê como sabê qual que é a dificuldade do aluno... a facilidade que ele vai tá tendo na matéria e vai podê ver no geral da turma que que ele pode fazer pra tá melhorando o andamento da classe, né?...” (A23);

“... é... só completando o que os dois falaram, quase a mesma coisa... é que... é fundamental... prova e teste pra sabê se o aluno aprendeu ou não...” (A21).

Outro fato que aparece em destaque é a importância atribuída pelos alunos, na avaliação da aprendizagem, ao uso de provas e testes: eles não só acham que são instrumentos válidos; para a grande maioria dos alunos, provas e testes são os instrumentos mais importantes e isso fica claro quando se verifica que mais de 80% dos alunos **concordam totalmente** com o seu uso e menos de 1% (apenas 2 em 359 alunos, como se vê no **quadro 5**) declara **não concordar** com a sua utilização.

Quadro 5 – Importância do uso de provas e testes, na opinião dos alunos

São recursos importantes na avaliação da aprendizagem dos alunos
(percentuais de resposta)

	CT	CP	NC
43) Provas e testes.	81,2	18,2	0,6

Essa importância atribuída pelos alunos às provas foi reiteradamente confirmada na observação participante: nos dias de “prova”, pude observar a preocupação dos alunos em não faltar (num registro feito na escola 2, anotei num dia de prova que aquele era o primeiro dia em que toda a turma estava presente). E, durante os momentos em que os alunos se dedicavam às provas, observei muitas vezes o mais absoluto silêncio, em todas as turmas, situação surpreendente principalmente quando se considera a faixa etária desses alunos.

Da análise feita, podem-se destacar mais dois fatos, já anotados na pesquisa citada (DALBEN, 2000): a preferência pelo uso da nota, em vez do conceito, e a resistência forte contra a “não-retenção”.

A preferência pelo uso da nota, que representa também a opinião das professoras, aparece bem mais forte na opinião dos alunos: o banco de dados mostra claramente (**quadro 6**, em percentuais de resposta) que eles tendem a responder favoravelmente aos itens que enaltecem o uso de nota; essa tendência não aparece nos itens mais “neutros” e, no caso do item colocado com a intenção de condenar o uso de notas (item 56), verifica-se que a tendência se inverte completamente.

Quadro 6 – Opinião dos alunos sobre o uso de notas nas avaliações

O que você acha do uso de notas nas avaliações? (percentuais de resposta)

	CT	CP	NC
49) É uma boa forma de testar os conhecimentos.	76	18	6
50) É bom para o aluno se auto-avaliar.	80	17	3
51) Estimula o aluno a estudar.	70	27	3
52) Verifica o que o aluno aprendeu.	73	24	3
53) Serve para classificar os alunos.	44	40	16
54) O resultado ruim pode humilhar o aluno.	35	25	40
55) A nota baixa pode desanimar o aluno.	34	36	30
56) Pode discriminar as pessoas.	14	21	65

A questão da “não-retenção”, considerada problemática para todo o grupo pesquisado, apresenta, no caso dos alunos, importância ainda maior; é grande a coincidência de opiniões em torno da idéia de “justiça”: muitos afirmaram achar um absurdo **alguém que não estudou, não dedicou, não fez nada, ser aprovado ao final do ano**. Os depoimentos abaixo, extraídos dos grupos focais, evidenciam o fato:

“... eu não acho correto o aluno vagabundar o ano inteiro e chega no final do ano e passar...” (A13);

“... não concordo com... a escola plural pelo seguinte: por não reter os alunos no terceiro ciclo... o que eu acho que essa idéia... eles vão crescer na escola com essa idéia na mente e ficá pensando assim: - ah, eu não preciso estudar... pra quê? Não vou tomar bomba, aí acho que essa questão envolve até falta de respeito.” (A25);

“... eu não sou contra a Escola Plural, eu sou contra a não-retenção...” (A11).

Finalmente, acho importante destacar que, no caso dos dados do questionário, além da convergência nas proporções de respostas quando se comparam as duas escolas, verifica-se também convergência quando se separa o grupo por sexo ou por etapa do ciclo: os testes estatísticos mostram que as proporções de respostas não apresentam diferenças significativas. E respondendo ao subproblema proposto, pode-se afirmar que as concepções dos alunos sobre as funções da avaliação guardam uma forte relação com a lógica da excelência: nas concepções dos alunos deve ser função da avaliação selecionar e discriminar, a reprovação sendo o “castigo” para quem não fez a sua parte.

6.6 Subproblema 6

Para verificar como é, na visão dos professores e de seus alunos, a possibilidade de realizar a avaliação proposta no contexto escolar e quais as dificuldades encontradas utilizei, como já disse, a observação participante, as entrevistas e os grupos focais. E o que avalio é que tanto na visão das professoras quanto na dos alunos, a possibilidade de realizar a avaliação proposta pela Escola Plural no contexto das escolas pesquisadas parece problemática: e aqui, também, os dados obtidos através das entrevistas e dos grupos focais surpreenderam o pesquisador já que mostraram que as concepções dos sujeitos envolvidos extrapolam em muito as expectativas estabelecidas a partir da observação participante.

Entre as professoras, e, ao definir nosso problema, já prevíamos isso no estabelecimento das hipóteses, as dificuldades podem ser explicadas tanto pelo pouco entendimento e conhecimento da proposta que já foi mostrado, como pela falta de condições em implementá-la, tão bem traduzida na fala da professora P11, citada na análise do subproblema 2.

Também entre os alunos, a nova proposta não tem muitos defensores: mesmo aqueles que vêem ganhos na Escola Plural sempre colocam restrições e, em geral, a questão mais séria é, de novo, a não-retenção. Os depoimentos abaixo mostram bem essa rejeição.

“... eu acho que é... eu também sou a favor... tem que tê bomba (risos)... tipo assim... podia voltá a escola tradicional e pegando o aspecto bom da escola plural... que é a socialização... aí podia juntar o útil ao agradável... fazê uma escola plutradicional (risos)” (A16);

“... eu concordo com o que eles três falaram, porque eu também acho... que o único fraco da escola plural é não ter a retenção, eu gostaria que tivesse a retenção... (...)... que ficava muito mais claro pra gente... a gente tem que estudar se não a gente vai ficar mesmo, aí a gente ia se ferrar... aí eu queria que aqui também tivesse a retenção pra gente pensá... colocar na cabeça que a gente tinha que estudar mesmo, se não a gente ia ficar para trás mesmo... ia ficar atrasado.” (A22).

Concluindo, pode-se afirmar que, na visão dos professores e de seus alunos, é difícil realizar a avaliação proposta no contexto escolar: no caso dos alunos, a nova “lógica” agride convicções arraigadas; no caso das professoras, acrescenta-se a isso, além do pouco conhecimento que têm da proposta, as dificuldades técnicas: o sistema não propicia condições para a sua implementação.

6.7 Resposta para o problema

Proponho, portanto, uma resposta para a minha questão maior e objetivo central deste trabalho:

Nas concepções das professoras das duas escolas observadas e de seus alunos, a avaliação da aprendizagem na escola é muito importante sobre vários aspectos, em geral ligados à monitoração da aprendizagem; todos defendem, porém, principalmente os alunos que apresentam em geral posições bem mais conservadoras, que a avaliação deveria cumprir, também, o papel (que historicamente vem cumprindo) de seleção e discriminação.

Indo além, e tentando responder à questão que deu título a esta dissertação, pode-se afirmar que, na prática da avaliação da aprendizagem das duas escolas pesquisadas, verifica-se por parte das professoras observadas uma lógica mais formativa (mais como reguladora das aprendizagens do que preocupada com a busca da excelência) como defende Perrenoud (1999), e mais próxima da proposta pedagógica da Escola Plural. Mas, ainda que pareça paradoxal, essa lógica não coincide totalmente com as crenças das professoras e de seus alunos e nem a instituição provedora (Secretaria Municipal de Educação) parece fornecer-lhes as condições adequadas para a implementação. Pode-se dizer, então, mais uma vez, segundo Perrenoud (1999, p.161), que “a emergência progressiva de uma lógica da regulação não faz desaparecer as outras lógicas da avaliação” e que no contexto observado, considerando a “avaliação hoje” (tradicional) e a avaliação “na nova lógica” (estabelecida na proposta), coexistem as duas lógicas.

Encerrando este capítulo, proponho duas questões: primeira, se, mesmo para o professor que acredita na necessidade da mudança e concorda com a proposta ou pelo menos com muitos de seus aspectos, sua aplicação parece inviável, como pretender que ela se implemente efetivamente?; segunda, avançando um pouco mais neste questionamento, como querer que uma nova proposta pedagógica se implemente de fato, se professores e alunos, sujeitos principais da instituição escola não estão convencidos de que sejam adequadas suas formas de avaliação?

7 CONCLUSÃO

Terminada a fase de análise dos dados (ou, melhor, o momento em que achei oportuno parar) e a avaliação dos subproblemas colocados, três fatos chamaram minha atenção, por se mostrarem cada vez mais caracterizados: primeiro, a importância atribuída pela maioria dos sujeitos da pesquisa ao uso de provas e testes como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos; segundo, esses sujeitos acreditam que o uso da nota, mais que o conceito, deve ser incentivado: parece que a interpretação da nota é mais fácil; por último, a resistência quase unânime à questão da não-retenção.

Entre as professoras parece haver uma certa convergência, no que diz respeito à concepção de avaliação: se a lógica da excelência, como é chamada por Perrenoud (1999) já mudou claramente para uma busca maior da regulação da aprendizagem (o que é coerente com a proposta da Escola Plural) e a mudança dos aspectos quantitativos para os qualitativos não parece tão problemática, a questão da não-retenção definitivamente não está resolvida.

No caso dos alunos, cujas posições são claramente mais conservadoras, a questão é ainda mais séria: é quase unânime a posição contrária à não-retenção, a idéia parece aquela já anotada por Dalben (2000) de que a perspectiva do castigo (reprovação) seria um incentivo para o envolvimento nos estudos e garantia para a aprendizagem. Além disso, a não-retenção é vista por muitos deles como uma forma de impunidade em relação a uma atitude delituosa, a “vagabundagem”. De qualquer forma, já se falou nas dificuldades encontradas por toda proposta de mudança e o próprio Perrenoud (1999, p.10) afirma que “nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova idéia possa se impor rapidamente.”.

Mesmo sem querer tomar partido sobre a questão colocada da não-retenção, quero lembrar aqui a pesquisa de Cotton (1995): nesse texto fica estabelecida, com muita clareza, entre as muitas características das escolas eficazes, a importância de se evitar a “retenção” do aluno: a preocupação deve ser em se buscarem programas especiais para os casos especiais. Se, como propõe a própria autora, deve-se ter cuidado

em seguir receitas prontas, é minha opinião que se deve ter mais cuidado ainda em seguir o senso comum, não embasado em conhecimento estabelecido a partir de pesquisa. Talvez, também sejam ainda pouco conhecidos os efeitos positivos da vivência de cada idade de formação, sem interrupção, assim como a força socializadora e formadora do convívio entre alunos da mesma idade.

A preparar o projeto para este trabalho, estava consciente de que a construção do conhecimento não é um empreendimento isolado, mas fruto do trabalho coletivo da comunidade científica, em contínua pesquisa; e que, nessa construção, a função de cada trabalho novo é corroborar ou, muitas vezes, contestar o conhecimento anterior sobre o tema pesquisado. Estava consciente, também, de que poderia obter, como resultado da minha investigação, mais perguntas novas do que propriamente respostas para as questões colocadas, o que mostraria, apenas e mais uma vez, o caráter cíclico da pesquisa acadêmica (LEEDY, 1997).

Um fato corroborado pela pesquisa foi a questão da não-retenção; confirmando a pesquisa citada (DALBEN, 2000), aí se localiza o principal nó dificultador da implementação. Outro fato que aparece em destaque é a insegurança de alguns professores quanto à assessoria por parte dos órgãos da Secretaria Municipal de Educação: os que acreditam na proposta não vêem condições para a sua efetiva implementação.

Não vi, durante a observação participante, nem obtive a partir dos outros métodos de coleta de dados, qualquer indício de situação que contestasse o conhecimento que eu já tinha do contexto: surpreendeu-me, apenas, como já disse, o nível de importância atribuído à avaliação da aprendizagem, principalmente por parte dos alunos.

E, entre as questões que acho relevante estabelecer, que não faziam parte do objetivo deste trabalho, mas que chamaram minha atenção e que talvez possam levar outros pesquisadores a se mobilizarem em busca de respostas, destaco:

- 1) Por que os alunos, em sua maioria totalmente contrários à não-retenção, muitos afirmando que a não-retenção acabou com a escola, apresentam, apesar disso, um bom rendimento? Bom rendimento que se conclui a partir dos indicadores obtidos: eles são em geral bons leitores, como verifiquei em

todas as turmas e em todas as escolas; a performance na resposta aos questionários surpreendeu-me, eles foram bem respondidos (mais do que eu esperava!) e em pouco tempo; e mais, todas as professoras observadas, ao falar na possibilidade de retenção, afirmaram que, caso existisse, o número de alunos retidos seria pequeno.

- 2) Por que as professoras, mesmo uma que assume ser mais tradicional e afirma ter sido preparada para lecionar na escola tradicional (P12), mesmo declarando não entender direito ou não concordar com o que leu ou entendeu, não estão mais, apesar disso, avaliando na antiga lógica? Afinal se a não-retenção foi uma imposição, a mudança de postura (que é própria de cada pessoa) não foi, e a preocupação com o aspecto mais formativo da avaliação, percebido em todas elas, é uma indicação disso.
- 3) Ao definir o terreno para esta pesquisa, optei, como já foi dito, por escolas onde a implementação da proposta estivesse mais adiantada e, escolhi assim escolas referendadas nas instâncias administrativas da rede municipal. Que resultado eu teria obtido, se tivesse feito outra escolha como a opção por escolas mais conservadoras, onde as práticas de avaliação provavelmente seriam diferentes?

Concluindo, quero registrar que o mais importante, no entanto, é que o resultado da pesquisa tenha algum significado. De acordo com Mazzotti & Gewandszajder (2001, p.159), “a significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas.”. Caso a pesquisa traga contribuição relevante para um desses três domínios, e é isso que eu espero, todo o esforço dispensado na execução da tarefa estará totalmente recompensado.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. E. F. e FERNANDES, C. *A Escola Brasileira Faz Diferença? Uma investigação dos Efeitos da Escola na Proficiência em Matemática dos alunos da 4.^a série*. In: C. FRANCO (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.155-172.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: Proposta Político Pedagógica*. 1^a versão (2. ed.). Outubro de 1994. (Caderno 0). 34 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. (s.d.). (caderno1). 37 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. (s.d.). (caderno 2). 21 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação dos Processos Formadores dos Educandos*. (s.d.). (caderno 4). 32 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação na Escola Plural: um debate em processo*. 1996. (caderno 6). 28 p.

BOGDEN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 115-260.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação* (Org. Maria A. NOGUEIRA & Afrânio CATANI). (2^a ed.). Petrópolis: Vozes, 1999. 251 p.

BRANSDFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. *How people learn: brain, mind, experience and school*. 1999. Disponível em: <<http://books.nap.edu/html>> 73 p.

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório*. Brasília: 1998.

BRESSOUX, P. *Les recherches sur les effets-écoles e les effets-maîtres*. In : J. C. FORQUIN (org.), *Sociologie de l'Éducation – nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP, 2000. p. 173-221.

- BURGESS, Robert. G. *A pesquisa de terreno - uma introdução*. Portugal: Celta Editora, 1997. (Tradução de: Eduardo Freitas e Maria Inês Mansinho). p. 85-201.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office. 1966.
- COTTON, Kathleen. *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 update*. Portland: NW Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series. 1995. Disponível em <www.nwrel.org> 37 p.
- DALBEN, Angela I. L. de F. (coord.). *Avaliação da implementação do projeto pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000. 141 p.
- DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000. 124 p.
- DALBEN, Ângela I. L. de F. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998. (Tese de Doutorado). 267 f.
- DURKHEIN, Émile. *Educação e sociologia*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. (Tradução de Lourenço Filho). 91 p.
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 230 p.
- FORQUIN, J. C. *Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965*. In: J. C. FORQUIN. *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-78.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Tradução de Patrícia C. Ramos). 136 p.
- FRARY, Robert B. *A Brief Guide to Questionnaire development*. Acessado em 08/05/2002. Disponível em <<http://ericae.net/ft/tamu/vpiques3.htm>> 18 p.
- GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 1998. (Tradução de: Francisco Pereira de Lima). 480 p.

- LEEDY, Paul. D. *Practical research: planning and design*. 6. ed. Columbus (Ohio – USA): Prentice Hall, 1997. p. 3-70.
- LUCKESI, Cypriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 180 p.
- MAZZOTTI, Alda J. A; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira (Thomson Learning), 2001. 203 p.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998. (Tradução de: Vanise Pereira Dresch). p. 105-126; 167-182.
- MELLO, Guiomar N. de. *Social democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez, 1990. 90 p.
- MELLO, Guiomar N. de. *Escolas Eficazes: um tema revisitado*. In: A. C. XAVIER et al. (org.). *Gestão Escolar: Desafios e Tendências*. Brasília: IPEA, 1994. p. 329-360.
- MOREIRA, Adelson F. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado). 219 f.
- MOREIRA, Marco A. et al. *Teorias de Aprendizagem e Escolas Psicológicas e A Teoria de Aprendizagem de David Ausubel*. In: *Aprendizagem: Perspectivas Teóricas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1985. p. 8-13; 127-143.
- PATTON, Michael Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage. 2002. p.209-385; 541-571.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos). 183 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos). 90 p.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1998. (Tradução de: Vanise Pereira Dresch). 80 p.

RONCA, A. C. C. *O Modelo de ensino de David Ausubel*. In: PENTEADO, W. *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Paperlivros, 1981. 22 p.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. (Tradução de Ernani F. da F. Rosa). p. 9-51.

SAMMONS P., HILLMAN, J. e MORTIMORE, P. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995. 37 p.

TALIM, Sérgio L. *A Aprendizagem na Física: Construtivismo e ciências cognitivas – um novo referencial*. In: *SIMAVE - Avaliação Continuada 2001 – 2002, Física 3º ano*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002. p. 35-89.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Program Evaluation*. New York: Longman, 1997. p. 374-381.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. (Tradução de: Ernani F. da F. Rosa). 224 p.

9 ANEXOS

I – Registro de observação

II – Roteiro de entrevista

III – Questionário do aluno

IV – Roteiro de grupo focal

V – Resultados do questionário da escola 1

VI – Resultados do questionário da escola 2

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

DATA:

HORA:

LOCAL:

PESQUISADOR:

PROFESSOR(A):

TURMA:

ALUNOS PRESENTES:

ANOTAÇÕES PESSOAIS	ANOTAÇÕES DE CAMPO

OUTROS REGISTROS:

d) Como você explicita para seus alunos, “aquilo” que você espera deles? O seu aluno sabe o objetivo que você tem para a aprendizagem dele?

e) Para que serve a avaliação? Qual deve ser o uso da avaliação?

f) Como você entende a avaliação proposta no projeto da “Escola Plural”? O que você acha dela?

g) Você consegue realizar as avaliações como está proposto no projeto da “Escola Plural”? Quais são as dificuldades?

III - Pergunta final

IV - Fechamento da entrevista

Avaliação Educacional – Questionário do Aluno

Prezado aluno:

Por favor, leia cada questão cuidadosamente e dê a resposta que você achar adequada. Neste questionário não existem respostas “certas” ou “erradas”. Sua resposta deve ser aquela que parecer correta para você!

Para preencher o quadro de identificação e outras respostas escritas, use letra de forma nos espaços indicados. Nas perguntas com opção, assinale um “x” na alternativa que represente melhor a sua realidade. Esses dados poderão ser usados em pesquisas educacionais e por isso, em nenhuma hipótese, suas respostas serão identificadas.

I – Quadro de identificação

01) Nome:	02) Turma:	03) Idade:
04) Bairro onde mora:	05) Profissão do Pai:	06) Profissão da Mãe:

II – Perguntas

07) Qual é o seu sexo?

- a) Masculino.
- b) Feminino.

08) De que raça ou cor você se considera?

- a) Branca.
- b) Morena.
- c) Preta.
- d) Outra.

09) Você habita em residência própria (ou da família)?

- a) Sim.
- b) Não.

10) Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?

- a) Menos de 400 reais.
- b) De 400 até mil reais.
- c) Mais de mil até dois mil reais.
- d) Mais de dois mil reais
- e) Não sei

11) Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

- a) Não.
- b) Sim, mas como “bico” (ou só de vez em quando).
- c) Sim, até 20 horas por semana.
- d) Sim, mais de 20 horas por semana.

12) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?

- a) Três ou menos.
- b) Quatro ou cinco.
- c) Seis ou mais.

Indique, assinalando a coluna correspondente, a quantidade de cada um dos itens de serviço ou conforto doméstico, disponíveis em sua residência.

	não tem	1	2	3	4 ou mais
13) Aparelho de TV					
14) Videocassete					
15) Geladeira ou freezer					
16) Máquina de lavar roupa					
17) Computador					
18) TV a cabo					
19) Automóvel					
20) Telefone fixo ou celular					

21) Há quantos anos você estuda na rede municipal de Belo Horizonte?

- a) Menos de um ano.
- b) De um a dois anos.
- c) Mais de dois anos até quatro anos.
- d) Mais de quatro anos.

22) Você já repetiu de ano?

- a) Não, nunca.
- b) Sim, uma vez.
- c) Sim, duas vezes (ou mais)

23) Qual o nível de escolaridade do seu pai (ou responsável)?

- a) Nenhum
- b) Fundamental incompleto até a 4.a. série.
- c) Fundamental incompleto após a 4.a série.
- d) Fundamental completo.
- e) Médio incompleto.
- f) Médio completo.
- g) Superior incompleto.
- h) Superior completo.
- i) Não sei.

24) Qual o nível de escolaridade de sua mãe (ou responsável)?

- a) Nenhum.
- b) Fundamental incompleto até a 4.a. série.
- c) Fundamental incompleto após a 4.a série.
- d) Fundamental completo.
- e) Médio incompleto.
- f) Médio completo.
- g) Superior incompleto.
- h) Superior completo.
- i) Não sei

25) Desde o início do ano, com que frequência seus pais ou responsáveis vieram à escola para atender a chamados ou participar de eventos?

- a) Nenhuma vez
- b) Uma ou duas vezes.
- c) Três ou mais vezes.

26) Quantas horas por semana, em média, você estuda em casa?

- a) Menos de duas horas.
- b) De duas a 5 horas.
- c) Mais de 5 até 10 horas.
- d) Mais de 10 horas.

27) Como é sua relação com o estudo de Ciências?

- a) Não gosto.
- b) Gosto, um pouco.
- c) Gosto muito.

28) Com que frequência você faz o “para casa” de Ciências?

- a) Nunca ou quase nunca.
- b) Faço de vez em quando.
- c) Sempre (ou quase sempre).

29) Com que frequência o professor de Ciências corrige o “para casa”?

- a) Nunca ou quase nunca.
- b) De vez em quando.
- c) Sempre (ou quase sempre).

Dos seguintes itens, existe(m) em sua casa (marque sim ou não).

	sim	não
30) Um lugar calmo para estudar		
31) Um jornal diário		
32) Revistas como Veja, Isto é, ...		
33) Uma enciclopédia		
34) Um atlas		
35) Um dicionário		
36) Ligação com a Internet		

Nas questões seguintes, assinale, para cada item: CT (concordo totalmente), CP (concordo em parte) ou NC (não concordo).

Qual é, na sua opinião, a importância da avaliação da aprendizagem na escola?

	CT	CP	NC
37) Verifica o conhecimento do aluno.			
38) Avalia o que o aluno sabe e o que não sabe.			
39) Mede a capacidade para ir em frente.			
40) Mostra onde o aluno aprendeu mais e menos.			
41) Serve para corrigir os erros.			
42) Indica onde o aluno precisa melhorar.			

São recursos importantes na avaliação da aprendizagem dos alunos.

	CT	CP	NC
43) Provas e testes.			
44) Participação nas atividades.			
45) Frequência .			
46) Atitude em relação à matéria.			
47) Caderno de anotações.			
48) Realização do “para casa”.			

O que você acha do uso de notas nas avaliações?

	CT	CP	NC
49) É uma boa forma de testar os conhecimentos.			
50) É bom para o aluno se auto-avaliar.			
51) Estimula o aluno a estudar.			
52) Verifica o que o aluno aprendeu.			
53) Serve para classificar os alunos.			
54) O resultado ruim pode humilhar o aluno.			
55) A nota baixa pode desanimar o aluno.			
56) Pode discriminar as pessoas.			

O que você acha da reprovação ou “bomba”?

	CT	CP	NC
57) Se o aluno não aprendeu, deve repetir o ano.			
58) Deve existir, dependendo de cada aluno.			
59) A reprovação estimula o aluno a estudar.			
60) Sem reprovação, o aluno passa sem saber nada.			
61) A reprovação é um terrorismo, não deve existir.			
62) Mais importante que a bomba é a conscientização.			
63) Não deve existir pois o aluno reprovado se sente inferior.			
64) O medo da bomba obriga o aluno a estudar.			
65) Pode levar o aluno a parar de estudar.			
66) Alguns alunos depois da bomba ficam piores.			

Qual é a sua opinião sobre a "Escola Plural"?

	CT	CP	NC
67) O ensino é bom.			
68) Não tem cobrança e o aluno vira “vagabundo”.			
69) O aluno estuda para aprender e não para passar.			
70) O aluno não aprende e vai ter dificuldade depois.			
71) Não ter nota desestimula o aluno.			
72) O aluno é mais respeitado.			
73) Garante a permanência do aluno na escola			
74) A avaliação é mais completa.			

d) Escola Plural.

e) Não-retenção.

III – PERGUNTA ABERTA FINAL

IV – FECHAMENTO

Resultados da Escola 1**Avaliação Educacional – Questionário do Aluno**

Prezado aluno:

Por favor, leia cada questão cuidadosamente e dê a resposta que você achar adequada. Neste questionário não existem respostas “certas” ou “erradas”. Sua resposta deve ser aquela que parecer correta para você!

Para preencher o quadro de identificação e outras respostas escritas, use letra de forma nos espaços indicados. Nas perguntas com opção, assinale um “x” na alternativa que represente melhor a sua realidade. Esses dados poderão ser usados em pesquisas educacionais e por isso, em nenhuma hipótese, suas respostas serão identificadas.

I – Quadro de identificação

01) Nome:	02) Turma:	03) Idade:
04) Bairro onde mora:	05) Profissão do Pai:	06) Profissão da Mãe:

II – Perguntas

07) Qual é o seu sexo?

- a) Masculino. 52
b) Feminino. 48

08) De que raça ou cor você se considera?

- a) Branca. 42
b) Morena. 54
c) Preta. 1
d) Outra. 3

09) Você habita em residência própria (ou da família)?

- a) Sim. 82
b) Não. 18

10) Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?

- a) Menos de 400 reais. 10
b) De 400 até mil reais. 33
c) Mais de mil até dois mil reais. 21
d) Mais de dois mil reais. 15
e) Não sei. 21

11) Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

- a) Não. 77 15
b) Sim, mas como “bico” (ou só de vez em quando).
c) Sim, até 20 horas por semana. 6
d) Sim, mais de 20 horas por semana. 2

12) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?

- a) Três ou menos. 19
b) Quatro ou cinco. 70
c) Seis ou mais. 11

Indique, assinalando a coluna correspondente, a quantidade de cada um dos itens de serviço ou conforto doméstico, disponíveis em sua residência.

	não tem	1	2	3	4 ou mais
13) Aparelho de TV	-	17	40	33	10
14) Videocassete	14	73	11	1	1
15) Geladeira ou freezer	-	71	26	1	2
16) Máquina de lavar roupa	4	79	15	1	1
17) Computador	45	45	5	-	1
18) TV a cabo	69	23	4	2	2
19) Automóvel	35	49	11	4	1
20) Telefone fixo ou celular	3	35	22	18	22

21) Há quantos anos você estuda na rede municipal de Belo Horizonte?

- a) Menos de um ano. 11
b) De um a dois anos. 28
c) Mais de dois anos até quatro anos. 35
d) Mais de quatro anos. 26

22) Você já repetiu de ano?

- a) Não, nunca. 85
b) Sim, uma vez. 14
c) Sim, duas vezes (ou mais). 1

23) Qual o nível de escolaridade do seu pai (ou responsável)?

- a) Nenhum. 1
b) Fundamental incompleto até a 4.a série. 4
c) Fundamental incompleto após a 4.a série. 6
d) Fundamental completo. 7
e) Médio incompleto. 10
f) Médio completo. 23
g) Superior incompleto. 6
h) Superior completo. 17
i) Não sei. 28

24) Qual o nível de escolaridade de sua mãe (ou responsável)?

- a) Nenhum. 1
b) Fundamental incompleto até a 4.a série. 6
c) Fundamental incompleto após a 4.a série. 4
d) Fundamental completo. 7
e) Médio incompleto. 10
f) Médio completo. 21
g) Superior incompleto. 9
h) Superior completo. 18
i) Não sei. 24

25) Desde o início do ano, com que frequência seus pais ou responsáveis vieram à escola para atender a chamados ou participar de eventos?

- a) Nenhuma vez. 14
b) Uma ou duas vezes. 56
c) Três ou mais vezes. 30

26) Quantas horas por semana, em média, você estuda em casa?

- a) Menos de duas horas. 70
b) De duas a 5 horas. 21
c) Mais de 5 até 10 horas. 7
d) Mais de 10 horas. 2

28) Como é sua relação com o estudo de Ciências?

- a) Não gosto. 5
b) Gosto, um pouco. 48
c) Gosto muito. 47

28) Com que frequência você faz o “para casa” de Ciências?

- a) Nunca ou quase nunca. 5
 b) Faço de vez em quando. 37
 c) Sempre (ou quase sempre). 58

29) Com que frequência o professor de Ciências corrige o “para casa”?

- a) Nunca ou quase nunca. 1
 b) De vez em quando. 10
 c) Sempre (ou quase sempre). 89

Dos seguintes itens, existe(m) em sua casa (marque sim ou não).

	sim	não
30) Um lugar calmo para estudar	90	10
31) Um jornal diário	41	59
32) Revistas como Veja, Isto é, ...	57	43
33) Uma enciclopédia	76	24
34) Um atlas	77	23
35) Um dicionário	98	2
36) Ligação com a Internet	48	52

Nas questões seguintes, assinale, para cada item: CT (concordo totalmente), CP (concordo em parte) ou NC (não concordo).

Qual é, na sua opinião, a importância da avaliação da aprendizagem na escola?

	CT	CP	NC
37) Verifica o conhecimento do aluno.	71	25	4
38) Avalia o que o aluno sabe e o que não sabe.	58	34	8
39) Mede a capacidade para ir em frente.	54	37	9
40) Mostra onde o aluno aprendeu mais e menos.	55	36	9
41) Serve para corrigir os erros.	50	39	11
42) Indica onde o aluno precisa melhorar.	78	18	4

São recursos importantes na avaliação da aprendizagem dos alunos.

	CT	CP	NC
43) Provas e testes.	80	19	1
44) Participação nas atividades.	74	25	1
45) Frequência .	70	24	6
46) Atitude em relação à matéria.	66	32	2
47) Caderno de anotações.	49	34	17
48) Realização do “para casa”.	73	25	2

O que você acha do uso de notas nas avaliações?

	CT	CP	NC
49) É uma boa forma de testar os conhecimentos.	64	31	5
50) É bom para o aluno se auto-avaliar.	75	22	3
51) Estimula o aluno a estudar.	59	31	10
52) Verifica o que o aluno aprendeu.	65	29	6
53) Serve para classificar os alunos.	31	39	30
54) O resultado ruim pode humilhar o aluno.	25	24	51
55) A nota baixa pode desanimar o aluno.	33	35	32
56) Pode discriminar as pessoas.	16	15	69

O que você acha da reprovação ou “bomba”?

	CT	CP	NC
57) Se o aluno não aprendeu, deve repetir o ano.	55	29	16
58) Deve existir, dependendo de cada aluno.	44	39	17
59) A reprovação estimula o aluno a estudar.	44	30	26
60) Sem reprovação, o aluno passa sem saber nada.	51	34	15
61) A reprovação é um terrorismo, não deve existir.	17	22	61
62) Mais importante que a bomba é a conscientização.	72	18	10
63) Não deve existir pois o aluno reprovado se sente inferior.	21	31	48
64) O medo da bomba obriga o aluno a estudar.	54	35	11
65) Pode levar o aluno a parar de estudar.	30	33	37
66) Alguns alunos depois da bomba ficam piores.	29	37	34

Qual é a sua opinião sobre a "Escola Plural"?

	CT	CP	NC
67) O ensino é bom.	35	52	13
68) Não tem cobrança e o aluno vira “vagabundo”.	21	39	40
69) O aluno estuda para aprender e não para passar.	45	37	18
70) O aluno não aprende e vai ter dificuldade depois.	43	39	18
71) Não ter nota desestimula o aluno.	31	38	31
72) O aluno é mais respeitado.	17	35	48
73) Garante a permanência do aluno na escola	37	40	23
74) A avaliação é mais completa.	26	42	32

Resultados da Escola 2**Avaliação Educacional – Questionário do Aluno**

Prezado aluno:

Por favor, leia cada questão cuidadosamente e dê a resposta que você achar adequada. Neste questionário não existem respostas “certas” ou “erradas”. Sua resposta deve ser aquela que parecer correta para você!

Para preencher o quadro de identificação e outras respostas escritas, use letra de forma nos espaços indicados. Nas perguntas com opção, assinale um “x” na alternativa que represente melhor a sua realidade. Esses dados poderão ser usados em pesquisas educacionais e por isso, em nenhuma hipótese, suas respostas serão identificadas.

I – Quadro de identificação

01) Nome:	02) Turma:	03) Idade:
04) Bairro onde mora:	05) Profissão do Pai:	06) Profissão da Mãe:

II – Perguntas

07) Qual é o seu sexo?

- a) Masculino. 51
b) Feminino. 49

08) De que raça ou cor você se considera?

- a) Branca. 21
b) Morena. 77
c) Preta. 1
d) Outra. 1

09) Você habita em residência própria (ou da família)?

- a) Sim. 86
b) Não. 14

10) Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?

- a) Menos de 400 reais. 23
b) De 400 até mil reais. 22
c) Mais de mil até dois mil reais. 13
d) Mais de dois mil reais. 14
e) Não sei. 28

11) Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

- a) Não. 72
b) Sim, mas como “bico” (ou só de vez em quando). 21
c) Sim, até 20 horas por semana. 3
d) Sim, mais de 20 horas por semana. 4

12) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?

- a) Três ou menos. 30
b) Quatro ou cinco. 50
c) Seis ou mais. 20

Indique, assinalando a coluna correspondente, a quantidade de cada um dos itens de serviço ou conforto doméstico, disponíveis em sua residência.

	não tem	1	2	3	4 ou mais
13) Aparelho de TV	1	41	38	13	7
14) Videocassete	32	62	6	-	-
15) Geladeira ou freezer	1	85	11	2	1
16) Máquina de lavar roupa	11	78	9	2	-
17) Computador	70	27	3	-	-
18) TV a cabo	82	13	3	1	1
19) Automóvel	58	35	4	2	1
20) Telefone fixo ou celular	8	41	19	17	15

21) Há quantos anos você estuda na rede municipal de Belo Horizonte?

- a) Menos de um ano. 15
b) De um a dois anos. 20
c) Mais de dois anos até quatro anos. 20
d) Mais de quatro anos. 45

22) Você já repetiu de ano?

- a) Não, nunca. 76
b) Sim, uma vez. 18
c) Sim, duas vezes (ou mais). 6

23) Qual o nível de escolaridade do seu pai (ou responsável)?

- a) Nenhum. 3
b) Fundamental incompleto até a 4.a série. 16
c) Fundamental incompleto após a 4.a série. 13
d) Fundamental completo. 12
e) Médio incompleto. 3
f) Médio completo. 13
g) Superior incompleto. 5
h) Superior completo. 9
i) Não sei. 25

24) Qual o nível de escolaridade de sua mãe (ou responsável)?

- a) Nenhum. 3
b) Fundamental incompleto até a 4.a série. 13
c) Fundamental incompleto após a 4.a série. 16
d) Fundamental completo. 11
e) Médio incompleto. 5
f) Médio completo. 18
g) Superior incompleto. 2
h) Superior completo. 14
i) Não sei. 18

25) Desde o início do ano, com que frequência seus pais ou responsáveis vieram à escola para atender a chamados ou participar de eventos?

- a) Nenhuma vez. 26
b) Uma ou duas vezes. 49
c) Três ou mais vezes. 25

26) Quantas horas por semana, em média, você estuda em casa?

- a) Menos de duas horas. 70
b) De duas a 5 horas. 24
c) Mais de 5 até 10 horas. 5
d) Mais de 10 horas. 1

27) Como é sua relação com o estudo de Ciências?

- a) Não gosto. 3
b) Gosto, um pouco. 35
c) Gosto muito. 62

28) Com que frequência você faz o “para casa” de Ciências?

- a) Nunca ou quase nunca. 1
 b) Faço de vez em quando. 38
 c) Sempre (ou quase sempre). 61

29) Com que frequência o professor de Ciências corrige o “para casa”?

- a) Nunca ou quase nunca. 1
 b) De vez em quando. 21
 c) Sempre (ou quase sempre). 78

Dos seguintes itens, existe(m) em sua casa (marque sim ou não).

	sim	não
30) Um lugar calmo para estudar	86	14
31) Um jornal diário	36	64
32) Revistas como Veja, Isto é, ...	49	51
33) Uma enciclopédia	47	53
34) Um atlas	49	51
35) Um dicionário	96	4
36) Ligação com a Internet	27	73

Nas questões seguintes, assinale, para cada item: CT (concordo totalmente), CP (concordo em parte) ou NC (não concordo).

Qual é, na sua opinião, a importância da avaliação da aprendizagem na escola?

	CT	CP	NC
37) Verifica o conhecimento do aluno.	73	26	1
38) Avalia o que o aluno sabe e o que não sabe.	70	29	1
39) Mede a capacidade para ir em frente.	66	26	8
40) Mostra onde o aluno aprendeu mais e menos.	60	34	6
41) Serve para corrigir os erros.	65	32	3
42) Indica onde o aluno precisa melhorar.	85	12	3

São recursos importantes na avaliação da aprendizagem dos alunos.

	CT	CP	NC
43) Provas e testes.	83	17	-
44) Participação nas atividades.	87	12	1
45) Frequência .	81	16	3
46) Atitude em relação à matéria.	66	29	5
47) Caderno de anotações.	54	34	12
48) Realização do “para casa”.	77	22	1

O que você acha do uso de notas nas avaliações?

	CT	CP	NC
49) É uma boa forma de testar os conhecimentos.	76	18	6
50) É bom para o aluno se auto-avaliar.	80	17	3
51) Estimula o aluno a estudar.	70	27	3
52) Verifica o que o aluno aprendeu.	73	24	3
53) Serve para classificar os alunos.	44	40	16
54) O resultado ruim pode humilhar o aluno.	35	25	40
55) A nota baixa pode desanimar o aluno.	34	36	30
56) Pode discriminar as pessoas.	14	21	65

O que você acha da reprovação ou “bomba”?

	CT	CP	NC
57) Se o aluno não aprendeu, deve repetir o ano.	65	24	11
58) Deve existir, dependendo de cada aluno.	49	36	15
59) A reprovação estimula o aluno a estudar.	65	20	15
60) Sem reprovação, o aluno passa sem saber nada.	66	14	20
61) A reprovação é um terrorismo, não deve existir.	22	21	57
62) Mais importante que a bomba é a conscientização.	62	24	14
63) Não deve existir pois o aluno reprovado se sente inferior.	30	22	48
64) O medo da bomba obriga o aluno a estudar.	62	28	10
65) Pode levar o aluno a parar de estudar.	37	29	34
66) Alguns alunos depois da bomba ficam piores.	24	38	38

Qual é a sua opinião sobre a "Escola Plural"?

	CT	CP	NC
67) O ensino é bom.	64	31	5
68) Não tem cobrança e o aluno vira “vagabundo”.	58	20	22
69) O aluno estuda para aprender e não para passar.	57	31	12
70) O aluno não aprende e vai ter dificuldade depois.	40	35	25
71) Não ter nota desestimula o aluno.	40	32	28
72) O aluno é mais respeitado.	45	34	21
73) Garante a permanência do aluno na escola	60	30	10
74) A avaliação é mais completa.	45	42	13

