

SUZANA DOS SANTOS GOMES

TESSITURAS DOCENTES

DE

AVALIAÇÃO FORMATIVA

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.

Linha de Pesquisa: Espaços educativos, produção e apropriação de conhecimentos.

Orientadora: Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
27 de Junho de 2003

Gomes, Suzana dos Santos

G633t Tessituras docentes de avaliação formativa / Suzana dos Santos Gomes. – Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2003. 213p.

Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

1. Ensino - aprendizagem. 2. Professores - formação.
3. Escola Plural. 4. Avaliação educacional. I. Título.
II. Martins, Pura Lúcia Oliver. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD – 371

Dissertação defendida e aprovada, em 27 de junho de 2003 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins – FAE/UFMG
Orientadora

Prof. Dra. Ana Lúcia Amaral – FAE/UFMG
Examinadora

Prof. Dra. Lílian Anna Wachowicz – PUC/ Paraná
Examinadora

Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Examinadora

DEDICATÓRIA

*À minha Mãe
Maria Matosinho (in memoriam)
ofereço este trabalho por tudo que ela
representa em minha vida e,
de onde está
fará festa
celebrando a sua conclusão.*

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi realizado graças ao apoio de muitas pessoas que, ao longo de minha vida, contribuíram, direta ou indiretamente, para minha formação pessoal e profissional. Destaco algumas pessoas, por estarem mais próximas e que, neste momento me vêm à lembrança.

À Professora Pura Lucia Oliver Martins pelos diálogos construtivos, orientação segura, atenta, competente e amiga. Ao longo do trabalho manifestou confiança, estímulo e possibilitou-me autonomia em todo o percurso do trabalho. Com seu novo trabalho na PUC/Paraná nossos contatos continuaram acontecendo por e-mail e telefone, contatos esses marcados por palavras animadoras, respeito e amizade. Foi construída uma relação afetiva e intelectual.

À Professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, minha parecerista no projeto, em especial, pelo carinho, pela leitura atenta, acompanhamento sistemático na fase inicial do projeto de pesquisa e contribuições fundamentais para os rumos do trabalho.

À professora Ana Lúcia Amaral pela acolhida na linha de pesquisa, contribuições nas primeiras discussões do projeto. Acreditou em mim, sempre me estimulou e deu segurança para realização deste trabalho.

À Professora Inês Assunção de Castro Teixeira, um agradecimento especial, pela disponibilidade, cuidadosa leitura, sugestões claras e pertinentes no momento decisivo da escrita da dissertação.

À Professora Lílian Anna Wachowicz, que tive a grata surpresa de conhecer no encontro da ANPED, participar do minicurso oferecido por ela sobre Metodologia Dialética e Avaliação da Aprendizagem. Agradeço, também, por ter aceito o convite de compor a banca examinadora.

À Faculdade de Educação, ao Colegiado de Pós-Graduação da FAE e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, pelos ensinamentos e pela colaboração direta ou indireta na construção deste trabalho, pela convivência e aprendizado.

Aos funcionários da Biblioteca, pela gentileza de tratamento e, em especial, à Marli Lopes de Araújo Pinto, pelo apoio na pesquisa bibliográfica, consulta ao referencial teórico, indicações seguras para localização dos subsídios da pesquisa.

À Ana Lucia, Nádia, Baby e Silvana, amigas e parceiras no Curso de Mestrado, que me incentivaram a todo momento, desde o processo de seleção.

Aos colegas da Linha de Pesquisa, pela cumplicidade nos momentos de socialização dos projetos, pelo apoio constante e pelas trocas de experiências de vida e de trabalho: Antônio Marcos, Weverton, Ernani, Nair, Adriana, Patrícia, Márcia, Márcio, Fernanda e Wagner.

À Mariinha, competente revisora que, com sua leitura atenta e minuciosa ao longo da revisão, contribuiu substancialmente para o formato final da dissertação.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas de Rose e Gláucia, pela gentileza, atenção e disponibilidade com que sempre fui atendida.

A Mário Lambertucci e Sebastião Faria Filho (*in memoriam*), amigos que tanto colaboraram na fase inicial deste trabalho tentando-me fazer mais competente e abraçar, com empenho, este projeto.

Aos amigos que me incentivaram e com os quais partilhei anseios, angústias, alegrias e conquistas ao longo deste percurso, especialmente Cecílio de Oliveira e Darcy Lambertucci.

Ao meu pai, Antônio dos Santos Gomes, irmãos e irmãs, pelo incentivo e cumplicidade em todos os momentos de minha vida. Aos meus tios, em especial, Jandira Gomes, primos e sobrinhos pelo carinho que sempre me deram. Enfim, a toda a minha família pelo incentivo.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela concessão de licença para que pudesse dedicar ao curso, fazendo valer nossa conquista do direito à formação, e à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pelo incentivo e colaboração dos coordenadores, colegas professores e alunos.

Aos professores das escolas Ângela Martins e Lúcia de Freitas, cujos nomes verdadeiros infelizmente não devo revelar, pela disponibilidade com que me acolheram em seus cotidianos e, generosamente, compartilharam comigo o seu mundo e as suas práticas docentes.

E, finalmente, agradeço a Deus que, na sua infinita bondade, me ajudou a realizar este trabalho e me proporcionou este grande aprendizado. Por tudo, graças a Deus.

*“Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
É o jeito de caminhar.
Aprendi
(O caminho me ensinou)
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho”.
(THIAGO DE MELLO)*

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
LISTA DE TABELAS	11
RESUMO	12
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	14
1.1 A constituição do cenário da pesquisa	14
1.2 Descrevendo o caminho metodológico	18
1.3 O Estudo exploratório: o docente do 3º ciclo e a avaliação formativa ...	27
1.4 O objeto de estudo: questões para a investigação	32
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA	39
2.1. A prática docente de avaliação na escola plural: um espaço de pesquisa	40
2.2. Os fundamentos epistemológicos e político-pedagógicos do processo docente de avaliação escolar	46
2.3. Uma análise sociológica da avaliação escolar	48
2.4. Anos 80: uma nova concepção de avaliação formativa	51
2.5. A avaliação formativa pensada no âmbito da didática	55
2.6. A organização dos espaços-tempos docentes, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional	59
CAPÍTULO 3 - ESCOLA COMO LOCUS DA PESQUISA: DESVELANDO AS PRÁTICAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO E DE INTERVENÇÃO	65
3.1. Descrição interpretativa das escolas	66
3.1.1. Escola Municipal Lúcia de Freitas	66
3.1.2. Escola Municipal Ângela Martins	78
3.2. Prática docente de avaliação formativa segundo os questionários	84
3.3. Prática docente de avaliação formativa segundo os depoimentos dos docentes entrevistados	88
3.4. Prática docente de avaliação formativa segundo o grupo focal: a visão e a voz dos discentes	96

CAPÍTULO 4 – TESSITURAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA	104
4.1. A prática de avaliação nas escolas	106
4.1.1. A avaliação na Escola Municipal Lúcia de Freitas	106
4.1.2. A avaliação na Escola Municipal Ângela Martins	108
4.1.3. Concepção, sentidos e significados da avaliação apresentados pelas escolas	110
4.2. Procedimentos de avaliação adotados pelos professores	121
4.2.1. A auto-avaliação dos alunos	124
4.2.2. Construção coletiva dos instrumentos de avaliação	130
4.3. Tempos coletivos dos docentes e instâncias para a avaliação	135
4.3.1. O conselho de classe no processo de avaliação	138
4.3.2. Reunião de pais: as relações entre família e escola	143
4.4. Componentes da avaliação formativa na prática dos professores	147
CAPÍTULO 5 - DESFIANDO AS TESSITURAS DAS PRÁTICAS DOCENTES DE INTERVENÇÃO	155
5.1. Práticas de intervenção nas escolas	156
5.1.1. Turma Projeto na Escola Municipal Lúcia de Freitas	157
5.1.2. Projeto Intervenção na Escola Municipal Ângela Martins	163
5.2. Um olhar sobre as práticas de intervenção como processo vivido pelo coletivo da escola	173
5.3. A organização do trabalho de intervenção em processo	179
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
7. ABSTRAT	202
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203

9. ANEXOS

- 9.1. Anexo A - Carta de apresentação para as escolas
- 9.2. Anexo B - Questionário Projeto Intervenção
- 9.3. Anexo C - Roteiro de Entrevistas dos Docentes
- 9.4. Anexo D - Roteiro Grupo Focal
- 9.5. Anexo E - Proposta de Plano de Construção do PPP, EMLF
- 9.6. Anexo F - Ficha de avaliação do aluno, EMAM
- 9.7. Anexo G - Questionário: Estudo de caso, EMAM
- 9.8. Anexo H - Estratégias, Projeto de Formação da EMAM
- 9.9. Anexo I - Auto-avaliação de alunos, EMLF
- 9.10. Anexo J - Ficha de avaliação do aluno (02), EMLF
- 9.11. Anexo K - Roteiro Reunião Pedagógica, EMLF
- 9.12. Anexo L - Auto-avaliação de docentes, EMAM
- 9.13. Anexo M - Comunicado aos pais, avaliação do aluno, EMAM
- 9.14. Anexo N - Concepções dos docentes sobre dificuldades de aprendizagem
- 9.15. Anexo O - Ficha de Avaliação do aluno – Conclusão do 3º Ciclo
- 9.16. Anexo P - O Estudo Exploratório: o docente do 3º ciclo e a avaliação formativa

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BMs	- Benefício Mensal
CAPE	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CMDCA	- Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CME	- Conselho Municipal de Educação
CPPRMEBH	- Coordenação de Política Pedagógica da Região Metropolitana de Belo Horizonte
CTB	- Conselho Tutelar Barreiro
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMAM	- Escola Municipal Ângela Martins
EMLF	- Escola Municipal Lúcia de Freitas
GAME/FAE/UFMG	- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
GERED –B	- Gerência Educacional Barreiro
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAD	- Projeto de Atendimento Diferenciado
PBH	- Prefeitura de Belo Horizonte
PET	- Projeto de Educação de Trabalhadores
PI	- Professor Municipal I
PII	- Professor Municipal II
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEB	- Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RME-BH	- Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

LISTA DE TABELAS

- TABELA 01 - Formação dos Docentes do 3º ciclo
- TABELA 02 - Participação em Projetos de Formação Continuada
- TABELA 03 - Tempo de Serviço dos Docentes na RMBH
- TABELA 04 - Tempo de Serviço dos Docentes na Escola Pesquisada
- TABELA 05 - Principais Estratégias de Ensino Docente
- TABELA 06 - Principais Problemas do Cotidiano da Sala de Aula
- TABELA 07 - Resultados Positivos da Prática Docente
- TABELA 08 - Principais Práticas de Avaliação utilizadas pelos Docentes
- TABELA 09 - Ações Desenvolvidas nos alunos com Diferenças no Campo da Aprendizagem
- TABELA 10 - Atividades Implantadas Consideradas Positivas pelos Docentes

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a prática docente e os processos de avaliação escolar construídos pelos professores, tendo em vista a implementação da avaliação formativa.

Para tanto, definiu-se como *locus* da pesquisa duas escolas de ensino fundamental, de 3º ciclo de formação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essas escolas, desde 1996, assumiram o Projeto Político Pedagógico Escola Plural, que se fundamenta numa política democrática inclusiva. Sendo assim, implementaram mudanças radicais em sua organização pedagógica. Dentre essas inovações, destacam-se: a introdução da modalidade de avaliação formativa e a adoção de práticas de intervenção tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A abordagem metodológica adotada caracteriza-se pelo estudo de caso, envolvendo observação participante, entrevistas semi-estruturadas, questionários, análise de documentos e realização de grupo focal. Nesse sentido, foram analisados os tipos de interações ocorridas no interior da escola e das ações e estratégias de ensino decorrentes do trabalho docente desenvolvido pelos professores. O referencial teórico que norteou este projeto de investigação é composto por: teorias de análise da prática docente, teorias de análise sociológica da avaliação, trabalhos que discutem os espaços-tempos de formação docente no cotidiano da escola.

Os dados coletados permitiram discutir a concepção de avaliação formativa confrontando as concepções estabelecidas e captar a mobilização dos professores na direção da mudança da prática de avaliação.

A conclusão do trabalho identificou novas práticas de avaliação de princípios formativos em processo de construção e ressaltou a formação, no cotidiano da escola, como espaço-tempo favorável ao trabalho coletivo, ao exercício da reflexão crítica da e sobre a prática docente de avaliação numa perspectiva de transformação da escola, tornando-a mais inclusiva.

*“[...] Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo
é isto, que as pessoas não estão sempre iguais,
não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam – verdade maior.
É o que a vida me ensinou.
Isto me alegra, montão”.*
(GUIMARÃES ROSA)

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1. A constituição do cenário da pesquisa

Esta pesquisa originou-se da minha prática pedagógica como professora e pedagoga no ensino fundamental e médio. Posteriormente, o exercício da docência em Cursos de Licenciatura e Pedagogia aguçou-me o interesse pela investigação no campo da prática docente de avaliação. Descobri que, para provocar mudança, o professor precisa resgatar o seu papel reflexivo e de autoria da prática pedagógica.

Ao longo da minha trajetória tenho me interessado pelas questões pedagógicas em sala de aula, interesse esse gestado e amadurecido no campo estudantil e profissional. Vivi, por exemplo, inúmeros desafios, ouvi depoimentos de professores e alunos que demonstraram claramente a necessidade de se compreender o problema da avaliação podendo-se, então, atuar na reconstrução da prática docente no cotidiano escolar.

Ressalto, ainda, que a minha experiência docente é marcada pelas influências das teorias de avaliação que privilegiaram o aspecto técnico instrumental, acrescidas, hoje, das referências atuais que favorecem a compreensão do meu objeto de pesquisa: o estudo da prática da avaliação dos docentes no 3º ciclo da Escola Plural.

Acompanhando o trabalho dos professores tenho descoberto a riqueza e a diversidade das práticas escolares como também percebido muitos desafios a serem enfrentados. Isso me leva a concordar com Guimarães Rosa, como mostra a epígrafe inicial. Assim, ao desenvolver minha pesquisa, deparei-me com um grupo de professores que se construíam nas *tessituras*¹ escolares. Nessas tramas, ou seja, nesses espaços-tempos os professores vivenciavam conquistas, dilemas e desafios.

Com efeito, nos últimos anos, tenho refletido sobre o dilema vivido por esses professores diante da avaliação. E percebi, então, a necessidade de implementar

¹ Utilizei esse termo *tessituras pedagógicas* para ressaltar a importância e, ao mesmo tempo, a necessidade de o professor projetar, coletivamente, o trabalho pedagógico. Nos espaços-tempos escolares os professores constroem, planejam, organizam o fazer docente, tecem a trama dessas relações a partir de múltiplos fios e, assim, dão um novo sentido ao cotidiano e à sua prática profissional.

novas práticas de avaliação. Recorrendo, pois, a estudos que eu fizera, a leituras realizadas de autores que se dedicaram à pesquisa da avaliação percebi possíveis caminhos que, poderão, se reconstruídos e investigados, levar a novas práticas de avaliação. Dos autores investigados, destaco: Luckesi (1986, 1995); André (1990, 1996); Sousa (1991); Dalben (1995, 2000 e 2002); Villas Boas (2000,2001 e 2002).

Paralelamente a isso, pude verificar que, para implementar mudanças em sua prática docente de avaliação, os professores têm se mobilizado em direção a um trabalho coletivo e a prática reflexiva tem sido uma atitude adotada por eles. A propósito, para Schön (1995), professor reflexivo é aquele que se questiona constantemente a prática, que se desestabiliza ante os desafios do cotidiano escolar, reelabora suas hipóteses, reconstrói seu conhecimento. Para esse autor, a formação do professor deve possibilitar-lhe conhecimento crítico-reflexivo que lhe forneça os meios para um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (SCHÖN,2000, p.133).

O triplo movimento sugerido por Schön (1992), *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação*, parece-me pertinente neste estudo e também o quadro do desenvolvimento pessoal dos professores. Isso me remete à consolidação, no terreno profissional, de espaços de autoformação participada. Os momentos de balanço retrospectivo dos percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida o que, no caso dos professores, é também produzir a sua profissão, o seu conhecimento.

Assim, se o docente assumir a prática reflexiva como algo significativo, na relação dialogal com seus pares, resgatará um movimento positivo dentro da escola. Hoje, sem dúvida, a busca de novas práticas de avaliação é de grande importância, pois o docente reconquista o seu lugar de sujeito no processo educativo. Desse modo, é convocado a produzir um novo conhecimento. Martins² (1998) reafirma que

² Os estudos de Martins (1998) desvelam um importante processo vivenciado pelos professores. Em seu cotidiano, eles tomam iniciativas para enfrentar as contradições próprias da organização escolar. A autora problematiza a prática pedagógica, analisa-a criticamente e propõe novas práticas, tendo em vista contribuir, por um lado com a prática dos professores envolvidos no processo e, por outro, com a área da didática, levantando princípios relativos ao seu campo de conhecimento e aos processos metodológicos para ensino dessa disciplina, na formação docente.

o professor ocupa, na escola, o lugar de sujeito do seu fazer docente. As mudanças no processo de ensino estão vinculadas à forma como ele organiza seu trabalho.

Importante, também, para a efetivação das mudanças no ensino foi o movimento de renovação pedagógica³, que teve início, no Brasil, no final dos anos 70. Esse movimento se refletiu nas escolas através de inúmeras ações e experiências de caráter inovador que traduziam, não apenas necessidades de mudança política, mas também de cunho pedagógico. A luta pela autonomia da escola e sua gestão democrática e o surgimento dos projetos políticos pedagógicos são expressões dessas mudanças, que tiveram origem nos movimentos sociais mais amplos. Esse processo fez emergir uma nova concepção de escola, que incorpora, dos movimentos sociais, a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes. Segundo Arroyo (1995, p.42), “O movimento de professores avançou nas possibilidades de construir a escola como um espaço público, de direitos, colado a um projeto sociocultural”, pensamento com o qual concordo.

Mais adiante, Arroyo acrescenta:

A escola está renovando-se por aí. Os profissionais estão mais atentos a esses processos cotidianos da escola. As escolas recuperaram uma função sempre central nas instituições educativas: serem tempos-espacos de socialização, de construção de identidades, de hábitos de convívio na diversidade de gênero, de raça, realidades tão presentes em nossa formação social (ARROYO, 1995, p.45).

Além das pressões advindas da sociedade em relação à escola, é importante considerar as modificações provocadas pelas próprias políticas educacionais. Trata-se de programas de governos municipais e estaduais que apontam novos caminhos para a educação (Escola Plural, Belo Horizonte; Escola Cidadã, Porto Alegre; Escola Candanga, Distrito Federal; Escola Democrática, Betim, e outras). Essas novas diretrizes político-pedagógicas vão exigir mudanças na prática pedagógica e na

³ A Rede Municipal de Belo Horizonte, desde o final da década de 70, participa desse movimento de renovação pedagógica. Tal movimento busca, entre outros fins, resgatar a escola como espaço de formação humana, rompendo uma concepção de escola apenas como espaço de instrução. Nesse processo, os professores começam a se enxergar como profissionais da educação e não como meros repassadores de conteúdos. Paralelamente, os movimentos da categoria têm sido marcados por lutas de diversas ordens: por melhores salários e condições de trabalho, por uma educação de qualidade, pela democratização do espaço escolar.

produção de novos saberes docentes relacionados com a democratização do ensino e com a construção de uma escola inclusiva a favor da não-retenção⁴.

Com relação à Escola Plural⁵, sua proposta fundamenta-se em dois princípios: *o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva*. Tais princípios se materializam em eixos norteadores cuja concepção de escola é garantir a formação humana na sua totalidade, seja entendida como tempo de vivência cultural e experiência de produção coletiva, seja vista como veículo capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores. Além disso, ela deve respeitar a vivência de cada idade de formação, assegurar a construção de nova identidade de seus profissionais, garantir a formação contínua, ininterrupta e de qualidade a seus alunos, assegurar novas formas de organização mediante o reordenamento dos tempos, dos espaços e do trabalho escolar. Paralelamente, deve romper com a cultura excludente e favorecer a emergência de experiências inovadoras no cotidiano da prática escolar.

A propósito, com o objetivo de eliminar a excludência e o elitismo da escola, o projeto Escola Plural, além de garantir ao aluno o direito de permanência na escola, sem interrupção, representou um espaço importante na construção coletiva de uma educação pública capaz de contribuir para a formação integral da pessoa e da cidadania.

À medida que muitas propostas político-pedagógicas pretendem se abrir a esses embates e incorporar as novas dimensões do direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano, à vivência dos tempos da infância, adolescência e juventude, vão se abrindo novos horizontes, redefinem-se culturas seletivas e credencialistas, e vai sendo incorporada em nosso sistema escolar outra concepção de educação básica, mais totalizante, mais humana (ARROYO, 2000, p.40).

⁴ A abordagem sociológica do princípio da não-retenção do aluno em educação fundamental baseia-se em dois pressupostos: o primeiro é a constatação de que a repetência é um dos fatores determinantes da evasão escolar, reforçando a exclusão social; o segundo consiste na concepção pedagógica de que o processo de aprendizagem, como construção do conhecimento, socialização e exercício da cidadania, pressupõe continuidade e o desenvolvimento de dimensões da subjetividade para além do estritamente cognitivo, ao passo que “o princípio da retenção se estrutura em torno de uma noção de aprendizagem que se fundamenta, principalmente, senão exclusivamente, na dimensão cognitiva”. (CORRÊA, 2000, p. 91)

⁵ Seria igualmente importante apontar que, embora a Escola Plural tenha sido inspirada em experiências inovadoras que emergiam da própria Rede Municipal, essas experiências eram de caráter pontual, fruto do trabalho de alguns segmentos de educadores e/ou escolas, o que revela que esse movimento foi – e tem sido – permeado de conflito, contradições e embates.

Conceber a educação pela ótica do direito é vê-la como responsabilidade do Estado que, na sua relação com o cidadão – sujeito de direitos – deve ser capaz de formular e executar as políticas necessárias à garantia desses direitos. Assim, o direito à educação que se deseja requer que ela seja pensada a partir dos pontos de vista dos sujeitos que a realizam, seja como educandos, seja como educadores. Supõe, portanto, ver a experiência educacional como *cidadania em ato*, concretizada pelos cidadãos que dela participam.

Com efeito, o problema que me propus estudar nesta investigação insere-se nesse universo complexo, essencialmente dinâmico, constituído por um conjunto de relações e significados que compreendem não apenas a cultura e os processos gerados na escola, mas também a vinculação desses elementos ao contexto social e histórico mais amplo. Assim sendo, meu estudo exigiu um enfoque metodológico que permitisse compreender a realidade em suas variadas dimensões e complexidade.

Nessa perspectiva, minha preocupação básica é compreender *como* o grupo de professores do 3º ciclo da Escola Plural interpretam e explicitam uma proposta de avaliação formativa e constróem seu fazer pedagógico a partir dos significados a ela atribuídos. Isso implica não só a necessidade de desvelar aspectos que dizem respeito a concepções, crenças, valores, etc. como também a obtenção de dados relativos às práticas pedagógicas e às formas de organização dos professores.

1.2. Descrevendo o caminho metodológico

Quanto ao desenho metodológico desta investigação, a pesquisa participativa, via estudo de caso, pareceu-me a estratégia metodológica mais apropriada por várias razões. Primeiro porque, na pesquisa qualitativa⁶, os dados só

⁶ Triviños (1987), em seus estudos sobre o lugar do pesquisador na pesquisa qualitativa, ressalta que o pesquisador pretende conhecer uma realidade cultural e, ao mesmo tempo, é portador de uma. A intenção é justamente manter o sentimento de *estranhamento* diante da realidade escolar e, ao mesmo tempo, não localizar o olhar sobre a escola, mas na escola. Sendo assim, isso significa a oportunidade de o pesquisador atuar pontualmente em determinados momentos da coleta de dados procurando pôr à disposição alguns elementos para que o grupo pesquisado possa refletir, ou simplesmente apresentar novas indagações. Outro aspecto importante na pesquisa qualitativa é a dificuldade de delimitar a sua abrangência. Triviños diz que essa pesquisa, tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados. Essa é sua meta, mas não exclusivamente. Tal preocupação, porém, torna-se uma “condição *sine qua non* de sua existência como disciplina científica. Sua tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social” (TRIVIÑOS, 1987, p.124).

fazem sentido quando lhes é dado um tratamento lógico, resultante do *olhar analítico* do pesquisador. Ela tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Por fim, como advertem Lüdke & André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, pelo trabalho de campo.

Além desses pontos assinalados, na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, já que nessa perspectiva o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Também os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem perceber o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Sendo assim, fiz opção pelo estudo de caso⁷, que permitiu o estudo e o conhecimento do meu objeto. A propósito, para Yin (1985), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade. Quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, são utilizadas várias fontes de evidência. Sua principal função é a explicação sistemática dos fatos que ocorrem no contexto social e geralmente relacionam-se com uma multiplicidade de variáveis. Por lidar com fatos/fenômenos normalmente isolados, “o estudo de caso exige do pesquisador grande equilíbrio

⁷ Por suas contribuições, o estudo de caso vem sendo utilizado com freqüência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. “A principal característica do estudo de caso consiste em esta matéria ter sido trabalhada de novo, a partir do real, para tornar mais perspicaz a resolução de um problema concreto e complexo” (NÓVOA, 1995, p. 55). Inserido no campo da pesquisa qualitativa, o estudo de caso possibilita o contato direto do investigador com a situação e o ambiente em estudo. Essa *entrada* no mundo dos sujeitos investigados requer uma série de cuidados por parte do pesquisador para que seja possível a viabilização da pesquisa, tanto no que se refere ao uso de procedimentos, à coleta e análise dos dados, quanto à sua validação.

intelectual e capacidade de observação *olho clínico*, além de parcimônia quanto à generalização de resultados” (SANTOS, 2000, p.28).

Outra característica importante do estudo de caso é que ele busca contemplar as diferentes perspectivas que se encontram presentes numa situação social (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Esse aspecto é fundamental quando a investigação que se pretende realizar, como é o caso desta pesquisa, se orienta pela crença de que não há uma realidade única compartilhada, mas sim perspectivas diferentes que são elaboradas a partir dos significados que as pessoas constroem sobre suas práticas.

Tendo presente o foco central do trabalho - o fazer docente na prática de avaliação formativa e as formas de organização do trabalho coletivo - ressalto que essa multiplicidade de aspectos pode ser abordada pelo estudo de caso já que ele “busca retratar a realidade de forma completa e profunda” [...] enfatizando “a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.19).

Assim sendo, nesta pesquisa utilizei como cenário duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, que comportam o 3º Ciclo Básico de Formação e que aderiram à proposta da Escola Plural. O foco central foi delimitado pelos professores que integravam esse ciclo. O que me levou a escolher escolas que tinham aderido à proposta da Escola Plural foi a convicção de que, se elas assim agiram, é porque estavam motivadas a mudar a prática pedagógica. Isso não me faz pensar, no entanto, que essa motivação seja consensual, ou que o movimento da escola se dê necessariamente na direção desses princípios. No entanto, a adesão delas à proposta é, no meu modo de ver, indício de mobilização para apropriar-se dela. As informações a respeito das escolas que atendem ao critério de adesão foram obtidas na Coordenação Político Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED – CPP) e, em algumas regionais⁸, optei, finalmente pela Regional Barreiro. A negociação de acesso às escolas Ângela Martins e Lúcia de Freitas⁹ ocorreu, de início, por intermédio da direção. A proposta de pesquisa foi apresentada mediante um documento explicitando não só seus objetivos e as implicações que ela teria para as escolas, como também os benefícios que lhes poderia trazer (Anexo A).

⁸ A Prefeitura de Belo Horizonte divide a cidade em nove regiões, denominadas regionais com o objetivo de descentralizar sua administração.

⁹ Nomes fictícios dados às escolas onde foram realizadas a pesquisa.

Investiguei, de forma mais aprofundada na Escola Ângela Martins, um grupo de dez professores do turno da manhã e na Escola Lúcia de Freitas, pelo fato de comportar três turnos diurnos e ter o 3º ciclo em turnos separados, acompanhei um grupo de professores do 2º turno e outro do 3º turno, totalizando quatorze professores. Os dados coletados na pesquisa de campo foram obtidos no período de maio a outubro de 2002, nas duas escolas, simultaneamente. A escolha da amostra seguiu um critério de significação, ou seja, acompanhei esses professores investigando as práticas docentes de avaliação no Projeto Intervenção e em sala de aula¹⁰. Dadas as características do meu objeto de estudo e a orientação metodológica da pesquisa, o uso de alguns procedimentos apontados por vários autores como Mazzotti e Gewandsznajder (1999), recorrentes na pesquisa qualitativa, pareceu-me indispensável. Por conseguinte, em meus estudos, a observação participante, a entrevista, o questionário, a análise de documentos e o grupo focal contribuíram muito na coleta dos dados.

Uma vez que meu objeto de estudo se referia à prática docente de avaliação dos professores, a observação incidiu sobre uma série de aspectos que revelaram, de forma explícita ou implícita, seus significados. No entanto, ao longo da pesquisa, não perdi de vista o caráter dinâmico da vida escolar. Nesse sentido, foram os processos que constituíram o cotidiano que me interessaram captar. Por exemplo: como as pessoas se apropriavam de certos conceitos, por que lhes atribuíam certos sentidos, a forma como trabalhavam seus significados, como isso refletia na prática, etc. Desse modo, a escola como um todo constituiu o alvo de observação, mas, uma vez que minha preocupação centrava-se nas práticas de avaliação dos professores do 3º ciclo, alguns espaços receberam atenção particular, como: a sala de aula, a sala dos professores, as reuniões administrativo-pedagógicas, os conselhos de classe e outras instâncias em que a presença dos professores era constante.

¹⁰ A sala de aula foi objeto do meu acompanhamento nos horários de intervenção e nos horários de aulas das diversas disciplinas. Interessava-me, nesta pesquisa, identificar como os professores do 3º ciclo implementaram a proposta de avaliação formativa. Portanto, acompanhei-os, de modo especial, no Projeto Intervenção (EMAM) e na Turma Projeto (EMLF) por serem esses projetos estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, coletivamente, como o objetivo de oferecer uma intervenção efetiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 3º ciclo. Ressalto, também, que acompanhei esses professores em espaços-tempos fora do projeto intervenção, ou seja, em seus horários-aulas das disciplinas de sua responsabilidade. Isso porque considerei importante incluir em minha pesquisa a prática da avaliação formativa dos professores, de modo especial, no projeto, mas também incluindo suas atividades pedagógicas disciplinares em sala de aula.

Com o objetivo de garantir maior veracidade dos dados, as observações de campo foram registradas de forma descritiva. Os registros também incorporaram as reflexões e idéias que as observações suscitavam, assim como os temas e padrões que iam emergindo durante o trabalho. A observação participativa da sala de aula, dos conselhos de classe e dos espaços coletivos de interação dos professores foi muito importante na coleta de dados.

Utilizei a aplicação de questionário¹¹ (Anexo B) com o objetivo de configurar a percepção dos professores a respeito de suas experiências com o Projeto Intervenção (EMAM) e Turma Projeto (EMLF). Os questionários foram aplicados como estratégia de aproximação que permitisse deter as contribuições dos sujeitos sobre as origens, objetivos, metodologia, estratégias de avaliação adotadas, formas de organização dos professores no projeto em estudo.

A entrevista constituiu outra técnica utilizada nessa pesquisa. Mediante conversação de natureza profissional em encontros com os professores, coletei dados importantes sobre a prática docente de avaliação escolar. Optei pela entrevista semi-estruturada¹² (Anexo C), que se desenrolou a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo-me, como entrevistadora, fazer as necessárias adaptações.

Dessa forma, selecionei os sujeitos da pesquisa (professores do 3º ciclo participantes do projeto e de turmas regulares), fiz o contato com eles, agendei as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Em geral, foram

¹¹ O critério para escolha dos docentes para responder o questionário deu-se, considerando: estar participando ativamente do projeto por algum tempo, ter participado de momentos coletivos de planejamento, execução e avaliação do mesmo com os pares e/ou assessoria pedagógica nos encontros de formação continuada. Na EMAM que desenvolve no 3º ciclo o Projeto Intervenção com a participação de todos os professores foram selecionados dois docentes: Gildo, coordenador pedagógico e Vera, professora de Língua Portuguesa responsável pelo suporte teórico-metodológico do mesmo. A EMLF desenvolve o projeto através de duas estratégias diferenciadas: no 1º ano do 3º ciclo o apoio pedagógico acontece na própria sala de aula e/ou nos horários de projeto do professor, no 2º e 3º ciclo a escola vem desenvolvendo a proposta Turma Projeto. Nesta escola foram selecionados os seguintes docentes: 1º ano: Pedro e Ivana, professores de Língua Portuguesa e Inglês; 2º ano: Mara, professora de Matemática, Ciências e Filosofia; 3º ano: Sofia, professora de Matemática, Ciências e Educação Artística. Total de questionários aplicados nas duas escolas: seis (6). Os nomes dos professores indicados são fictícios.

¹² Na entrevista semi-estruturada o entrevistador introduz o tema da pesquisa, solicita que o sujeito fale sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa. Patton (1990, p. 288; traduzido do Inglês pela pesquisadora).

realizadas no horário de projeto individual do professor usando o registro cursivo¹³. As entrevistas foram registradas na presença dos entrevistados, em seguida, retornadas aos entrevistados para apreciação. A duração média de cada entrevista foi de 1h30 min. Foi feita apenas uma entrevista com cada sujeito, no período de agosto a outubro.

Pude observar que os entrevistados mostraram-se interessados em participar do processo da pesquisa, foram extremamente atenciosos e contribuíram significativamente, com suas informações possibilitando a elucidação das suas práticas docentes. Os contatos para agendar as entrevistas ocorreram na escola, durante o recreio e em breves intervalos, o que garantiu agendar um número maior de professores.

Meu objetivo com as questões propostas era mergulhar nas respostas dos professores tentando captar mais detalhadamente a prática docente de avaliação, detectando os significados essenciais dos processos vividos por eles. Os dados oriundos dessas entrevistas foram organizados cuidadosamente de acordo com o registro das falas dos entrevistados em sua totalidade. Fiz uma leitura preliminar das respostas dadas para uma visão geral; em seguida, releituras para destacar as opiniões dos entrevistados e agendar os principais dados.

Na EMAM, o grupo de docentes do 3º ciclo da manhã foi constituído de nove professores e uma coordenadora pedagógica, perfazendo, um grupo de dez docentes. Na EMLF, o grupo de docentes do 3º ciclo pesquisado pertencia aos 2º e 3º turnos e foi constituído de 13 professores e uma coordenadora pedagógica, totalizando, assim quatorze o número dos docentes pesquisados.

Vale ressaltar que as informações que obtive pela entrevista apresentaram dados referentes à formação do professor, experiências profissionais, concepção de educação/ensino, aluno/professor, avaliação, prática pedagógica, principais problemas e busca de alternativas. Esses elementos são considerados significativos numa proposta de avaliação formativa.

¹³ Registro cursivo é uma forma de transcrever os dados rápida e eficiente. Essa forma foi citada e utilizada em diversas pesquisas. (KOLLER et al. 1999, p.289-310).

A análise de documentos¹⁴ foi outro recurso que utilizei neste estudo. Considerei como documento os registros escritos realizados pelos professores e pela coordenação pedagógica do 3º ciclo que pudessem ser usados como fonte de informação. Assim, foram analisados os documentos considerados mais importantes para a pesquisa, como: projeto político pedagógico da escola, projeto do 3º ciclo, instrumentos de avaliação e registros do Projeto Intervenção, atas de conselhos de classes e as sínteses dos estudos realizados pelas escolas sobre avaliação formativa, em preparação do II Congresso da Escola Plural.

Outra estratégia metodológica que adotei foi a realização de grupo focal com discentes participantes do Projeto Intervenção (EMAM) e Turma Projeto (EMLF). Meu intuito era captar as impressões dos alunos sobre as estratégias utilizadas pelos professores para interferir em seu processo de aprendizagem (Anexo D). Trata-se de uma técnica de avaliação que oferece informações qualitativas. A escolha dessa estratégia se deu por considerá-la apropriada para o entendimento de atitudes, necessidades e preferências dos alunos.

A respeito dessa técnica, Krieger & Casey (1999) ressaltam que a intenção dela é promover a auto-revelação entre os participantes. Ela pode ser fácil em alguns contextos e em outros não. Segundo eles,

O pesquisador cria um ambiente propício no grupo focal tal que encoraja os participantes a partilhar percepções e pontos de vista, sem pressionar os mesmos a chegar a um consenso. A discussão em grupo é conduzida várias vezes com participantes parecidos (similares) para que o pesquisador possa identificar tendências e padrões. Então uma análise sistemática e cuidadosa das discussões fornece pistas e compreensão de como um serviço ou oportunidade é percebida (KRIEGER ; CASEY, 1999, p.4; traduzido do Inglês pela pesquisadora).

Com efeito, o grupo focal foi realizado nos meses de setembro e outubro e teve duração média de 1 hora e 30 minutos. Contei com o apoio dos professores no Conselho de Classe para seleção de três alunos¹⁵, e os demais que vieram a compor esse grupo foram selecionados a partir das minhas observações em

¹⁴ Mazzotti e Gewandsznajder (1999) lembram que, ao utilizar os documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles como, por exemplo: por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações.

¹⁵ Realizei na EMAM quatro grupos focais, com 8 alunos, totalizando 32 participantes. Já na EMLF, foram realizados três grupos focais, com 8 alunos, totalizando 24 participantes.

sala de aula. Os alunos foram envolvidos separadamente por ano no ciclo - 1º, 2º e 3º anos, respectivamente. Na escola onde se adotara a estratégia de alunos monitores¹⁶ -EMAM - esses alunos foram incluídos na dinâmica separadamente.

Dessa forma, utilizei para seleção dos alunos participantes do grupo focal, os seguintes critérios: três alunos foram indicados pelos professores no conselho de classe, os outros cinco foram selecionados a partir das minhas observações em sala de aula. Na medida do possível, procurei envolver alunos representantes de turma por terem eles uma função de representatividade na escola. Escolhi, também, alunos que sobressaíram nas relações interpessoais em sala de aula.

Meu trabalho de pesquisa também utilizou o cruzamento dos dados ou triangulação¹⁷ obtidos pelas entrevistas, questionário, observações, documentos e grupo focal. Esse processo permitiu a análise de dados relativos à dinâmica da escola, dos sentidos que as pessoas que ali trabalhavam construíam sobre a prática de avaliação formativa.

Ressalto, porém, que a análise dos dados esteve presente em todos os momentos do trabalho de campo e a sua sistematização ocorreu após o término da coleta. Sem perder a visão ampla do contexto em estudo, dos sujeitos e das situações observadas, centrei o foco deste trabalho na seguinte questão: como os professores do 3º ciclo da Escola Plural implementavam a avaliação formativa e que experiências eram construídas nesse processo?

É importante ressaltar que realizei uma revisão contínua das notas de campo e planejamento das observações subseqüentes, tendo em vista aspectos específicos da minha investigação. Essa prática estimulou o pensamento crítico sobre as situações observadas e apontou elementos importantes para construções analíticas posteriores. Além disso, esses registros foram articulados com os dados, a partir dos quais, elaborarei pequenas análises dos aspectos relevantes contidos nesse estudo.

¹⁶ A EMAM conta com o trabalho de monitoria. Trata-se de um serviço de apoio pedagógico prestado pelos alunos do 3º ano do 3º ciclo com desempenho positivo. Esse apoio ocorre no horário do Projeto Intervenção. A tarefa dos monitores consiste em auxiliar os colegas nas atividades de intervenção, sob a assessoria do professor responsável pelo agrupamento.

¹⁷ Triangulação consiste na busca de diferentes formas para investigar um mesmo ponto. O pesquisador compara criteriosamente os dados coletados, cruzando-os. Quando se obtêm, por meio de técnicas diversas, resultados similares e convergentes, esses dados representam a força dos resultados (WORTHEN, 1997, p.391; traduzido do Inglês pela pesquisadora).

Finalmente, outro procedimento importante que adotei em minha pesquisa foi o aprofundamento da revisão bibliográfica simultaneamente ao trabalho de campo. A leitura da literatura pertinente e atualizada revelou aspectos significativos do tema em estudo facilitando o processo de análise e a construção da minha dissertação.

Nessa construção, propus realizar um estudo qualitativo considerando os aspectos teóricos crítico-dialéticos. Nesse sentido, procurei resgatar a dimensão histórica do sujeito por meio das observações em dois contextos escolares situados historicamente na política educacional. Assim procedendo, vale ressaltar, que a dimensão histórica aqui não é vista como um episódio ou circunstância, e sim, como o registro do movimento, das práticas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A formação de categorias¹⁸ envolveu procedimentos variados. Algumas dessas categorias analíticas foram derivadas diretamente da categorização teórica que constituiu o referencial de apoio. Outras surgiram a partir do próprio conteúdo das anotações feitas, especificando ou expandindo as categorias iniciais. A elaboração dessas categorias analíticas se fez a partir de várias leituras das anotações. Durante as leituras sucessivas dessas anotações foram surgindo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as tendências mais relevantes.

Durante as leituras, estabeleci um diálogo com o material escrevendo comentários e observações junto aos registros, ampliando ou corrigindo reflexões feitas durante o trabalho de campo, levantando questões, problematizando as situações e as análises preliminares que havia feito. Esse exercício e o processo de codificação das respostas ajudaram-me a organizar uma seleção dos dados mais relevantes para o desenvolvimento da análise.

Relevantes, também, na análise¹⁹ foram os discursos que circulavam no interior das escolas. Assim, para compreender como os docentes pesquisados

¹⁸ De acordo com Bardin (2000), as categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. Isso vai permitir o seu agrupamento e a parte comum existente entre eles.

¹⁹ A análise que fiz não está isenta da interpretação subjetiva, que carrega suas crenças e concepções sobre a prática docente de avaliação nessa tessitura de investigação. Devo esclarecer que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, “o sujeito que fala interpreta e o analista sabe procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito” (ORLANDI, 2001, p.60). Também a descrição está repleta de interpretação, pois uma remete a outra. A análise do discurso, aqui, aparece para apoiar o trabalho de descrição e interpretação.

implementavam a avaliação formativa dentro da nova lógica de tempos e espaços escolares e perceber os significados que atribuíam à sua prática docente, selecionei, ao longo das leituras desses documentos registrados nas notas de campo, trechos sobre noções de avaliação recorrentes, expressões, termos e metáforas utilizadas por eles ao se referirem ao trabalho pedagógico, a seus alunos, à escola, a si próprios, etc.

1.3. O estudo exploratório: o docente do 3º ciclo e a avaliação formativa

Com o objetivo de compreender melhor o que os profissionais do 3º ciclo da Escola Plural entendiam por avaliação formativa, realizei um estudo exploratório²⁰ (Anexo P). Por meio dele pude conhecer as suas experiências, mapear suas impressões, identificar pontos de estrangulamento e alternativas utilizadas por eles na implementação da avaliação formativa. Meu interesse também era apurar questões que eram objeto de indagações da minha pesquisa e que se referiam à forma como os professores implementavam o processo de avaliação na Escola Plural.

Posto isso, após a leitura e sistematização dos dados obtidos no estudo exploratório, pude verificar que, para os professores entrevistados, a avaliação é um desafio no cotidiano da escola. Eles explicitaram a necessidade de serem capacitados para implementar a avaliação com características formativas, como propõe a Escola Plural. Aliás, a formação dos professores trata pouco de avaliação e, menos ainda, da avaliação formativa²¹.

²⁰ Para realização deste Estudo Exploratório selecionei cinco professores do 3º ciclo da Escola Plural a fim de coletar dados relacionados com o meu objeto de pesquisa. Ressalto que são professores de diferentes escolas municipais situadas em diferentes regionais. Os nomes dos professores são fictícios: Paula (História), Maura (Coordenação Pedagógica), Warley (História e Geografia), Paulo (Matemática), José (Língua Portuguesa).

²¹ Destaco, aqui, a de pesquisa de Dalben (1998) que abordou a questão da avaliação. Vasconcelos (1998), Soares (2000), Tomaz (2002) e Vieira (2002) em suas pesquisas pontuaram desafios, barreiras, resistências, falta de espaços adequados para a formação do professor no processo de trabalho. Também revelaram que os professores, diante da mudança do foco de avaliação proposto pela Escola Plural, buscam construir referenciais formativos em seu próprio trabalho. Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem é objeto de reflexão-ação da prática docente.

A propósito,

O ato de avaliar é um ato de reflexão [...] Entretanto o problema reside na não existência de parâmetros gerais orientativos do trabalho pedagógico, que, segundo os professores, ainda não foram construídos pelo programa. Quando assim se manifestam, os professores desconsideram ou consideram insuficientes os cadernos que apresentam as referências curriculares já produzidas pelo programa. Acredita-se que seja necessário desenvolver um processo de capacitação em serviço [...] (DALBEN, 2000b, p. 83).

Além do problema da falta de capacitação para o desenvolvimento da proposta Plural, os professores revelaram-me o conflito que vivenciavam com respeito à avaliação no 3º ciclo. Confirmaram, ainda, a divergência entre concepção e prática, ou seja, defendiam uma avaliação como processo global envolvendo a dimensão cognitiva, atitudinal e procedimental. Mas, segundo eles, a estrutura disciplinar acabava dificultando a implementação dessa prática. E, para eles, o desafio é avaliar o desenvolvimento do aluno qualitativamente. Além do mais, esse modelo de avaliação demandaria alternativas e estratégias para se desenvolver um processo contínuo.

Outro aspecto abordado por eles diz respeito ao trabalho coletivo entre os professores. No ponto de vista deles, o projeto de avaliação, na maioria das escolas, era implementado individualmente o que implicava avaliação isolada dos professores e não do coletivo responsável pela turma. O espaço do conselho de classe foi considerado significativo. Ele realizava-se mensalmente, com duração média de quatro horas. Alguns professores citaram a realização de conselhos de turma com a presença dos pais. Esse espaço possibilitava maior participação dos alunos e da família. Em algumas escolas, os alunos eram envolvidos na preparação do conselho.

Nos dizeres de Martins,

Esse espaço de discussão, embora ainda com prevalência da fala da diretora e de alguns professores, significa um avanço na organização escolar, já que os pais são convidados e efetivamente comparecem para participar da avaliação e reestruturação das atividades de ensino-aprendizagem que envolvem seus filhos. Nota-se, também, uma preocupação da escola em promover a integração do grupo que se autorotula de excluído, propondo atividades optativas a serem desenvolvidas com as demais turmas regulares do 3º Ciclo. (MARTINS, 2000, p.84)

Quanto às fichas utilizadas na avaliação, de acordo com os professores tomavam muito tempo deles, mas consideravam-nas importantes porque nelas

registravam os progressos e as dificuldades dos alunos. Exigiam sistematização e trabalho organizado. Em algumas escolas, essas fichas foram reconstruídas e adaptadas pelos professores. Outros lembraram as experiências e utilização das informações registradas nas fichas.

Ainda mediante o estudo exploratório, pude verificar que os professores entrevistados demonstraram conhecer a proposta da Escola Plural. Sabiam que sua proposta de avaliação voltava-se para uma avaliação global do aluno atentando-se às dimensões cognitiva, atitudinal e procedimental. Desse modo, consideravam o aluno sujeito da aprendizagem o que demandava um trabalho coletivo e interdisciplinar. Assim, o estudo exploratório realizado atestou que, na maioria das escolas, o tempo de projeto era cumprido individualmente.

O depoimento²² deste professor entrevistado merece reflexão:

“Como avaliar de forma integral, sistemática, contínua, no coletivo se os professores estão fragmentados enquanto equipes? Muitos de nós temos dificuldades para planejar em conjunto e alterar práticas que sabemos que não trazem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos”. (WARLEY, História e Geografia, 3º ciclo).

Merecem destaque, ainda, outros depoimentos importantes:

“Temos muito trabalho no preenchimento dessas fichas, mas acho que elas são importantes. Quando a gente precisa tomar decisões recorremos a elas”. (PAULO, Matemática, 3º ciclo).

“A gente pode construir a avaliação, pensar a avaliação do trabalho de uma forma diferente que não fosse aquela da nota, que isso me incomodava muito, do certo e do errado. Poder pensar que a gente pode avaliar de outro jeito muda muito. Gostaria de pensar mais sobre isso”. (PAULA, História, 3º ciclo).

“A nossa formação tratou pouco de avaliação e muitos de nós não sabe o que é avaliação formativa. Você vai vê. Pergunte para eles. Muitos não sabem, também não foram preparados para isso”. (JOSÉ, Língua Portuguesa, 3º ciclo).

De fato, conforme esclareceu o professor Warley, os professores não estavam preparados para o trabalho interdisciplinar. Apesar de existirem orientações e apontamentos para esse trabalho interdisciplinar e transversal, muitas vezes, era dificultado também pela resistência de algumas áreas, pela falta de espaço para a

²² Todas as transcrições de falas de professores neste trabalho estão apresentadas na íntegra.

realização de grupo de estudos e tempo para a elaboração/revisão conjunta do Projeto Político Pedagógico da Escola. A esse respeito Amaral pontua:

[...] É bem verdade que a abordagem globalizadora a que se refere Hernandez (1998) é mais fácil de se concretizar nas séries iniciais [...] Mas, o problema maior é detectado no 3º Ciclo, onde os professores sentem maior dificuldade em perceber que os projetos podem propiciar o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares de modo efetivo. Nesse nível começa a delinear-se, com mais clareza, a necessidade de clarificação e estruturação dos campos de saber. A própria formação dos professores (licenciaturas em disciplinas específicas) torna-os muito ciosos dos estatutos disciplinares, e isto atua na direção contrária à abordagem interdisciplinar, mais globalizadora. O trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, ainda é um grande desafio. (AMARAL, 2000a, p.73).

Voltando aos depoimentos dos professores, eles reclamavam da fragmentação no processo de avaliação da escola. Mas, mostravam-se prontos a mudar, acreditavam nos princípios da proposta, almejavam o trabalho coletivo e buscavam suporte teórico em autores como: Arroyo, Perrenoud, Hernandez, Nóvoa, Zabala. Revelavam interesse pelas dissertações, teses, estudos sobre avaliação desenvolvidos recentemente por educadores, como: Martins, Dalben, Amaral, pesquisa do GAME/FAE/UFMG e outros.

Como se vê, o estudo exploratório evidenciou elementos que medeiam a concepção de avaliação formativa ajudando-me a identificar fatores que favorecem a prática da avaliação formativa e outros que contrários a ela. No meu modo de entender, os professores têm papel fundamental nesse processo e, por isso, constituíram o foco central de minha investigação.

Com referência às entrevistas realizadas com os professores do 3º ciclo, minha pesquisa mostrou que a Escola Plural foi, sem dúvida, um processo de inovação, mudança e melhoria, apesar das divergências, inseguranças e oposições. Segundo a opinião da maioria dos entrevistados, a implantação da Escola Plural promoveu *mudança na dinâmica do cotidiano da escola, na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação*. Ora, alterar os processos de avaliação escolar significa alterar os pilares a partir dos quais se pensa a própria escola, a relação da escola com a sociedade, e os parâmetros que promovem a prática pedagógica. É o que retrata a seguinte passagem:

Uma nova mentalidade, uma nova forma de pensar será exigida dos profissionais da escola que, para isso, deverão se empenhar em permanente estado de reflexão/avaliação da prática escolar vivida para criar novas relações pedagógicas concebidas a partir de um olhar ampliado sobre o que é educar. O próprio programa Escola Plural, organicamente, apresenta a sua concepção de avaliação como um processo que deve abranger o espaço e a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e ainda, as relações externas à escola, em suas interfaces com a sociedade e a cultura. (DALBEN, 2000b, p. 79).

Nesse sentido, o estudo exploratório confirmou que é necessário criar clima de discussão para confrontar idéias, refletir sobre o processo docente formador de novos conhecimentos e novas práticas. Esse movimento constitui um campo fértil para a emergência de novos saberes, novas ações e relações pedagógicas.

A análise desse estudo exploratório ainda me fez perceber que a avaliação era interpretada pelos professores do 3º ciclo das mais variadas formas, gerando multiplicidade de significados. Assim, não só o entendimento da proposta de avaliação formativa no âmbito da rede, como também a construção de qualquer conhecimento novo, exigia, com respeito aos ritmos diferenciados, conhecer a cultura e saberes das pessoas envolvidas e das escolas, em particular. E, acima de tudo, verifiquei mediante esse estudo que os professores almejavam espaços-tempos de formação no processo de trabalho cotidiano da escola para refletirem sobre questões desafiantes da prática.

Posto isso, assinalo que pretendia, inicialmente, neste trabalho, analisar as mudanças construídas e implementadas pelos professores na prática de avaliação, identificando as concepções, significados, avanços e desafios da prática docente de avaliação. Todavia, no estudo exploratório, foram enfatizados pelos professores problemas em sua formação acadêmica que comprometiam o processo de avaliação, sobretudo no que se referia à avaliação formativa. Esse esclarecimento chamou-me a atenção e trouxe elementos que (re) definiram minha proposta de estudo. Outra situação importante nesse sentido ocorreu durante a pesquisa de campo, ao investigar a prática de avaliação formativa dos professores, percebi um movimento nas duas escolas de estreita relação entre a experiência de construção da avaliação formativa e os espaços-tempos de formação no cotidiano do trabalho escolar construídos pelos professores, além de, inovações introduzidas nas escolas em decorrência do processo coletivo assumido pelos professores. Esse movimento

trouxe dados significativos para o meu estudo e para compreensão dos processos coletivos vivenciados pelos professores.

A realidade do cotidiano escolar acabou, portanto, dando novos rumos à minha pesquisa. Em consequência disso, optei por incorporar dois movimentos que se confrontavam na vida escolar e na experiência dos professores. Passei a analisar as práticas pedagógicas de avaliação formativa, de modo especial, na intervenção e também em sala de aula, bem como o movimento de formação do professor que se dá no processo de trabalho coletivo²³ o qual, reconhecido como suporte para a organização e articulação desses profissionais. Devo esclarecer, porém, que o meu objetivo não era analisar esse processo de formação. No entanto, era impossível não captar a mobilização dos professores, as repercussões dessa formação, os significados dela no cotidiano do trabalho coletivo da prática docente de avaliação à época deste estudo.

1.4. O objeto de estudo: questões para a investigação

Assim, após essas considerações, que ajustaram o foco da minha pesquisa, meu objetivo foi investigar como os professores do 3º ciclo da Escola Plural²⁴ implementaram a avaliação formativa e que experiências eram construídas nesse

²³ Um aspecto fundamental, apontado por Caldeira (1995) é relativo à importância dessa reflexão realizar-se dentro de um contexto de trabalho coletivo. A prática e saberes construídos pelos docentes no cotidiano de seu trabalho resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola. A escola constitui o espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana do professorado e, como consequência, para o seu aperfeiçoamento contínuo. Só por meio da reavaliação crítica da prática docente, realizada de forma contínua, coletiva e pelo intercâmbio constante de conhecimentos e práticas, pode o professorado formar-se e aperfeiçoar-se em seu trabalho. Nóvoa (1995, p.30) compartilha desse princípio e “coloca no bojo de uma reforma educativa a construção de espaços coletivos de trabalho para os professores como instrumentos de formação”.

²⁴ O ciclo, no programa Escola Plural, está proposto como um tempo contínuo – que não pode ser fragmentado em fase, ano ou etapa – e que se identifica como um tempo de formação no próprio desenvolvimento humano. A Escola Plural propõe, assim, a organização da Educação Básica (ensino fundamental) em três Ciclos de Formação: Primeiro Ciclo Básico, período característico da infância, abrangendo os alunos na faixa de 6-7, 7-8, 8-9 anos de idade. Segundo Ciclo Básico, período característico da pré-adolescência, abrangendo os alunos de 9-10, 10-11, 11-12 anos. Terceiro Ciclo Básico, período característico da adolescência, abrangendo os alunos de 12-13, 13-14 e 14-15 anos. Turmas Aceleradas, retratos de uma nova prática. (BELO HORIZONTE, 1996, Caderno n.2).

processo. Pareceu-me importante identificar também os aspectos subjetivos, organizacionais, socioculturais e pedagógicos mediadores dessa construção.

Para tanto, detive-me na intervenção na sala de aula e nos tempos coletivos criados pelos professores. O que me levou a centrar a pesquisa nos docentes foi a convicção de que, numa proposta formativa em que se busca diferenciar práticas pedagógicas, introduzir mudanças estruturais, redefinir valores, construir uma nova cultura escolar, o papel que se atribui ao professor é decisivo para o desenvolvimento do processo.

Nesse sentido, o professor pode se mobilizar tanto para a resistência quanto para a mudança. A postura que ele assume diante da avaliação resulta de uma série de fatores, relacionados à sua história de vida, à sua formação acadêmica, aos saberes que foram construídos ao longo de sua trajetória profissional, às concepções e significados que atribui à avaliação. A esse respeito, Perrenoud (1999, p.15) observa, com muita pertinência, que é necessária “energia para mudar a forma de avaliação, ou para reorganizar o trabalho pedagógico e mais ainda para implantar ciclos de aprendizagens”.

Assim, parti do pressuposto de que o professor do 3º ciclo, profissional que tem formação específica numa área de conhecimento e dedica-se a ela no seu trabalho, está, nos embates do cotidiano, reconstruindo a sua prática de avaliação. Ao fazer essa opção, esse profissional enfrentará o desafio de romper com a cultura escolar fragmentada, disciplinar, dividida em áreas e departamentos e propor mudanças na cultura profissional, o que significa promover a emergência de novas relações entre os professores. Isso representa um desafio: faz emergir um novo modo de pensar e fazer a educação, rompendo com uma cultura docente interiorizada.

Sendo assim, centrei meu estudo na prática docente de avaliação implementada pelos professores de 3º ciclo de formação da Escola Plural²⁵. A construção de um novo modelo, de novas estratégias é uma tarefa que esbarra em

²⁵ É importante lembrar que as relações que esse professor de 3º Ciclo mantém com a escola são permeadas pelo tipo de contrato que rege seu trabalho o qual estabelece um tempo recortado em horas/aula, dificultando a permanência na instituição escolar por jornadas de tempo mais longas. A organização curricular, além de fragmentada e centrada numa lógica linear e propedêutica, reflete as relações de poder que se estabelecem no interior da escola revelando, com nitidez, o desequilíbrio entre as áreas que desfrutam de maior prestígio e aquelas que são consideradas marginais.

uma série de obstáculos que, como já foi apontado, têm origens socioculturais e históricas.

A especificidade do universo de trabalho do docente e de sua identidade profissional requer estudos que busquem elementos para compreender melhor suas práticas, suas concepções sobre a docência, a avaliação. Daí, poderá o professor vislumbrar formas de reconstrução contínua dessa proposta inclusiva podendo, então, responder às necessidades e apelos postos naquele momento histórico.

No meu entendimento, na escola, especificamente, o caminho mais profícuo para abordar esse problema é a observação do trabalho docente em sala de aula, dos espaços-tempos de formação na própria escola, do coletivo dos professores para compreender as concepções, os significados que os docentes atribuem à avaliação. O estudo desses significados permite aproximação das dimensões subjetiva, sociocultural e histórica presentes no processo de avaliação, possibilitando o desvelamento de aspectos importantes da cultura escolar.

Um problema que, aliás, já mencionei no início deste trabalho, refere-se ao significado que os professores, em particular, atribuem à avaliação. Estudos têm mostrado que uma proposta de avaliação não é assimilada se as pessoas nela implicadas não compartilharem de suas concepções. Por outro lado, as concepções não têm sentido intrínseco; elas são interpretadas reelaboradas pelos indivíduos.

Assim sendo, questiono: existe coerência entre a proposta político-pedagógica e a prática docente de avaliação dos professores? Quais são as concepções, desses professores, de avaliação formativa? Que significados lhe atribuem? Como os alunos são avaliados? A avaliação abrange os aspectos atitudinais, procedimentais e cognitivos? Que espaços são dedicados à reflexão da prática pedagógica? Como são realizados os encontros pedagógicos? Como é aproveitado o tempo dedicado ao projeto de intervenção? Os professores desenvolvem trabalho coletivo? Como são realizados os conselhos de classe?

Ademais, consolidar uma prática docente integrada, realizar uma avaliação processual e formativa constituíam, entre outros, enormes desafios que os professores pesquisados enfrentavam. Assim, para compreender como eles (re)significavam suas práticas, tentei entender como a avaliação formativa era interpretada por eles. Todavia, também a prática cotidiana carrega significados que são igualmente importantes para revelar os sentidos que estão sendo construídos.

Pensando nisso, levantei as seguintes questões: Como os professores organizaram sua prática docente de avaliação a partir da nova proposta de estrutura escolar, não-seriada, não-fragmentada em tempos de aprendizagem? Como articulavam o trabalho docente? Que tipos de ações e estratégias eram desenvolvidas com seus alunos? Qual era a relação entre prática docente de avaliação e formação no processo de trabalho coletivo?

A busca de respostas a essas questões, demandou o estudo dos tipos de interações que ocorriam no interior da escola e das ações e estratégias de ensino decorrentes do trabalho coletivo desenvolvido pelos professores.

Por fim, uma última questão que pretendo abordar, estreitamente ligada à anterior, e que se refere também à formação docente. No meu modo de ver, a formação docente é um processo amplo de desenvolvimento profissional e pessoal, que envolve o universo do trabalho do professor, mas o transcende, abarcando outras dimensões de sua vida. No entanto, tendo em vista o objetivo do meu trabalho, tive que delimitar alguns âmbitos nos quais ocorrera a formação dos professores em estudo. Assim, focalizei, como prática de formação, todas as ações desenvolvidas dentro da escola pelos próprios docentes ou outros agentes educativos que tivessem, como finalidade, favorecer o surgimento de novas práticas de avaliação. Dessa forma, centrei-me nas seguintes questões: que estratégias de formação no processo de trabalho eram oferecidas aos docentes? Quais eram os referenciais teóricos utilizados por eles que orientavam a sua prática docente? Qual era a relação existente entre a prática docente de avaliação formativa e os espaços-tempos de formação articulados pelos professores nas escolas?

Para compreender os significados implícitos nas respostas dessas perguntas era necessário conhecer os espaços-tempos de formação dos professores e observar os valores a eles atribuídos.

Assim, a preocupação com a prática docente de avaliação ganhou *status* de objeto de investigação. Por conseguinte, analisei como os professores, no cotidiano da sala de aula, implementaram a avaliação formativa. A opção por esse caminho me levou a compreender como se concretiza o processo pedagógico e as intervenções por ele utilizadas.

A proposta foi, pois, pesquisar como os professores se organizavam e atuavam nos espaços-tempos da escola, diante dessa nova proposta que incluía um novo fazer pedagógico. Nesse sentido, eis os objetivos da minha pesquisa:

- Investigar experiências construídas pelos professores do 3º ciclo da Escola Plural na perspectiva de implementar a avaliação formativa;
- Conhecer as experiências coletivas de avaliação formativa construídas pelos professores na nova organização de espaço-tempo pedagógico, em especial, a sala de aula e o projeto de intervenção;
- Identificar as relações existentes entre as mudanças na prática de avaliação e as estratégias de formação no processo de trabalho coletivo no cotidiano escolar;
- Suscitar novos estudos sobre a prática docente de avaliação relacionando-os com a formação construída no contexto de organização do trabalho escolar.

Dito isso, apresentarei este trabalho em cinco partes. No segundo capítulo, apresento os referenciais teóricos que nortearam esta dissertação. Destaco elementos da prática docente de avaliação no 3º ciclo da Escola Plural. Faço uma revisão dos fundamentos epistemológicos e político-pedagógicos do processo docente de avaliação escolar, analisando a sociologia da avaliação e, em especial, a concepção de avaliação formativa.

No terceiro capítulo apresento uma descrição, de caráter interpretativo, das duas escolas que constituíram o campo de pesquisa. Analiso os dados coletados em questionários, entrevistas e grupo focal com o objetivo de desvelar as práticas de avaliação e de intervenção.

Este processo de composição do trabalho, possibilitou-me chegar ao quarto capítulo respondendo às questões propostas na pesquisa. Nessa parte, relatados os dados trabalhados até aqui, dialogo com os referenciais teóricos na intenção de dar visibilidade a uma prática de avaliação formativa.

O quinto capítulo compõe-se das práticas pedagógicas de intervenção organizadas pelos professores como espaço-tempo de ensino-aprendizagem. Descritos esses elementos, discutirei a prática docente de intervenção desenvolvida pelos professores nas duas escolas, por entender que nelas estavam presentes elementos formativos. Apresento os dados empíricos dialogando com referenciais

teóricos considerados significativos na compreensão de uma prática pedagógica diferenciada.

Nas considerações finais, recupero algumas questões que considero relevantes na pesquisa e, ao mesmo tempo, indico alguns desdobramentos advindos da minha investigação e sugestões de continuidade.

*“Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora a mágica
presença das estrelas!”
(MÁRIO QUINTANA)*

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

Será que as coisas são inatingíveis? Conforme assinala Quintana. Não. Cada um de nós é que nos espaços-tempos elegemos estratégias, definimos rumos, tendo em vista a realização de um projeto que almejamos. Assim, estabelecendo os rumos desta dissertação, apresento, primeiramente, elementos que incluem o pensar e o fazer dos professores na Escola Plural. Em seguida, faço um levantamento da literatura referente às teorias de análise da prática docente de avaliação e à teoria de análise sociológica da avaliação, abrangendo o conceito de avaliação formativa e os trabalhos que discutem os espaços-tempos de formação no cotidiano do trabalho escolar. Para mim a presença mágica das estrelas revelou-se em vários momentos nas contribuições de todos aqueles que de uma forma ou de outra, participaram dessa construção.

O lugar e o ponto de vista de onde reflito sobre o processo pedagógico é o lugar da docência. Lugar de experiência e vivência educacional onde fui construindo minhas reflexões. O exercício da docência exige resgate da memória, do conhecimento, das experiências e reflexões sobre a prática. O horizonte de expectativas do docente revela projetos, planejamentos, esperanças. Essas idéias importantes levaram-me a inúmeras interrogações. Por exemplo: que espaços de experiências coletivas têm hoje o docente? Em que contexto ocorre o seu horizonte de expectativas? Que iniciativas são tomadas para efetivar mudanças na escola? Que intervenções podem ser feitas na produção de novas experiências?

Ora, essas questões devem ser pensadas quando se propõe construir um projeto de ensino. Pensar e construir um projeto político pedagógico reencantado é chamar o outro à vida, é tirá-lo da exclusão despertando toda a gama de potencialidades que o ser humano pode desenvolver. O reencantamento da educação no dizer de Assmann (1998, p.34) requer a união de sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, “o compromisso ético-político do educador manifesta-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no contexto escolar”. Tal proposta enfatiza uma visão de docência como ensejo e produção de experiências de aprendizagem.

Avançando o raciocínio, do ponto de vista de uma nova concepção de educação, em primeiro lugar, deve-se aprender que educar não é um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações. Nesse sentido, ensinar deixa de ser um processo de repassar conteúdos prontos. A aprendizagem passa a vincular-se a um contexto que tenha significado concreto. E o conhecimento passa a ser construído em relação aos contextos da realidade social em que os conteúdos serão utilizados, sendo, por isso, impossível separar os aspectos cognitivos dos emocionais e sociais. Nessa perspectiva, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, agindo diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas para solução de problemas. “Os educadores sabem que a educação passa por juízos, pelo senso crítico e ético que permite apreciar e definir o que fazer; onde intervir; que dimensões, saberes, valores, hábitos, competências formar nos diversos coletivos dos educandos” (ARROYO,1995, p.43).

Em segundo lugar, essa nova proposta supõe mudanças na concepção de currículo. Sem abandonar o fato de que os conteúdos curriculares são importantes, é introduzida a idéia de que eles devem ser construídos contemplando o tratamento coletivo de temas da atualidade, ligados aos problemas vivenciados pela comunidade de cada escola. Além disso, deve-se preocupar em “incorporar temas como a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, cultura, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade no cotidiano da escola pública”. (ARROYO,1995, p.43)

2.1. A prática docente de avaliação na escola plural: um espaço de pesquisa

Este tópico tem por objetivo explicitar não só a proposta da prática de avaliação da Escola Plural assim como, também, apresentar algumas mudanças estruturais que ela propõe. Para isso baseei-me nos documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, SMED, pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, CAPE e a Avaliação da Implementação do Projeto Político da Escola Plural implementado pelo GAME/FAE/UFMG.

Considerando que a estrutura da escola, suas formas de organização e a cultura que a legitima são fatores determinantes do fracasso escolar, a Escola Plural propõe mudanças radicais que não apenas alteram a estrutura e organização da escola, mas também requerem dos profissionais da rede uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de aluno, de educação, além de uma nova concepção de si mesmos como profissionais da educação. Ou seja, a construção de uma nova estrutura escolar depende, em grande medida, da apropriação de novos saberes sobre o *aprender a ensinar* por parte dos professores, além de uma postura mais reflexiva e crítica perante seu trabalho (grifos meus).

Vale lembrar que:

A proposta político-pedagógica da Escola Plural, ao trazer nova concepção de educação e ensino, pela própria orientação teórico-metodológica, tem possibilitado a construção de uma prática pedagógica comprometida com a lógica, os interesses e as necessidades práticas dos alunos. Há sensível alteração nas formas de organização dos tempos escolares em decorrência das quais percebe-se uma relação professor-aluno-conhecimento que ultrapassa a mera informação e caminha na perspectiva de formação do aluno mais consciente enquanto ser sujeito (MARTINS, 2000, p, 90).

Também a avaliação é uma das dimensões educativas que tem destaque na proposta da Escola Plural. Buscando romper com a visão de avaliação quantitativa, centrada apenas na avaliação do aluno, no seu desempenho cognitivo, essa proposta propõe uma prática de avaliação cuja intenção é interpretar a realidade, os processos vividos para que se possa redimensionar a ação educativa considerando as dificuldades e progressos dos alunos. Nessa perspectiva, não cabe mais avaliar para classificar, aprovar ou reprovar, nem tampouco centrar no aluno a prática da avaliação. É o que retrata este texto:

A avaliação tem que incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/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 ética, etc., enfim, ao seu Projeto Político-pedagógico. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo (SMED, 1994, p.41).

Portanto, a avaliação proposta pela Escola Plural destaca, como recurso importante a ação no fazer docente, pois é por meio dela que o professor pode identificar o desempenho do aluno, seus avanços e dificuldades e planejar intervenções mais adequadas ao processo de aprendizagem de cada um, ou da

turma como um todo. Dessa maneira, a avaliação poderá servir como uma ação formadora tanto para professores como para os alunos. Ambos vão se apropriando dos procedimentos da construção de conceitos e também tornando-se cada vez mais conscientes de seus processos.

Coerentes com essa proposta, mudanças na concepção de avaliação vêm acompanhadas de mudanças na organização dos espaços-tempos dos professores. Nesse contexto, a prática vivida no cotidiano escolar provoca inúmeros desafios que são compartilhados no coletivo²⁶.

Nessa visão, a proposta da avaliação formativa da Escola Plural exigiu mudança na concepção de avaliação. Nessa proposta, o professor compartilha os resultados com o aluno, participa do processo de aprendizagem fazendo parte integrante dele. Seu objetivo é promover, de fato, a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como fonte de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os envolvidos no processo escolar.

Nesse sentido, a dimensão do coletivo tem destaque especial na proposta Escola Plural. Ela abarca os diversos âmbitos do cotidiano escolar e é um dos aspectos em que se fundamenta a reorganização dos tempos e espaços escolares. Em relação à organização do trabalho docente, predominam nas escolas as relações unívocas e individuais: professor-disciplina, professor-turma, professor-carga horária. A Escola Plural mexe nessa forma de organização ao propor a constituição de coletivos de profissionais por ciclos.

Assim, o funcionamento da organização em ciclos é de ordem pedagógica, tendo em vista o ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos. O problema da repetência seria enfrentado pela organização de um currículo adequado do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para professor e alunos. Para isso o professor teria que propor atividades que levassem os adolescentes a obter sucesso, promovendo a auto-

²⁶ Dalben, abordando essa questão, mostra que o trabalho do professor não deve ser solitário. O conhecimento dos alunos far-se-á num processo permanente de avaliação. A formação de pequenos coletivos de professores para o atendimento às turmas de alunos permitirá que o trabalho docente se organize e efetue-se a partir de dados compartilhados. Coletivos maiores, formados pelo conjunto de professores de ciclos ou de turnos, oferecerão crivos de avaliação para novos processos de reflexão e produção do conhecimento sobre o aluno e seu grupo (DALBEN, 2000a, p.61).

estima e aprovação social. Ora, a escola em ciclos permite um currículo adequado à idade. Alunos de 10 e de 15 anos, por exemplo, podem ter o mesmo desempenho acadêmico, mas serem diferentes do ponto de vista de seu desenvolvimento afetivo, social, e mesmo intelectual.

Com efeito, a organização em ciclos, proposta pela Escola Plural baseia-se na organização das classes por idade e o professor orienta sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado pelo entendimento de que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização diferenciado. Tal estratégia não significaria simplificação do trabalho do professor, nem tampouco comprometeria o desenvolvimento do progresso dos alunos.

Quanto ao processo de disseriação na Escola Plural, no meu ponto de vista, ele foi projetado com vistas a uma mudança mais abrangente do ensino fundamental. Assim, o currículo foi repensado a partir de princípios ordenadores que não consideraram as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de cunho popular e democrática. Nessa direção, a integração dos conteúdos foi pensada com base nas vivências socioculturais dos alunos e as séries foram substituídas por ciclos, em todo o ensino fundamental. Buscou-se assim, um novo modo de operar da escola capaz de romper com a lógica da exclusão dos alunos.

Dessa forma, a organização em ciclos dá sustentação às oportunidades de formação do educando como sujeito de direitos, tendo seu processo de formação e ritmo de aprendizagem respeitados ao longo desse processo. Entretanto, a implantação dos ciclos não garante, por si só, a democratização da educação se a escola não incorporar, como próprio, o papel político de garantir um ensino da melhor qualidade possível a todos. Isso implica, em princípio, a anulação dos controles de seletividade e exclusão daqueles alunos que apresentam maiores dificuldades, segundo os padrões escolares idealizados.

Ao tratar dessa temática, Zaidan (2002) destaca que a organização escolar em ciclos favorece o olhar do professor sobre o aluno, sua idade de formação, sua realidade e contexto de crescimento. É, a partir daí, planejar efetivas intervenções. O eixo organizador da proposta escolar na organização de ciclos é a formação do aluno.

Assim, de acordo com a autora:

os ciclos pretendem acolher as múltiplas dimensões da vida e da formação humana, significam ver na infância, na adolescência e no ciclo da transição entre eles momentos da vida dos alunos que nos inspiram para selecionar conteúdos e formas de trabalho, para possibilitar vivências e discussões, para articular tudo isto com temas e questões que os próprios alunos estejam colocando (ZAIDAN, 2002, p.13).

Destaco, também, que um trabalho pedagógico por ciclos tem como um dos eixos, a concepção de avaliação formativa. Assim, se o aluno não foi bem sucedido, a questão é saber como o professor trabalhou o conteúdo e que conteúdos elegeu, que abordagens utilizou para entender melhor da realidade do aluno e como a escola se organizou para oferecer-lhe oportunidades adequadas de aprendizagem, considerando a sua bagagem cultural. Nessa perspectiva, a intenção é que a avaliação forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como um instrumento classificatório. Assim, a intervenção pedagógica tem um novo sentido e o trabalho docente é orientado por uma nova abordagem.

Nesse raciocínio, vejo uma estreita relação entre a concepção dos ciclos de formação e a avaliação escolar situando a aprendizagem no centro do projeto pedagógico da escola. Com isso, altera-se o eixo do trabalho do professor exigindo dele uma nova proposta, nova forma de atuação pedagógica capaz de mobilizar uma diversidade de estratégias de ensino apropriadas às particularidades dos níveis de conhecimentos em que se encontram os alunos e considerando-se os diferentes ritmos que se instauram no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Segundo Silva,

Novas exigências que os ciclos trouxeram para a atuação pedagógica impõem uma reestruturação de toda a prática educativa [...] Os resultados da aprendizagem devem ser obtidos através de ações contínuas que garantem o avanço permanentemente do aluno ao longo do tempo previsto para cada ciclo, e não mais através da repetição anual dos conteúdos disciplinares previsto em cada etapa. Daí, a necessidade de uma prática avaliativa voltada para uma abordagem formativa (SILVA, 2001, p.69).

De acordo com Lüdke (2000), a organização em ciclos é fruto de uma nova perspectiva em avaliação, que pretende atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução. Do professor espera-se que, ao promover o aluno para frente, assuma a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período. Esse é o sentido da avaliação formativa, que não pode ser interpretado como aprovação automática.

A autora afirma com propriedade que dentro de um sistema de ciclos deve acontecer a avaliação em seu sentido pleno, como fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno provocando sucessivos avanços no processo de aprendizagem.

A liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão possibilitar uma variedade de soluções e estratégias para permitir o percurso mais adequado às necessidades de cada aluno. O fator tempo, há muito reconhecido como um dos mais influentes componentes do complexo processo de ensino-aprendizagem, fica muito menos rígido e impositor e muito mais próximo do ritmo real de cada criança (LÜDKE, 2000, p. 49).

E, ainda, ressalta que é preciso aproveitar o tempo redefinido pelo ciclo, com iniciativas condizentes com esse ritmo e adequadas ao percurso de cada aluno. Daí a importância da avaliação nesse processo, pois, a partir dela o professor poderá tomar a iniciativa para atender, de forma mais adequada, às necessidades do aluno. Ao romper com a estruturação da escola básica em séries, a Escola Plural deu um passo na procura de soluções para o problema da exclusão escolar. A necessária reorganização da estrutura escolar implica uma redefinição do trabalho docente que passa a ser de responsabilidade de uma série de professores que acompanham o trajeto do aluno dentro dos ciclos e entre eles. Criam-se, assim, espaços-tempos para o docente expor seu trabalho aos colegas, garantir as condições de acompanhamento e atendimento do aluno. Por outro lado, os professores carregam juntos a tarefa de promover aprendizagens. O conjunto dos professores, reunidos no conselho de classe, em sua função precípua, pode, dentro de uma estrutura flexível, buscar meios para satisfazer as necessidades e os estilos diferentes de cada aluno, em seu percurso individual.

Assim, concluo que, mesmo diante dos inúmeros desafios, a organização em ciclos representa também uma nova instância de trabalho coletivo dos docentes. Nesse contexto, os professores responsáveis em conjunto pelo aluno, ao estabelecerem e assegurarem uma comunicação constante com os pares ao longo da trajetória escolar, também elaboram estratégias de registro e discussão dos dados referentes aos alunos, desenvolvendo também suas habilidades docentes de escrita, de argumentação, de discussão. Enfim, é o trabalho coletivo contribuindo para a construção da identidade da escola.

2.2. Os fundamentos epistemológicos e político-pedagógicos do processo docente de avaliação escolar

Atualmente, os estudos de avaliação passam por várias matrizes teóricas. A mais numerosa produção da literatura sobre o ensino básico tem discutido questões ligadas ao estatuto científico da avaliação da qualidade do ensino. A escassez de teorias sobre avaliação propriamente dita não impede o esforço de elucidar pressupostos da filosofia e das ciências como a sociologia, psicologia, antropologia e da própria pedagogia que filiam concepções de educação que derivam, por sua vez, de diferentes concepções de avaliação. Frequentemente criticam, genericamente, o paradigma positivista predominante na tradição de avaliação brasileira. E, a partir de várias vertentes teóricas, acabam por esboçar características de um novo modelo de avaliação apresentado como desejável.

Assim sendo, para compreender melhor a prática de avaliação dos professores, apesar da bibliografia escassa nessa área, servi-me dela como referência para meus estudos. Na literatura internacional sobre reforma educativa, a avaliação surge como tema central. Da análise de vários documentos de países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Brasil, ressaltam algumas questões comuns que poderiam ser agrupadas em quatro tópicos: mudança na concepção de avaliação, mudança nos objetivos da avaliação, mudança no uso da avaliação, mudança nos processos de avaliação.

A redefinição do processo docente de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora distintas e muitas vezes opostas, desencadeiam práticas com conseqüências semelhantes. Essas propostas afirmam a ruptura com a avaliação quantitativa, constróem-se com um discurso crítico à concepção de avaliação como quantificação dos resultados, compartilham a afirmação de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais.

Tal análise mostra a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o compromisso e com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela

diversidade de cultura e vozes. Essa transformação requer uma redefinição paradigmática (BARRIGA, 1992).

Mas, como situar a questão da avaliação formativa, tema desta pesquisa? Primeiramente, esclareço que por *formativa* várias interpretações foram dadas. Por esse motivo, parece-me importante rever a concepção de avaliação formativa ao longo das décadas e, em seguida, definir o foco de avaliação formativa que escolhi para minha investigação.

Estudos realizados no âmbito da avaliação da aprendizagem demonstram que a tendência tecnicista de pensar a educação emergiu na produção teórica nos anos finais da década de 60 e grande parte da década de 70, tendo como referência a concepção de avaliação por objetivos desenvolvida por Tyler (1949). Ao analisar a teoria de Tyler, Giroux (1983, p.64) comenta que a sua abordagem comportamental da aprendizagem fornece passos muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a experiência de aprendizagem.

Nesse sentido, é possível identificar que a influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Entre os que tratam a questão da avaliação da aprendizagem destacam-se: Mager (1962), Bloom (1971,1972), Popham (1973) e Gagné (1976). Trata-se de representantes da literatura que tem sido veiculada aos educadores e influenciado os escritos sobre avaliação²⁷, produzidos no Brasil.

Assim:

Os primeiros exemplos que nos foram dados como fonte de inspiração para a metodologia da avaliação formativa inscrevem-se numa pedagogia por objetivo marcada por uma concepção da educação chamada pedagogia do sucesso ou pedagogia do domínio. A seqüência: aprendizagem, avaliação formativa, ensino corretivo tornou-se o marco conceitual mais divulgado para alimentar o discurso sobre a avaliação formativa, seja para redigir guias de avaliação, seja para formular políticas de avaliação (GREGÓRIE, 2000, p. 156).

Nesses estudos, em linhas gerais, destaca-se, na trajetória teórica da avaliação da aprendizagem, a passagem de uma concepção de avaliação como mensuração, por meio de testes voltados para a medida de habilidades e aptidões

²⁷ Bloom (1971), Bloom, Hasting e Madaus (1975) foram talvez os autores que deram o primeiro passo ao propor um exemplo de questionário escrito, seguido por gabarito constituído por variadas anotações ou por um manual de base. A utilização desse gabarito pelos alunos serviria de correção pedagógica, o que confere um caráter formativo ao instrumento utilizado.

dos alunos, para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais.

Outra influência importante foi a de Scriven, que apresentou em 1967 o conceito de avaliação somativa e formativa. Tal conceito provocou grande impacto, principalmente entre avaliadores brasileiros, por volta da década de 70²⁸. Passaram a compreender, então, que a avaliação deveria ser somativa (voltada para a análise de resultados terminais que subsidiassem decisões) e também formativa, com o objetivo de subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento.

Dito isso, percebo que a categorização da avaliação formativa e somativa, que hoje já se tornou clássica, concorreu para maior complexidade dos métodos de avaliação, embora definisse avaliação como uma atividade metodológica que é essencialmente similar. Scriven (1967) reconhecerá que a avaliação de uma situação incluirá o processo de interpretação do próprio avaliador.

Segundo Ribeiro (1999,p. 79),

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Os dois últimos termos criados por Scriven (1967). Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor.

Também valiosas para o meu estudo foram as reflexões de Enguita (1989) sobre as complexas relações entre professores e alunos na escola e como a avaliação se insinua entre eles. Como forma de avaliação contínua, a avaliação formativa pode também significar um controle constante sobre os alunos.

2.3. Uma análise sociológica da avaliação escolar

O conceito de avaliação na perspectiva sociológica tem seu marco teórico inicial nos estudos já clássicos de crítica geral ao caráter reprodutivista da escola. Nesse caso, estão Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis,

²⁸ Quadro descritivo-analítico da concepção de autores representativos da abordagem tecnicista de avaliação que pode ser encontrado em Sousa (1991).

Bernstein, Althusser, Gramsci e Snyders, entre outros. Esses autores têm posição crítica do papel da escola. Embora alguns desses autores tenham mencionado a avaliação como aspecto fundamental a merecer a atenção dos sociólogos, nenhum deles apresentou um tratamento especial desse tema, ainda que ele tenha sido incluído entre os alvos de suas críticas à escola.

Foi em época mais recente que a avaliação começou a receber certa atenção por parte dos sociólogos da educação, quando, finalmente, começaram a perceber a necessidade de conhecer melhor esse fenômeno para entender a própria escola e suas possibilidades. Dentre os sociólogos que se dispuseram a incluir a avaliação entre seus temas de interesse, destacam-se a socióloga britânica, Broadfoot e o sociólogo suíço, Perrenoud. Em seu livro *Avaliação, escolas e sociedade*, Broadfoot lança, numa visão abrangente, sua análise sociológica da avaliação. Perrenoud propõe a análise das relações que se desenvolvem dentro das escolas, entre professores e alunos, e que se destinam à *fabricação da excelência escolar*.

Ainda que não assumindo um questionamento direto da avaliação escolar, sob o ponto de vista sociológico, também a análise da escola, feita pelo sociólogo espanhol Enguita (1989), oferece pontos de apoio às análises sobre a avaliação. Embora focalizando prioritariamente as relações entre educação e trabalho, o autor passa por muitos temas relacionados direta ou indiretamente com a avaliação. Um deles é o caráter de totalidade da experiência escolar, que abrange todos os indivíduos de maneira uniforme e uniformizadora. Por outro lado, Enguita (1989) visualiza a possibilidade de uma ação bastante positiva, vinda das resistências centradas em ações coletivas dos alunos. De outro lado, ele registra uma evolução no papel do professor como força de resistência.

Já Afonso (2000a), em seus estudos, faz uma análise sociológica da avaliação com o principal objetivo de possibilitar o enquadramento teórico-conceitual em torno da avaliação educacional. A partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, dá visibilidade às dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e gestionárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas.

No campo da sociologia da educação, há, fundamentalmente, duas formas de abordagem referentes à problemática da avaliação educacional. Uma delas pode ser designada sociologia implícita da avaliação. Traduz-se num conjunto de referência e

análise sobre avaliação, dispersas e fragmentadas em trabalhos cujo objetivo genérico é a educação escolar²⁹. Outra se chama sociologia explícita da avaliação. Constitui o resultado de diversos esforços teóricos e empíricos, intencionalmente estruturais em torno da avaliação como objeto de investigação³⁰.

Na visão de Broadfoot, (1981, p.198),

Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até aos vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional [...].

Nesse contexto, Afonso (2000a, p.11) retoma a defesa da concepção radical das potencialidades educacionais da avaliação formativa como dispositivo emancipatório, já que ela contém possibilidades de promover, num espaço pedagógico, e reconstruir, necessariamente, em novos moldes e com novas fronteiras e atores, a concretização efetiva de direitos sociais e culturais que, hoje, mais do que nunca, se encontram fortemente ameaçados e cerceados.

O autor destaca ainda que, quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como: a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho em grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica.

Com o mesmo propósito, Cortesão (1993,p.31) salienta que, “se o professor pretende entender e enfrentar, com seus alunos, os desafios da aprendizagem, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias docentes”. Nesse sentido, o campo de avaliação formativa, que esta pesquisa pretende abranger é muito mais amplo do que o que diz respeito aos testes referidos a critérios, embora a eles possa

²⁹ Nesse grupo de primeira abordagem encontram-se as obras de Bourdieu (1966, 1967,1972) e Bernstein (1984). No segundo grupo de abordagem encontram-se os trabalhos de Broadfoot (1996), Perrenoud (1999) e Lüdke (2001). (AFONSO, 2000a)

³⁰ No campo sociológico da avaliação, os aspectos do desempenho dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções requeridas de um sistema educativo específico. As práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade. (BROADFOOT, 1996, p.11; traduzido do Inglês pela pesquisadora).

recorrer. A perspectiva de avaliação formativa adotada aqui é a que possibilita ruptura com a “norma de equidade formal que rege a avaliação certificativa”, conforme Perrenoud (1992, p.156), e que permite que aquela forma de avaliação pedagógica possa dar conta do reconhecimento da pluralidade de formas de excelência escolar. Esse autor adverte, no entanto, para o fato de que *alguns usos da avaliação formativa*³¹ não devem ser concretizados sob pena de comprometer definitivamente o seu desenvolvimento (grifos meus).

2. 4. Anos 80: uma nova concepção de avaliação formativa

É importante destacar que é a partir da segunda metade da década de 80 que novas perspectivas abrem caminho para o conhecimento da escola e das suas práticas. Assim, emerge uma *nova concepção de avaliação formativa*, que por exemplo, se configura denominada alternativa emergente por Lüdke(1992), emancipatória por Saul(1994) e crítica por Luckesi (1995).

A esse respeito, Dalben (1999, p. 78) esclarece:

Este novo conceito de avaliação defende um nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo.

³¹ Num de seus trabalhos, Perrenoud (1992) afirma que a avaliação formativa, para poder sê-lo verdadeiramente, não deveria ser utilizada para outros fins que não fossem melhorar o ensino e a aprendizagem. A avaliação formativa, enquanto forma de avaliação contínua, pode também significar um controle constante sobre os alunos. Lembra que os modelos clássicos de avaliação formativa falam a linguagem de objetivos específicos, de testes formativos, de seqüências de remediação. A esse propósito, Enguita diz: “Do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode transformar-se num instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional” (ENGUITA, 1990, p. 231). É importante considerar também os estudos de Abrecht (1994) que, ao abordar sobre o processo de avaliação formativa, alerta para a importância de precisar, a priori, alguns pontos fundamentais, que variam conforme a perspectiva pedagógica em que se situa. O autor apresenta a perspectiva neobehaviorista e a cognitivista. A perspectiva neobehaviorista – que está na origem, especialmente, do ensino programado – põe a tônica, sobretudo, nas informações quantitativas. Já a perspectiva cognitivista baseada, entre outras, na teoria piagetiana do conhecimento e nas investigações sobre a pedagogia pela descoberta, os momentos e as técnicas de observação são muito mais amplos e variados, bem como os fatores implicados no diagnóstico das diferenças de aprendizagem.

De acordo com essa nova concepção docente, ao professor caberá o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados, informações sobre o aluno e cuidadosamente registrando suas necessidades e possibilidades. O processo de ensino torna-se um desafio para o professor, que deverá estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos.

É possível identificar, nesse foco diferenciado de avaliação formativa, uma nova perspectiva de avaliação da aprendizagem, cuja preocupação é o desenvolvimento da capacidade de luta da realidade social, vivenciada pelos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, na tentativa de superação do senso comum. Nessa direção, o processo pedagógico terá vistas à valorização do aluno e do professor, como cidadãos que têm vivências e histórias diferentes, promotoras de pluralidade de pontos de vista fundamentais no entendimento da prática e da ação consciente.

Segundo Dalben:

Dentro da nova perspectiva, um professor, ao avaliar o seu aluno, deve também avaliar a sua própria forma de inserção na sociedade, o seu papel, as suas condições de trabalho, a sua formação, a sua metodologia, os recursos por ele utilizados em sala de aula. A avaliação transforma-se em conhecimento da realidade, e neste sentido é fundamental que o professor se preocupe em analisar o aluno numa perspectiva ampla, exigindo para isso a utilização de atividades de ensino que permitam uma participação coletiva efetiva, através da utilização de formas variadas de expressão. (DALBEN, 1999, p.79)

Coerentes com essa concepção de avaliação, os professores passam a conhecer melhor o retrato sociocultural do aluno, a sua situação econômica, como os alunos se percebem ante as expectativas e atividades da sala de aula e da escola, seus sentimentos, as expectativas e significados.

Outro estudo relacionado com esta pesquisa é o de Perrenoud. Num de seus trabalhos, ele afirma que a avaliação formativa para ser verdadeira, não deveria ser utilizada para outros fins que não fossem melhorar o ensino e a aprendizagem. Nas palavras desse autor,

Talvez seja mais razoável colocar como princípio que a avaliação formativa dá informações que serão sempre propriedade do professor e dos seus alunos. Cabe-lhes a eles decidir o que querem transmitir aos pais e à administração escolar. Se esta quiser ter uma idéia precisa do que os alunos sabem e da eficácia dos professores, tem de encontrar os seus próprios instrumentos necessários, não inviabilizando uma avaliação formativa que deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre o professor e os seus alunos, para que o contrato de confiança não seja quebrado (PERRENOUD, 1992, p.165).

Pelos motivos acima explicitados, interessa-me sobretudo chamar a atenção para a avaliação formativa como dispositivo pedagógico adequado à concretização de efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. Nesse sentido, defendo que a avaliação formativa - sendo uma das modalidades de avaliação mais apta à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita, é também um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação docente, sobretudo quando se espera que seja “promotora de uma democracia participativa, exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização” (STOER, 1992, p.74).

Além disso, entendo a avaliação formativa como atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno. Allal, Cardinet & Perrenoud (1986); Lüdke(1994); André (1997,2001); Dalben (1998, 2000 e 2002); Esteban (2001); Perrenoud (1999, 2001); Villas Boas (2001) entre outros pesquisadores, oferecem contribuições significativas no que se refere ao desafio de tornar a avaliação um processo formativo, construído ao longo do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, Dalben afirma que a avaliação como processo dinâmico assume a postura de ação-reflexão-ação contínua, que promove a gestão de novas ações.

Outro aspecto que considero importante é que a avaliação como prática de ensino-aprendizagem pressupõe a interrogação constante e revela-se um instrumento relevante para professores comprometidos com uma escola democrática. Assim agindo, eles freqüentemente se vêem diante de dilemas que exigem que, cada dia mais, sejam capazes de investigar sua própria prática para formular respostas possíveis aos problemas urgentes, entendendo-se que elas sempre poderão ser aperfeiçoadas.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa aparece como instrumento de emancipação que possibilita aos professores acompanhar as aprendizagens dos alunos, ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano. Fundamenta-se no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino. Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação trabalhosa, que exige energia, disponibilidade de tempo para acompanhar e regular o processo de ensino, para elaborar atividades pedagógicas.

Vale ressaltar, ainda, que a avaliação formativa e contínua consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica (FREIRE,1975). O aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. Freire entende aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais. Coerente com essa perspectiva, o alcance de objetivos por parte de cada aluno passa a ser um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagens que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores de forma que a ação avaliadora observe os processos individuais e os grupais.

A esse respeito, Zabala salienta:

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades.[...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (ZABALA,1998, p.210).

Reafirmo a dimensão transformadora da avaliação formativa mais uma vez utilizando os referenciais de Perrenoud (1992). O autor destaca a relação de extrema confiança e cumplicidade que há entre os alunos e docentes o que exige, da parte dos professores, capacidade de fazer as articulações e pontos possíveis constituindo espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação. Assim, a partir do compromisso com esse novo enfoque, é possível que se promova a renovação global da pedagogia provocando mutação da prática docente. Outrora transmissor

de lições, o docente torna-se o *criador de situações de aprendizagem portadoras de sentido e de regulação* (grifos meus).

2.5. A avaliação formativa pensada no âmbito da didática

Fazendo parte da reflexão sobre a eficácia do ensino, a avaliação formativa deveria ser pensada no âmbito da didática. A didática fala, então, a linguagem das situações de comunicação. No dizer de Martins (1996), a didática, tem compromisso que se baseia na reconstrução de novas práticas: olhar crítico sobre a realidade/ação, sobre a realidade/pensamento. Trata-se de redescobrir regulações adaptadas às novas exigências e desafios da docência.

De acordo com essa perspectiva, conceber a didática como dispositivo de regulação é romper com a distinção clássica entre o tempo do ensino, no sentido amplo, e o tempo da regulação. A concepção de didática que defendo refere-se a um dispositivo que favorece uma regulação contínua das aprendizagens. Martins (1998) salienta que o trabalho com a avaliação mais democrática perpassa o campo da didática, da relação professor/aluno e da organização pedagógica da escola.

Perrenoud (1991, p.50), após ter lembrado que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”, afirma que seria melhor falar de “observação formativa do que de avaliação”. Três características são, pois, claramente declaradas. Primeiramente, a avaliação torna-se formativa à medida que se inscreve em um projeto educativo específico, como o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. Assim, de acordo com o autor: “A observação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento”. (PERRENOUD, 1991, p.50).

Perrenoud destaca que a segunda característica dessa avaliação é sua virtude informativa, que é seu caráter essencial. Para facilitar o processo, basta informar os atores - no caso, professor e aluno - do processo educativo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. E o aluno terá conhecimento de seu desempenho e poderá

tomar consciência das dificuldades que encontra tornando-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e refazer, com o apoio do professor, a sua trajetória na direção da aprendizagem.

Assim, à terceira e mais importante característica, a da função de regulação voltada para o professor e para o aluno, o autor acrescenta outra - a função corretiva. De fato, o professor, assim como o aluno, deve poder corrigir sua ação modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de maior visibilidade didática (WEISS,1993). Nesse sentido, a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Tal característica é, sem dúvida, um dos indicativos capazes de fazer com que se reconheça uma avaliação formativa. Caracteriza-se pelo aumento da variabilidade didática.

A partir dos argumentos descritos, posso afirmar que a proposta de avaliação formativa exige mudança na concepção de avaliação docente. Nesse modelo, o professor compartilha os resultados com o aluno, interfere no processo de aprendizagem e se torna parte integrante dele. Isso porque o objetivo é promover o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como forte papel da informação e referência para a formulação de práticas docentes que levem à formação global de todos os envolvidos.

Consciente dos desafios dessa prática, Perrenoud (1999) afirma que mudar a avaliação significa mudar a escola, senão totalmente pelo menos o suficiente “para que não nos envolvamos ingenuamente na mudança das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que as torna possíveis ou as limita” (p.156). Assim, trabalhar no sentido da avaliação mais democrática implica trabalhar, simultaneamente, nos campos da docência, da avaliação, da didática, da relação entre professor e aluno, da organização pedagógica da escola, diz ele.

O autor ainda argumenta que toda situação didática, proposta de maneira uniforme a todos os alunos, será inadequada. Daí a importância do ensino diferenciado segundo Perrenoud (1995, p.28). Ensino diferenciado significa uma prática docente voltada para a organização das interações e atividades de modo que cada aluno se defronte com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas e desafiadoras possíveis.

Finalmente, acrescenta Perrenoud: a observação formativa só será realmente efetiva se ela ajudar a esboçar um plano de ação. É preciso ser criativo para organizar novas estratégias docentes. É também nesse momento que ficam evidentes as carências na formação profissional, o papel da autoformação docente e o valor do trabalho coletivo.

Merecem, ainda, atenção, as contribuições de Hadji (2001). Esse autor situa a avaliação no centro da ação de formação. Sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem. É isso que permitirá julgar a sua *formatividade*.

Em seus estudos, Hadji (2001) afirma que não há instrumentos específicos para a avaliação formativa. O que a caracteriza é a vontade de dispor seu tempo e suas atividades a serviço da aprendizagem. Assim, o professor deve estar atento ao que os alunos fazem, verificar se eles apresentam dificuldades na sala de aula, deve ajudá-los a refletir sobre essas dificuldades. Portanto, a avaliação formativa é o ideal que contribui para regular a prática docente.

A partir desse ponto de vista, a avaliação formativa nada mais é do que uma prática que se coloca a serviço da docência, da aprendizagem, da formação. Por esses motivos, foi entendida como prática contínua, progressiva, sistemática, flexível porque respeita o ritmo de desenvolvimento dos alunos. Seu papel é permitir que cada um se desenvolva da melhor forma possível.

Nesse sentido, também um grupo de autoras, a saber: Souza, (1994); Grinspun, (1994 e 1996); Abramowicz, (1995) e Werneck, (1996), propõem uma avaliação holística do aluno que não se restrinja aos aspectos cognitivos, procurando contemplar sua condição existencial, sentimentos, motivações, valores. Ela deve manter o caráter dinâmico e interativo do processo e aponta um paradigma denominado crítico-humanista.

Lüdke (1995), por sua vez, parte da discussão crítica dos modelos de avaliação comprometidos com a busca de instrumentos de medida *válidos e fidedignos*, propugnando uma concepção de avaliação fortemente integrada ao próprio processo de ensino aprendizagem, como base para o desenvolvimento de propostas que venham ao encontro das necessidades de alunos e professores. Já Wachowicz (2002), em sua abordagem sobre a avaliação discute a avaliação

dialética propondo a mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

Luckesi (1999) também faz uma distinção importante entre julgamento e avaliação. Para ele, o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação, reconhece-a como diagnóstico para agir; há o que existe e esta situação é acolhida para ser modificada. Ele define a avaliação da aprendizagem como um “ato amoroso, no sentido de que a avaliação por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Tem, portanto, objetivo de diagnosticar, acolher e reincorporar o educando, pelos mais variados meios, no processo de aprendizagem de tal forma que integre todas as suas experiências de vida.

As análises realizadas por Freire, mais se aproximam ainda do que se passa no dia-a-dia das escolas e das salas de aula:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos [...] É lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e da não domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (1996, p.130-131).

O autor ressalta que o conhecimento é construído pelo sujeito e, portanto, a sua avaliação também. “A experiência na escola é um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido”. (FREIRE,1996, p.127). Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e relido. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p.139). Nesse sentido, o diálogo é uma espécie de postura necessária, à medida que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo junto sobre o

que sabemos e não sabemos, podemos, então, atuar criticamente para transformar a realidade.

Sob o ponto de vista metodológico, percebo que ao lado da resistência ainda forte de alguns professores à mudança, já aparece em outros, tendência a usar sua inegável autonomia em favor de mudanças estruturais que, apesar de pequenas, podem agir decisivamente em prol de novos percursos do aluno na escola. Essas práticas estão relacionadas com as características da escola como um todo, da sua proposta pedagógica, explícita ou não, da prática docente de avaliação e das relações construídas pelos professores.

2.6. A organização dos espaços-tempos docentes, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional

Finalmente, a necessidade de compreender melhor o cotidiano docente levou-me a tomar como referência estudos que analisam e procuram compreender as formas de organização dos professores nos espaços-tempos do cotidiano escolar identificando o pensar e o fazer pedagógico coletivo. No cotidiano escolar, o professor é desafiado continuamente a interpretar, reconstruir a prática docente. Alguns aspectos dificultam o seu maior envolvimento com práticas mais criativas ou formativas tais como: rejeição a propostas de inovação que não tenham elaborado, falta de sintonia entre os problemas concretos vivenciados em sala de aula e o projeto político-pedagógico educativo, falta de flexibilidade e preparo para o trabalho coletivo.

Contudo, os professores participam do projeto educativo quando se sentem mais autônomos, valorizados e competentes na realização de seu trabalho, possibilitando, então, o trabalho coletivo com seus pares. Esses fatores certamente não esgotam os elementos que entram em jogo no processo pedagógico. No entanto, eles constituíram referencial importante para orientação na pesquisa de campo. O pensar em projeto educativo remete, mais uma vez ao papel da didática crítica:

A didática, como ciência que tem por objeto de estudo o processo de ensino, surge nesse contexto com elementos essenciais à compreensão dessas questões políticas-pedagógicas. É papel da didática crítica fornecer meios para que o professor faça o centro dessa sua inserção na organização do processo de trabalho da escola e comprometa-se na busca de novas alternativas. A didática crítica supõe, com base na reflexão da prática, a existência de um trabalho coletivo, um trabalho discutido a todo instante entre professores e alunos na busca de seu significado cultural, político e ideológico. (DALBEN, 1995, p. 179)

Desse modo, o trabalho que os professores desenvolvem lhes indica que as teorias de que dispõem não são suficientes para explicar muitos desafios que enfrentam em sala de aula. As teorias presentes na prática são limitadas. Os professores são convidados a experimentar novas possibilidades de pensar/fazer seu trabalho o que contribui para o questionamento da lógica dominante na escola. Eles procuram novas possibilidades de ação no coletivo da escola que possam ajudá-los a suprir as limitações do conhecimento que manejam.

Prosseguindo o raciocínio, o movimento de redefinição do processo de avaliação está entrelaçado à possibilidade de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Assim, vale ressaltar que:

Investigando o processo de ensino-aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados. (ESTEBAN, 2001, p. 24).

Acrescento, ainda, que durante as discussões coletivas os professores utilizam múltiplos conhecimentos e saberes para adequar sua ação às necessidades de seus alunos. A avaliação como prática de interrogação revela um instrumento importante para professores que, comprometidos com uma escola democrática, freqüentemente se encontram diante de dilemas para os quais nem sempre têm a resposta. Assim, o espaço da discussão coletiva da prática pedagógica é uma aventura desafiadora capaz de possibilitar aos professores a construção de novos conhecimentos.

Na ótica de Martins, com a discussão:

Amplia-se a possibilidade de uma ação mais coletiva e solidária entre todos os envolvidos na escola [...] Além da produção coletiva, surge também a proposta de constituição de grupos de estudo para conhecer os trabalhos (teses, dissertações, pesquisas) que tentam alternativas para o ensino nessa perspectiva da produção e sistematização coletivas do conhecimento ou o envolvimento do aluno e sua prática social (MARTINS, 1998, p. 123).

Nessa perspectiva, ao investigar as concepções dos professores e identificar ação e reflexão coletivas como um caminho para a compreensão dos fenômenos que envolvem a avaliação no cotidiano escolar, evidencia-se a presença do trabalho dialógico, coletivo e crítico dentro da escola. Esse trabalho também explicita a prática pedagógica vivenciada pelos professores, transformando-a num meio importante para criação de novos conhecimentos, reorganização dos seus espaços-tempos de trabalho no cotidiano escolar. Desse modo, “as tentativas de realizar trabalhos mais coletivos vão assumindo contornos mais nítidos. Tem-se buscado maior participação do professor e abertura também para o aluno que passa a ser levado em consideração” (MARTINS, 1998, p. 64).

No meu ponto de vista, sem dúvida, existe um movimento transformando a prática docente e exigindo autonomia e responsabilidade crescentes, trabalho em equipe e organização de projetos, pedagogias diferenciadas, novos modelos de organização dos espaços-tempos de formação em serviço.

Nas palavras de Lüdke,

A reorganização da estrutura escolar por ciclo, redefine o trabalho docente, tradicionalmente concebido como uma prática individual de um profissional, com responsabilidade única e exclusiva sobre seus alunos. No novo sistema, o aluno passa a ser de responsabilidade de um grupo de professores, que acompanham a trajetória dos alunos dentro dos ciclos e entre eles, obrigando-se cada docente a expor seu trabalho aos colegas, para garantir as condições de acompanhamento e atendimento ao aluno. Em compensação, nenhum professor vai carregar sozinho a imensa carga emocional concentrada hoje na decisão de reprovar um aluno no ensino fundamental. O conjunto de professores e o Conselho de Classe, em sua função precípua, podem, dentro de uma estrutura flexível, buscar meios para satisfazer às necessidades e aos estilos diferentes de cada aluno no ensino fundamental (LÜDKE, 2001, p. 31).

Atuando em torno dessas questões, André (1990) ressalta estratégias de redimensionamento da prática docente tornando-a mais justa e democrática. Para tanto, aborda sistemas de trabalho menos hierarquizados, que se realizam mediante a criação de espaços coletivos de reflexão nos quais os professores analisam, conjuntamente, o fazer pedagógico. Esses espaços, muitas vezes, são utilizados

para acompanhamento, avaliação e reformulação do processo de ensino aprendizagem visando ao seu aprimoramento.

Voltando aos trabalhos de Luckesi (1999), o autor tem contribuído para a elucidação dos pressupostos das práticas de avaliação no ensino básico. Discute, ainda, a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola. O autor destaca a dimensão política que possuem essas atividades e preconiza um trabalho de equipe em que todos decidem o quê e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, Dalben em sua abordagem sobre o trabalho coletivo lembra:

É fundamental que os professores passem a organizar-se e solidarizar-se em práticas comuns coletivas, em conformidade com projetos e objetivos também comuns, eliminando a tendência corporativa de proteção de espaços. E, nesse processo, é fundamental que o discente coloque-se como sujeito ativo, reflexivo e participante das transformações (DALBEN, 1995, p. 175).

Assim sendo, o trabalho docente se exerce a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um projeto de trabalho. Os protagonistas desse processo são os professores, que assumem um importante poder simbólico.

Nesse ponto é importante lembrar que a ação pedagógica, mediante o trabalho coletivo interdisciplinar, indica a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo passou a ser experimentação da vivência de uma realidade global que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor. Articular saber, conhecimento, vivências escolares tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, num trabalho coletivo e solidário na organização da escola.

A forma de melhorar a avaliação nas escolas, antes de ser um problema de técnicas, é um problema de auto-análise, depuração e formação desse esquema de mediação em cada professor e no ethos pedagógico-coletivo que se instala nas escolas e nos estilos de ensino que caminham em diferentes níveis e modalidades do sistema educativo. Por meio desses mediadores se reproduzem as ideologias pedagógicas, o conceito de conhecimento relevante, o que são processos valiosos de aprendizagem e as relações sociais dominantes (SACRISTÁN, 1998, p. 376).

Nesse sentido o professor tem um papel social importante. O ofício de professor está mudando. Consiste, cada vez mais, em uma inserção em projetos escolares. O professor envolvido em projetos coletivos é um ator social. Para assumir essa responsabilidade, exige-se um novo perfil de professores. Nesse

ponto, pergunto: que estratégias adotar para contribuir na formação em serviço dos docentes? Como mobilizar os docentes para a construção coletiva de projetos? Que condições são necessárias para favorecer uma prática formativa e diferenciada?

Por outro lado, os docentes, como profissionais, estão envolvidos nos processos pedagógicos e buscam alternativas para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. É o que presenciei nas escolas pesquisadas quando professores refletiam sua prática no próprio local de trabalho. Assim, eles utilizavam os espaços-tempos coletivos para construir novas práticas e organizarem-se no cotidiano do trabalho pedagógico. Vivenciavam o exercício da reflexão na ação.

Por fim, quero salientar que novos elementos e novas dimensões emergiram ao longo do processo de pesquisa, frutos do trabalho de campo, que exigiram um olhar atento às peculiaridades do contexto escolar, objeto do meu estudo. Este material será analisado nos próximos capítulos.

*“Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender”.*
(FREIRE, 1997, p. 26)

CAPITULO 3 - ESCOLA COMO LOCUS DA PESQUISA: DESVELANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E DE INTERVENÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar o estudo realizado nas escolas, objeto desta pesquisa, destacando a realidade em que se configuram, na prática, o currículo escolar, formas de organização dos espaços-tempos escolares, formas de avaliação e de intervenção, referenciais teóricos adotados, estratégias de formação de professores e os alunos, objeto das práticas pedagógicas adotadas.

Nesse sentido, investigar a prática docente e, principalmente os processos de avaliação adotados pelos professores levou-me a analisar as concepções de avaliação existentes e as propostas assumidas coletivamente para entender os sentidos e significados que os sujeitos dão a esse processo. Por outro lado, esclareço que, as percepções iniciais refletem a subjetividade de cada docente, suas crenças, valores, concepções pedagógicas, experiências profissionais diferenciadas, constituindo, assim, visões singulares sobre o cotidiano escolar em que se encontram inseridos. Essas visões, pretendo sistematizá-las neste capítulo.

Antes, porém, é importante ressaltar, que não tenho a pretensão de fazer um estudo comparativo entre as escolas. Meu intuito é apresentar a prática docente de avaliação em contextos de escolas públicas que adotam um discurso aberto de projeto de educação popular, inclusivo, democrático.

Para tanto utilizei os dados obtidos na observação participante em sala de aula e nos projetos, questionários, entrevistas com professores, grupo focal com alunos participantes do Projeto Intervenção ou Turma Projeto, além dos dados obtidos na análise dos documentos das escolas produzidos pelos professores e coordenação pedagógica. Minha intenção foi captar ações, reações desencadeadas, dificuldades vividas, concepções pedagógicas no interior da escola que, sem dúvida, interferem no contexto mais amplo de suas relações com a comunidade.

3.1. Descrição interpretativa das escolas

3.1.1. Escola Municipal Lúcia de Freitas

A Escola Municipal Lúcia de Freitas - EMLF foi inaugurada em oito de fevereiro de 1981. Foi a primeira escola municipal implantada no bairro. Trata-se de um bairro de periferia, predominantemente residencial, com comércio diversificado e crescente, com lojas de roupas e de calçados, armazéns, padarias, farmácias, bares, açougues, etc. Observa-se a ausência de alternativas para o lazer e realização de atividades socioculturais (quadras esportivas, praças, salões de festas). Portanto, a escola constitui o único espaço público disponível para o uso da comunidade.

Embora com a maioria de suas ruas pavimentadas e servidas por várias linhas de ônibus, o bairro não conta ainda com total serviço de saneamento básico. Assim, várias residências e estabelecimentos comerciais despejam o esgoto num córrego. Na região do bairro Independência, que inclui as vilas Independência I,II,III e IV, situam-se duas escolas municipais e uma estadual. A demanda por escolas públicas na região é grande em virtude do crescimento progressivo do bairro, a migração de muitos moradores para a periferia e a rede estadual ter deixado o atendimento do ensino fundamental a cargo dos municípios, conforme as orientações da Nova LDB da Educação Nacional.

As duas escolas municipais da região funcionam em três turnos diurnos o que caracteriza a necessidade de construção de novas escolas para que as antigas possam funcionar em horários normais (dois turnos diurnos e um noturno). O funcionamento em três turnos diurnos deve-se principalmente à faixa etária dos alunos que ainda não podem estudar à noite e ao alto índice de violência na região. Por outro lado, existe demanda para o curso noturno e os adultos trabalhadores dessa região sentem falta de uma escola que ministre a educação para jovens e adultos.

Em 1995, foi implantado o Programa Escola Plural. A escola abraçou o programa, organizando-se em ciclos de formação, em meio a conflitos e inseguranças. A partir daí vem investindo na formação do corpo docente, organizando leituras, encontros e reflexões. Esse processo coincide com a organização da comunidade quanto à reivindicação de mais vagas e a incorporação do 3º ciclo na escola. Mediante mobilização da comunidade escolar, em 1997 foi construído um novo prédio. Hoje, a escola conta com 22 salas de aula, três salas destinadas ao trabalho de suporte pedagógico: biblioteca, laboratórios e sala de vídeo, quadra, ginásio coberto, três pátios (um coberto e dois descobertos), oito banheiros, um estacionamento e outros dez espaços destinados ao uso administrativo e/ou de suporte técnico-pedagógico, como sala de direção, secretaria, coordenação pedagógica, refeitório. Enfim, a escola apresenta satisfatório espaço físico. No ano de 2002 atendeu 1.838 alunos, sendo; 678 do 1º ciclo, 567 do 2º ciclo e 593 do 3º ciclo.

Organizada pedagogicamente em três ciclos de formação conforme os princípios da Escola Plural, a escola funciona em três turnos: o 1º turno realiza-se no horário de 7 h as 11h20min; o 2º turno, de 11h20 as 15h40 e o 3º turno de 15h40 as 20h. A escola conta com 70 professores. São 67 cargos efetivos³² e 32 dobras. Cada turno da escola funciona com 22 turmas e cerca de 33 professores.

Os professores reúnem-se semanalmente por duas horas para planejamento e avaliação do trabalho realizado, além de discutirem questões administrativas. Essas reuniões ocorriam às 6ª feiras, ao final do horário, quando os alunos eram dispensados mais cedo. Os grupos de professores trabalhavam, então, junto à coordenação pedagógica do respectivo ciclo em que atuavam naquele turno.

Constata-se, ao longo da pesquisa, que os professores da EMLF, atuantes nas Turmas Projeto, apesar de trabalharem com um número reduzido de turmas, duas ou três, lecionavam diversas disciplinas. Questiona-se a adequação de tal procedimento, uma vez que, além de sobrecarregar os professores, exigindo deles maiores esforços no desempenho de sua função, comprometem o trabalho pedagógico, exigindo dos mesmos domínio de conteúdos para os quais, não foram, devidamente preparados.

³² Efetivos são aqueles professores que mediante aprovação em concurso público têm cargo escalado numa escola da Rede. O termo *dobras* é adotado quando o professor assume temporariamente outro cargo que se encontra vago, na própria escola ou em outra.

Ressalto que essa escola foi selecionada porque revelou grande interesse na implantação da proposta plural. Tal interesse se manifestou pelo empenho da direção e professores no sentido de rever o projeto pedagógico da escola e tentar desenvolver um trabalho formativo na região. Por ocasião do meu convite para que ela fosse espaço de realização da minha pesquisa, a direção e a equipe de professores manifestaram o incômodo vivido com os resultados de outra pesquisa realizada anteriormente. Assim, responderam-me que não se identificavam com ela a partir do título³³. Porém, demonstraram interesse por conhecer a minha proposta. Diante disso, como pesquisadora, senti que minha responsabilidade era grande. Fui desafiada a explicitar com clareza o que pretendia, qual era minha proposta além de revelar minha concepção de educação pública. Obtive a oportunidade de encontrar com todos os professores, contando com o apoio da direção. Esse momento foi rico: os professores me interpelaram, levantaram questões, compartilharam dilemas e se colocaram como sujeitos envolvidos no processo da EMLF.

Após esses encontros de apresentação e discussão da proposta da pesquisa, concederam-me a realização do meu trabalho na escola. Posso afirmar que ao longo do processo de investigação todos, incluindo os alunos, se mostraram atenciosos e colaboradores.

A pesquisa nesta escola foi empreendida no 3º ciclo, distribuído no 2º e 3º turnos. Destes, foi selecionada uma amostra para acompanhamento proximal das atividades nas Turmas Projetos³⁴ e em salas de aulas regulares. No 2º turno, observei o trabalho desenvolvido em duas turmas da 1ª série, regulares, consideradas pelos professores como turmas com necessidade de intervenções. No 3º turno acompanhei duas turmas no 2º ano e duas no 3º ano.

Ao longo da pesquisa tive a oportunidade de acompanhar o processo vivido pela escola de reelaboração, discussão e aprovação do Projeto Político

³³ “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. (GLORIA, 2002).

³⁴ Turmas Projeto são aquelas constituídas por alunos que, na avaliação de seus professores, não têm domínio de competências e conhecimentos considerados básicos para o ano escolar no qual se encontram. Em geral, são alunos que já vivenciaram duas ou mais reprovações escolares e que, por isso, apresentam defasagem entre a idade e o ano escolar frequentado. Observei, também, que havia casos de alunos acelerados. Entende-se por aceleração, uma intervenção emergencial que se propõe a oferecer uma nova prática pedagógica para alunos que não tenham conseguido se beneficiar da escolarização regular e que estejam em defasagem idade/série de três anos ou mais.

Pedagógico³⁵ que vigoraria a partir de 2003. Direção e professores afirmaram que foi muito importante conhecer o perfil socioeconômico da comunidade e a partir daí pensar os projetos de trabalho pautados por resgate da auto-estima e construção da identidade dos alunos, construção do espaço escolar como espaço de vivências culturais e intervenção efetiva na comunidade ante seus principais problemas: desnutrição, delinquência, drogas, violência familiar e urbana, dentre outros.

É importante ressaltar que a EMLF vivenciou um intenso movimento de reconstrução do seu Projeto Político Pedagógico (Anexo E). As discussões iniciaram-se no ano de 1999 com a assessoria do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAPE - e o Departamento de Educação-Barreiro, GERED-B formando uma comissão organizadora do PPP com professores, coordenadores e a direção da escola. Essa comissão traçou, com os professores da EMLF, um plano de reconstrução do PPP garantindo: movimento interno de preparação da escola, envolvendo sensibilização dos professores; leitura de textos sobre PPP; visitas a seis escolas municipais que elaboravam ou executavam o PPP; encontros para tomada de decisão coletiva a respeito da construção do PPP; encontros da escola com a comunidade; elaboração do diagnóstico da comunidade educativa (pais, professores, alunos).

A partir desses dados e análises, aliados ao conhecimento da comunidade, foi possível estabelecer os seguintes princípios e metas que nortearam a construção do PPP: aspectos metodológicos e pedagógicos, currículo e avaliação, aspectos pessoais e humanos, trabalho coletivo, formação em serviço, fatores organizacionais/tempo/ciclos de formação.

Ao longo de todo o trajeto de discussão do PPP, o grupo redefiniu a função da escola, a saber: garantir o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade; promover interações e viabilizar espaços para trocas sociais, culturais e afetivas; garantir espaços para reflexão da realidade e de novos saberes; ser um local que propicie a construção de valores, habilidades e conhecimentos; estabelecer diálogo com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo. Daí, o grupo esboçou um documento preliminar da escola.

³⁵ Projeto Político Pedagógico, EMLF, Secretaria Municipal de Educação – SMED, GERED-B, outubro de 2002.

Devo ressaltar que o PPP da EMLF é fruto de processo de reflexão e discussão coletiva de seus profissionais na busca de alternativas viáveis para a efetivação das suas intencionalidades educativas. Procurava estabelecer um rumo, um compromisso definido coletivamente na construção da organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, resgatando-a como espaço público, lugar do debate e do diálogo fundado na reflexão coletiva.

Com efeito, a construção coletiva do PP-P rompe com a separação entre concepção e prática, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, garantindo a todos os profissionais da escola a condição de sujeitos na organização do trabalho pedagógico e a socialização do poder de decisão dentro da escola.

Num dos encontros com os professores, deixaram claro que o documento que haviam elaborado não está acabado. Tinha como marca a provisoriedade regulada pelas exigências de mudanças que o cotidiano escolar impunha e tinha como função principal sistematizar as discussões e as ações que se realizavam na escola. Dessa forma, cabia ao coletivo da escola, através de discussões com a comunidade escolar, não só transformá-lo em um instrumento presente no fazer pedagógico bem como realizar as alterações que se fizessem necessárias.

Estreitamente ligados ao processo de elaboração do PPP, os docentes da EMLF participaram de 2000 a 2002 de diversos movimentos formativos, como: encontros de capacitação, seminários e oficinas. Nessa oportunidade foram realizados, entre outros: estudos sobre trabalho coletivo, currículo escolar e avaliação; seminários de 1º, 2º e 3º ciclos nos quais foram discutidos o perfil do aluno e as intenções educativas de cada ciclo de formação; projeto de intervenção coletiva; oficina sobre adolescência; oficina de Ciências, orientando o trabalho no laboratório.

Nessa perspectiva foram não só discutidos coletivamente e aprovados os eixos curriculares, bem como construídas as referências para seleção de conteúdos para cada ciclo de formação. Relacionados a essas discussões, foram realizados na escola alguns cursos, como: pedagogia de projetos; Matemática no cotidiano escolar; escola como espaço de cultura do jovem e do adolescente. Após esses

cursos, houve apresentação e discussão da proposta de desenvolvimento do Projeto de Extensão para o 3º ciclo de formação : Educação, Juventude e Cultura³⁶.

A proposta de formação docente aprovada em assembléia, entrou em vigor a partir de 2003. Ficaram definidos os seguintes pontos: formação continuada na escola ou regionalizada para todos os professores, por área de conhecimento e ciclo de formação; em casos de formação individual com carga horária extensa, ela deverá ocorrer em horário extra turno; cursos de formação de curta duração deverão ser articulados com as equipes por ciclos.

Os docentes ainda aprovaram continuidade nos estudos dos seguintes temas/projetos: aprimoramento das formas de registro de avaliação; qualidade de vida dos profissionais da educação e relações interpessoais; adolescência; musicalização; oficina de artes e educação afetivo-sexual. Ainda aprovaram encontros para debates com alfabetizadores, fonoaudiólogos, objetivando esclarecer problemas do cotidiano escolar.

Retomando o Projeto Educação, Juventude e Cultura verifiquei grande interesse dos professores da EMLF para fazer parte dele. De acordo com o coordenador desse projeto, tratava-se de uma proposta interdisciplinar e interinstitucional (ainda em processo de articulação) cuja finalidade era assessorar os docentes na construção curricular que contemplasse as demandas e necessidades dos jovens com ênfase na cultura e nas diversas expressões artísticas que compõem o universo da cultura juvenil, tais como: o teatro, a música, as artes cênicas, a dança, entre outros.

Constatei, então, que a proposta de trabalho contemplava dois eixos de ação. O primeiro era voltado para os professores, com um trabalho de formação contínua e em serviço, visando a sensibilizá-los para o desenvolvimento e instrumentalização de diversas linguagens culturais. Assim, criariam momentos próprios de reflexão, sistematização e avaliação. O segundo eixo de trabalho dirigia-se especificamente

³⁶ Os professores do 3º ciclo assumiram com os professores Samira Zaidan e Juarez Dayrell da FAE/UFMG o compromisso de desenvolver esse projeto com o apoio desses. Assim sendo, parcerias foram firmadas com as áreas de Sociologia, Artes, Música e Teatro da UFMG, para que eles possam oferecer capacitação, primeiramente às oficinas, posteriormente, promover o aprofundamento teórico para todos os professores do 3º ciclo envolvidos no projeto. O Projeto Educação, Cultura e Juventude está sob a direção do Prof. Juarez Dayrell, coordenado pela Faculdade de Educação da UFMG, envolve a Secretaria de Educação Municipal e as seguintes unidades da UFMG: Faculdade de Belas Artes, Departamento de Artes Cênicas, Faculdade de Música e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

aos jovens. Para tanto seria necessária a abertura de um Centro da Juventude³⁷, destinando-se um espaço equipado no interior da escola para encontros, lazer e formação dos jovens da escola e da comunidade.

Analisando essa proposta discutida pelos professores, concluiu que o Projeto Educação, Cultura e Juventude fundamenta-se nos princípios da Escola Plural. Coerentes com esses princípios, os articuladores do projeto afirmaram que o jovem tem de ser considerado como sujeito de direitos, levando em conta a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, precisa ser tratado com prioridade absoluta, principalmente os das camadas populares. Estes vêm se construindo como sujeitos sociais em um contexto de uma nova desigualdade social, que resulta em inclusão subalterna e precária de suas famílias no contexto social.

Mas, mesmo diante desse contexto, as poucas políticas públicas existentes voltadas para a juventude tendem a se pautar por um conjunto de medidas oriundas das diferentes esferas do poder público (educação, cultura, saúde, assistência social, esporte, abastecimento, etc.) sem apresentarem maior articulação entre si. No caso do Projeto Educação, Cultura e Juventude, de acordo com o seu coordenador, esse projeto se baseava no princípio da indivisibilidade dos direitos da juventude, o que significava reconhecê-los como sujeitos que têm direito a políticas integradas que promovam a sua formação integral. Aliás, este projeto previa também como fundamental prever ações que contemplassem não só os jovens como também suas famílias, na perspectiva de promoção cidadã.

Nesse sentido, a proposta da escola de promover a médio prazo articulação entre a Secretaria da Educação e as outras secretarias sociais do município, no espírito da proposta do Projeto BH Cidadania, já estava em curso. E, outro pressuposto apontado pelo projeto foi o reconhecimento de que os jovens são consumidores e produtores ativos de cultura e agentes de transformação na família e nas instituições educativas. Dessa forma, a proposta se pautava na noção de protagonismo juvenil, tendo a autonomia, a responsabilidade social e a solidariedade como valores centrais a serem despertados nos adolescentes e jovens (DAYRELL, 2002).

³⁷ Pretendia-se que o Centro da Juventude fosse coordenado por uma equipe de professores em parceria com o grupo cultural *Aliança Mineira* formado por jovens da região, integrantes do movimento Hip Hop. Esse grupo seria capacitado a ministrar oficinas culturais para os jovens da escola e da região e promover eventos culturais e de lazer.

Centrando novamente o foco na EMLF, o tema organização escolar passou a ganhar prioridade a partir de 1999 quando os professores optaram pela estruturação do seu trabalho pedagógico. As mudanças operadas na última década no âmbito da cultura escolar provocaram impactos. Uma dessas transformações diz respeito à organização da escola por ciclos de formação.

Para a EMLF, esse fato exigiu grandes mudanças em suas práticas, causando mesmo algumas polêmicas. No dizer dos professores, substituir a organização seriada pela organização de ciclos implicava uma radical mudança de postura tendo em vista as concepções arraigadas sobre a natureza do conhecimento escolar.

Apesar do Programa Escola Plural, orientar as escolas a se organizarem por ciclo de idade de formação, a EMLF adotou a organização seriada³⁸. Os docentes reconheciam que esta organização não era a ideal porque prejudicava o trabalho coletivo dos profissionais do ciclo, além de dificultar a socialização dos alunos do mesmo ciclo de idade de formação. Entretanto, de acordo com a diretoria, representava a forma possível adotá-la.

A adoção dessa organização era um indicativo claro de contradições. Por um lado, a escola se dizia organizada em ciclo de formação, mas na prática, não estava efetivamente organizada dentro dessa concepção. De fato, durante a observação participante na escola pude perceber que, embora o termo ciclo tenha sido assumida em alguns contextos, ela não se traduziu como categoria central na sua organização escolar. Isso leva a refletir sobre os vínculos existentes entre o significado social da educação escolar e a lógica que orienta sua organização e suas práticas pedagógicas.

Outros aspectos relevantes na constituição da identidade da escola, apesar de todas as dificuldades com a organização do trabalho, são: sua grande sensibilidade para com as manifestações culturais da comunidade, preocupação com a formação do corpo docente, interesse e envolvimento dos docentes no sentido de refletir sobre as questões escolares.

³⁸ A EMLF recebera assessoria do CAPE e da GERED-B para aplicação desse programa. Daí incentivam o grupo que defende a atual organização seriada a pontuar claramente as razões pedagógicas que embasam essa posição. Sugerem que, caso haja outras propostas, essas devem ser partilhadas, instalando um processo de discussão que evidentemente não é fácil, mas que não deve ser adiado. Os assessores não acreditam que a atual organização impossibilite um trabalho coletivo o que seria incoerente diante de uma proposta dinâmica de PPP.

Mas diria que a EMLF vive um impasse, pois é possível identificar a existência simultânea de várias posturas educativas calcadas em diferentes, e às vezes, até mesmo, contraditórias concepções acerca da educação escolar e do processo de construção do conhecimento aí implícito. Porém, essa diversidade pode tornar-se uma fonte rica de discussão e reflexões do trabalho escolar, à medida que os docentes forem capazes de chegar a uma compreensão melhor de si mesmos, do grupo e de seu trabalho docente.

Outro fator que dificultava o trabalho coletivo da EMLF é o fato de a escola ter sido ampliada, passando a funcionar em dois prédios. Além disso, as salas menores ficaram reservadas para os alunos do 3º ciclo. Alguns espaços da escola, como salas de aula, quadra, cantina, biblioteca ficavam distantes uns dos outros.

À época da pesquisa a escola funcionava em três turnos diurnos consecutivos, sem intervalos para a limpeza das salas, entrada e saída de alunos de forma mais organizada, o que contribuía para o desgaste físico e mental dos professores que trabalhavam em dois turnos seguidos. Eles acabavam ficando sem tempo suficiente para descanso entre uma jornada e outra e sem tempo para alimentação. Além disso, o quadro efetivo de professores da escola era constituído na sua maioria por PI (nível médio), com disponibilidade para o horário do 1º turno. Eram poucos os professores PII (3º ciclo), lotados na escola, o que obrigava o trabalho com um número de dobras, especialmente no 3º ciclo, 3º turno.

Quanto à organização da escola para 2003, àquela época, ficara definida organização dos ciclos de formação por turno de funcionamento para que o trabalho pedagógico fosse viabilizado, com os seguintes encaminhamentos: 1º turno, 2º ciclo de formação; 2º turno, 1º ciclo de formação; 3º turno, 3º ciclo de formação. Os professores destacaram a importância de avaliar com a equipe do 3º ciclo as dificuldades enfrentadas em 1998, quando todo o 3º ciclo trabalha junto no 3º turno e, ainda, salientaram a necessidade de definição de ações coletivas para superá-las.

Quanto à organização das equipes de trabalho, o coletivo de professores apontou a formação de equipes menores de trabalho, como: trios, quartetos, com o mesmo número de horas aulas por professor. Devido ao grande número de turmas, sugeriram dois coordenadores por turno e, além disso, defenderam um trabalho de coordenação mais integrado, articulado com o pedagógico, participando e propondo estratégias para a solução das dificuldades.

No processo de reconstrução do seu PPP, foi fundamental para a EMLF abrir espaço para a discussão e explicitação do seu projeto para, conseqüentemente, definir uma proposta curricular assumida pelos docentes. Os estudos realizados atestam que os docentes partiram da compreensão de currículo que considerava os conteúdos escolares em uma dimensão ampla, isto é, levavam em conta: um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, procedimento para resolver determinado problema ou uma norma de comportamento, incluindo-se, portanto, os conhecimentos científicos e os saberes cotidianos, englobando também atitudes e valores.

Os professores ressaltaram também a importância de os conteúdos se articularem em torno de aprendizagens significativas. Isso porque construir significado para um determinado conteúdo significa criar possibilidades para que eles se articulem com os conhecimentos prévios que os educandos já têm construído, pois a ciência está no cotidiano dos alunos e em sua cultura. Enfatizaram também, a importância de se partir do saber que o aluno constrói no seu cotidiano, mediante suas observações, hipóteses de fontes variadas de informação chegando-se então, a novos conhecimentos.

Calcados na proposta da Escola Plural³⁹, as discussões dos professores sinalizavam uma concepção de currículo mais flexível, que levasse em consideração a realidade sociocultural dos seus alunos, que rompesse com a organização dos conteúdos estanques dissociados entre si, que rompesse com a memorização e a repetição automática. Por outro lado, consideravam a formação do educando como processual, contínua e crítica em que a construção do conhecimento não ocorria de forma episódica e fragmentada, com mera retenção de informações.

Ademais, desde a implantação da Escola Plural, a EMLF vinha-se propondo a priorizar um trabalho mais coletivo: por área do conhecimento, por ciclo, por equipe de trabalho para a discussão de projetos globais e anuais. Entretanto, de acordo com os docentes, o maior entrave para que o currículo fosse desenvolvido de forma dinâmica, integrada era a dificuldade de efetivar o trabalho coletivo em virtude da

³⁹ Pelas suas características, portanto, a Escola Plural amplia os espaços educativos para além dos muros da instituição escolar, reformula a noção de currículo, de processo ensino-aprendizagem e de avaliação e propõe novamente, com argumentos consistentes, a continuidade da trajetória escolar do aluno sem as restrições da medida de tempo característica da seriação (GIUSTA, 1995).

grande rotatividade dos professores, especialmente no 3º turno. Isso provocara descontinuidade na implementação das propostas pedagógicas aprovadas coletivamente.

Apesar disso, após diversos encontros de formação em serviço sobre a função social da escola e de seus objetivos, os professores chegaram à definição dos eixos curriculares norteadores do trabalho pedagógico. Eles foram definidos a partir da compreensão de que é função social da escola garantir a todos formação crítica, global, contextualizada, independentemente do sexo, raça, credo ou idade. A partir do eixo central - a formação integral do educando para a cidadania - os docentes definiram como eixos vertebrais do currículo na EMLF: inclusão, permanência e qualidade; formação integral do educando para a cidadania, que se desdobra em outros eixos: valores humanos, construção da identidade do aluno, direito ao conhecimento, realidade sociocultural, ecossistema e espiritualidade.

Definiram, ainda, que todas as atividades desenvolvidas pela escola deveriam fundamentar-se nesses eixos curriculares. Eles expressaram que, para além dos saberes escolares, as relações e a convivência no interior da escola constituíam a base para a formação de um cidadão crítico e solidário. Com a adoção desses eixos curriculares, os docentes pretendiam trabalhar numa perspectiva plural e diferenciada.

Quanto às estratégias curriculares, observei que os professores da EMLF organizaram seu trabalho em estratégias diversificadas, de modo geral se destacam no 1º e 2º ciclo, a organização do currículo através da pedagogia de projetos e, no 3º ciclo, o interesse manifestado pela prática interdisciplinar, ainda como experiências pontuais.

Por isso, para 2003, em seu projeto pedagógico a escola se propunha desenvolver alguns projetos globais, como: Projeto Intervenção, Identidade, Literatura, Festa Junina, Festa da Família, Feira da Cultura e Dia Nacional da Consciência Negra.

Definidos os eixos curriculares norteadores do currículo, os docentes do 3º ciclo, com o apoio da coordenação pedagógica, elaboraram um projeto com a intenção educativa voltada para as relações interpessoais. Este trabalho procurou despertar a reflexão sobre as atitudes, o ser, o querer, os valores, as relações construídas objetivando que os alunos fossem capazes de desenvolver

sensibilidades para a transformação social. O projeto recebeu o nome de *Ser para conviver*. Foi desenvolvido ao longo do ano de 2002, dividido em três etapas: *eu e o outro*, *eu e o mundo* e *eu cidadão*.

A respeito desse projeto os professores comentaram:

“Trata-se de um projeto coletivo, muito importante para o aluno se conhecer, se expressar, ter conhecimento dos seus desafios e de suas possibilidades”. (HILDA, Português e Filosofia, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Estamos em fase de construção. Este projeto nasceu do grupo desejoso de apostar numa alternativa para o trabalho coletivo no ciclo”. (ELZA, coordenadora pedagógica, 3º ciclo, EMLF).

“O projeto do 3º ciclo é muito bom. Conseguimos pegar algo dentro da realidade e necessidades dos adolescentes. Precisa envolver a todos. Acho que ao longo da etapa deve ser avaliado e enriquecido constantemente”. (PEDRO, Português e Inglês, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

Ao justificarem esse projeto, destacaram os desafios do novo milênio chamando atenção para o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Esta tarefa, de acordo com os docentes, amplia e aponta a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação do cidadão. Acrescentaram ainda que a escola é para os adolescentes um espaço social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e construtivos de toda ação da cidadania, por isso, sempre promoveriam discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica às formas de discriminação, valorização e resgate da solidariedade e da observância dos direitos e deveres. Assim, a escola se propunha a implementar projetos que possibilitassem questionamentos relativos à posição reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários e na sociedade, em geral. Exemplo dessa prática foi o trabalho desenvolvido em torno das eleições, movimento contra a Alca, entre outros.

Nessa perspectiva, a proposta defendida pelos professores se justifica por pressupor o aluno como agente social inserido no tempo e no espaço sociocultural. E para que haja verdadeiramente a construção de uma escola melhor, torna-se necessário romper com os automatismos que denigrem o ser humano, quebrando as barreiras nas relações humanas.

Ao longo da pesquisa pude acompanhar o desenvolvimento de parte desse projeto que se iniciou a partir da adoção de estratégias metodológicas em sala de aula e em outros espaços educativos. Dentre as atividades realizadas, destacam-se:

dinâmicas, experiências, jogos, estudos de textos ligados à questão da adolescência e da realidade social e cidadania. Algumas dessas atividades foram documentadas por registro fotográfico.

A avaliação do projeto ocorreu ao longo do processo mediante: a participação dos alunos nas atividades propostas, a análise das atividades de cada etapa, juntamente com a produção de texto do aluno e sua auto-avaliação. O seu encerramento se deu com um questionário com as seguintes perguntas para serem respondidas pelos alunos: o que você aprendeu com este trabalho? Que lições aprendeu para a vida em comunidade? Como você pode contribuir para a melhoria ambiental e ecológica do ambiente onde vive? Por que é importante cumprir os seus deveres, conhecer seus direitos e lutar por eles?

3.1.2. Escola Municipal Ângela Martins

A Escola Municipal Ângela Martins - EMAM foi inaugurada em 1997 dentro dos pressupostos teóricos da Escola Plural. Conta com 2.250 metros quadrados de área construída, distribuídos em 20 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório, um auditório, um Centro de Referência de Arte e Educação (CRATE), sala dos professores, depósito de merenda e de material escolar, secretaria, sala para a direção, sala de coordenação, sala de artes, sala do grêmio, cantina, seis banheiros, casa de bomba, depósito de material em geral, ginásio coberto, quadra e pátios.

Até o final de 2001, a escola atendia ao Ensino Fundamental Regular e à Educação de Jovens e Adultos - EJA. Entretanto, tendo constatado uma nova demanda por parte da comunidade, a partir de março de 2002 abriu-se espaço para a Educação Infantil. À época desta pesquisa, a escola possuía um público diversificado, formado por alunos com faixa etária que variava entre quatro anos e oito meses a setenta anos, sendo, em sua maioria, oriundos da classe de trabalhadores metalúrgicos, funcionários públicos, trabalhadores informais e muitos desempregados, advindos do próprio bairro e demais regiões vizinhas, inclusive da vila Corumbiara. A escola atendia a alguns alunos portadores de necessidades especiais e alunos trabalhadores; alguns, inclusive, menores de idade. Em 2002

foram atendidos 1304 alunos nos três turnos: 263 do 1º ciclo, 263 do 2º ciclo, 294 do 3º ciclo, 449 do EJA e 35 da Educação Infantil.

A direção da escola foi eleita diretamente pela comunidade escolar. Para cada ciclo, havia uma coordenadora eleita pelos professores a qual cumpria uma carga horária de vinte horas semanais. Os professores, em geral, cumpriam carga horária de vinte horas, sendo no máximo quatorze horas em sala de aula. As demais seis horas eram assim distribuídas: duas para reuniões pedagógicas por ciclo e de toda a escola e quatro, para projeto.

A Escola Municipal Ângela Martins trabalha na perspectiva da Escola Plural, portanto, fez opção por um currículo voltado para a formação humana em sua totalidade. Desse modo, trabalhava com o princípio da organização em ciclos de formação, respeitando a enturmação por idade, vislumbrando o respeito ao ritmo e aos processos de aprendizagem do aluno. Com efeito, oferecia diversas possibilidades de trabalho pedagógico e estabelecia diálogo permanente com o saber construído pelo aluno e com o saber historicamente acumulado pela humanidade.

A proposta pedagógica da escola vigente à época privilegiava a organização do trabalho por projeto caracterizado no subsídio Rede de Trocas⁴⁰ como popular, inclusiva e democrática. A organização em projetos, segundo a escola, objetiva a diversidade e sustentava-se nos projetos Livre Escolha e Intervenção. A Livre Escolha consiste no oferecimento de um horário semanal, durante um semestre letivo, de oficinas pedagógicas visando a dar ao aluno oportunidade de vivência do lúdico e da representação, oportunidade de investigação e ampliação de conhecimentos aliados a exercícios da autonomia e cooperação. O Projeto Intervenção buscava ajudar os alunos enturmados por idade e que se encontravam em diversos níveis de aprendizagem a superarem suas dificuldades. Esse projeto era realizado, nos três ciclos, em horários específicos, dentro da carga horária da semana. Os alunos eram enturmados novamente dentro do ciclo, constituindo agrupamentos por níveis de dificuldades e habilidades específicas. Os professores informaram que a enturmação era feita observando-se as dificuldades e habilidades dos alunos.

⁴⁰ Rede de Trocas é um subsídio de publicação da SMED/PBH em que, são divulgadas diversas experiências das escolas públicas da rede.

Acompanhando os professores em sala de aula nos diversos horários, constatei elementos significativos de prática inclusiva. Percebi que o que marcava o projeto pedagógico era o trabalho de integração do aluno no coletivo da escola, trabalho esse pautado pelo diálogo, tolerância e respeito ao aluno no que se refere às normas de conduta comuns nos espaços escolares. A formação humana pretendida pela escola pareceu-me o aspecto mais visível desse projeto, não podendo negar os bons resultados alcançados nesse sentido. A escola primava pela limpeza, pelo clima de trabalho. Não presenciei episódios graves de violência e indisciplina entre alunos ou entre alunos e professores. Os próprios alunos comentavam que, dentro da escola, eles eram respeitados, conseguiam se enturmar, e os professores eram tolerantes e amigos⁴¹.

A EMAM, pelo trabalho que desenvolvia, era escolhida como espaço de realização de diversas pesquisas. Ao procurá-la para realizar a minha pesquisa, ela se colocou à disposição. Direção, professores e alunos manifestaram-se sempre atenciosos e colaboradores. Assim, a pesquisa foi empreendida no 3º ciclo, no turno da manhã, comportando duas turmas de 1º, 2º e 3º anos, totalizando seis turmas, oito professores e uma coordenadora pedagógica.

Para a observação selecionei o Projeto Intervenção⁴², que ocorria no turno da manhã, semanalmente. Atualmente o Projeto Intervenção é coordenado pela professora de Português e conta com a atuação docente de todos os professores do 3º ciclo.

A EMAM se organiza em três turnos de trabalho. O primeiro e o segundo turnos atendem aos três ciclos de formação do ensino fundamental, além de uma turma do Projeto de Educação de Trabalhadores - PET- do Programa de Educação de Jovens Adultos, e duas turmas da educação infantil. O 3º turno atende especificamente, ao PET.

Ao longo da pesquisa chamou-me a atenção o clima de trabalho em sala de aula. Os alunos gostavam da escola, estavam sempre em atividades, eram capazes

⁴¹ Dados empíricos sobre essas afirmações serão apresentados no grupo focal quando os próprios alunos reconhecem esses valores.

⁴² Projeto Intervenção é um projeto da escola que visa a atender aos alunos que se encontram em diversos níveis de aprendizagem em uma mesma turma. Atualmente, ocorre duas vezes por semana (último horário na 3ª e 5ª feira). Os alunos são enturmados novamente dentro do ciclo, constituindo agrupamentos diversificados, aproximando-se os níveis de conhecimentos e habilidades específicas.

de permanecer sozinhos, seguindo as orientações dos professores. Parece-me pertinente reproduzir aqui, trecho das notas de campo. É assim que a escola tem se revelado. Espaço físico sempre limpo, organizado. Os alunos são amigos entre si e dos professores. O clima em geral é de trabalho escolar. Hoje, participei de uma aula de Matemática. O professor Gildo aplicou exercícios de sistematização sobre conjunto dos números inteiros. Atendia individualmente cada aluno a medida que terminavam. Observei que os alunos não lidavam com o erro com medo, mas como possibilidade de refazer e aprender. (Notas de campo, EMAM, 03/06/02).

A escola, desde a sua fundação, tem-se pautado pela prática educativa nos princípios de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade. Essa opção revela que ela entende a educação como direito que deve ser assegurado a todos, independentemente de seu gênero, raça ou classe social. Nessa direção, busca construir uma escola sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos, uma escola que resgate a condição de tempo e espaço de socialização e de vivências dos alunos e de construção de suas identidades.

Para efetivar na prática essa concepção, os docentes estabeleceram em reuniões e encontros de ciclos os princípios da escola como os norteadores da Escola Plural: garantia de permanência do aluno mediante o ensino de aprendizagens significativas; respeito ao aprendiz compreendendo-o como sujeito de direitos; criação de uma escola inclusiva capaz de respeitar a pluralidade cultural e a diversidade de ritmo de aprendizagem; acesso aos conteúdos socialmente produzidos e resgate da função socializadora da escola.

A partir desses princípios, os docentes passaram a se empenhar no sentido de pensar e vivenciar a escola como espaço plural e público de interlocução. Daí, procuraram desenvolver práticas democráticas de ensino que possibilitavam ações pedagógicas diferenciadas, gestadas nas experiências da comunidade com a qual conviviam.

No dizer de muitos professores e da direção, construir essa forma de organização curricular era um desafio cotidiano, pois não era fácil encontrar alternativas contra as *amarras* postas pelo sistema educacional e pela conjuntura social com a qual conviviam.

As concepções de educação e de escola assumidas por esses professores, no meu entender, eram coerentes com a concepção deles de aluno e de ciclo e

relacionavam-se diretamente. Assim sendo, o aluno passava a ser entendido como sujeito de direitos, inserido num contexto histórico-cultural. Compreendiam-no como um cidadão em formação em pleno desenvolvimento físico, moral, intelectual e emocional, que constrói valores, conhecimentos e significados, que estabelece relações e interage com os outros no conhecimento de mundo e dos diversos campos do conhecimento.

Portanto, a opção da EMAM por ciclos de formação é coerente. Os docentes entendiam que os ciclos possibilitavam e concretizam o direito dos alunos de acesso e permanência na escola. Sabiam que os ciclos de formação asseguravam ao aluno o direito à permanência uma vez que tinham como princípios a educação como um processo contínuo e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Portanto, reconheciam a função socializadora da escola. Assim, deveriam estimular o convívio entre aprendizes da mesma idade ou ciclo de formação.

Nesse sentido, a organização escolar assumida pela EMAM levou em conta o processo de construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno que definiam formas próprias de inserção no mundo social e permitiam repensar os tempos e espaços de forma a garantir experiências plenas. No caso específico, a adolescência tem suas especificidades. E, como momento de formação, devem ser respeitadas as suas características afetivas, emocionais, comportamentais, culturais e sociais de cada fase.

Na defesa dessa proposta, os docentes da EMAM vivenciaram inúmeras dificuldades, mas procuravam garantir a convivência entre os pares da mesma idade de formação e a formação contínua e ininterrupta. É importante ressaltar que os professores não apresentavam um discurso acabado, individualizado. Ao contrário, procuravam um caminho que se construía traçado no dia-a-dia da prática pedagógica, coletivamente, iluminado pelo contexto social e articulado com os eixos norteadores da Escola Plural. Também entendiam que essa opção levava-os a vários desafios, pois a organização do trabalho pedagógico que buscavam exigia abertura e contínua reconstrução.

Entendiam que a efetivação, no cotidiano pedagógico, dos princípios e concepções plurais, pressupunha uma forma de organização de tempo e espaço diferente. Como todas as escolas situadas em regiões periféricas da cidade, a EMAM trabalhava com um público extremamente diversificado e que trazia em sua

história vários problemas socioeconômicos que se refletiam diretamente no cotidiano escolar.

Dessa forma, as diferenças entre as relações estabelecidas pelos alunos na forma de conceber o espaço escolar e os ritmos de aprendizagem eram diversos e as marcas que desencadeavam no processo de ensino-aprendizagem eram também múltiplas.

Assim sendo, os docentes da EMAM tentavam, no processo de construção político-pedagógica, encontrar algumas alternativas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e sistematizar o trabalho com as diferentes linguagens promovendo a integração entre os pares. Para tanto, desenvolveram o já mencionado Projeto Intervenção. Além dele, os Projetos Livre Escolha e Momento Coletivo do Ciclo.

Assim, posso concluir que na EMAM, o enfoque do currículo reflete a concepção de homem e sociedade que se quer formar. Verifiquei isso na organização do trabalho da escola, na postura docente, na organização dos conteúdos e na metodologia de trabalho adotada pelo coletivo de trabalhadores da escola.

Nesse contexto, currículo não significava uma grade curricular ou uma lista de conteúdos a serem cumpridos em cada ano, mas constituía uma construção do coletivo do ciclo e da escola. Assim, ambos deveriam pensar uma forma de (re)significação dos conteúdos e, a partir destes, os alunos construiriam conhecimentos significativos.

Apesar de trabalhar com a especificidade de construção curricular de cada ciclo, os docentes acreditavam que aspectos ligados à socialização, à construção da autonomia, ao tratamento da informação deveriam estar presentes no trabalho compondo a construção curricular desenvolvida em cada ciclo.

Afinal, posso afirmar que a idéia de projeto permeia todo o currículo da EMAM. Mas não posso dizer que se tratava de projeto de trabalho como definido em Hernández (1998), pois não se centrava num tema ou num conhecimento e sim, na organização dos alunos, dos tempos escolares e na atuação dos professores. Arrisco dizer que essa escola dava um tratamento disciplinar aos projetos, pois atribuía carga horária semanal a eles e definia conteúdos específicos, como ocorria no Projeto Intervenção.

Com relação à prática dos projetos coletivos, os professores valorizavam-nas. E ao falarem de projeto, a idéia deles se aproximava de projeto de trabalho, quando se escolhe um tema amplo para o desenvolvimento de atividades sobre esse tema.

Vejam os exemplos:

“O que eu entendo de projeto é um trabalho coletivo planejado em grupo. Planejamento que tem início, meio e fim. O problema é que tem pessoas que começam e não sabem pra onde que vai. Acho que projeto na minha cabeça é aquilo que a gente faz no coletivo, planeja e no final ainda tem uma avaliação”. (GILDO, Matemática, 3º ciclo, EMAM).

“Eu acho que é também um trabalho planejado. O mais importante no projeto é o objetivo que se quer alcançar com aquilo. Ao pensar um projeto é importante refletir sobre os objetivos. Para que vamos fazer esse projeto? Entendeu? Os meninos tão melhorando? Vamos fazer o quê? Quais são as etapas do projeto? Acho importante ter começo, meio e fim. E ainda, avaliação, inclusive dos meninos para ver em que esse projeto contribuiu”. (SÔNIA, Ciências, 3º ciclo, EMAM).

Para esses professores, a idéia de projeto está relacionada com a de conteúdo de aprendizagem dentro de uma disciplina específica, ou envolvendo várias disciplinas. Já para os alunos, projeto tem uma conotação de liberdade, flexibilidade do conteúdo a ser estudado, maior participação na escolha do conteúdo e menor rigidez na avaliação.

Com referência aos projetos de trabalho, apresentados no currículo, podem ser encontrados também no interior de cada disciplina, conforme pude perceber no projeto sexualidade, desenvolvido pelas professoras de Ciências e Português no 2º ano do 3º ciclo.

3.2. Prática docente de avaliação formativa segundo os questionários

A tarefa de recolher e desvelar os dados faz parte do meu desafio - aprofundar a concepção sobre a prática docente de avaliação dos professores no 3º ciclo, sujeitos deste estudo.

Por conseguinte a seguir, apresento a sistematização e análise das principais informações coletadas nos questionários⁴³ (Anexo B), obtidas no período de junho e julho. Como esclareci na introdução deste trabalho, esta técnica foi adotada com o objetivo de ajudar a compreensão dos projetos Intervenção e Turma Projeto. Daí foram identificados: origens; estratégias de implementação e desenvolvimento; dificuldades; avanços obtidos. Procurei também, verificar se os docentes, com base na experiência, teriam sugestões/propostas de reformulação dos projetos adotados.

Optei pelo acompanhamento dos projetos por terem eles sido criados pelos professores no bojo de um movimento voltado para o planejamento e avaliação dos seus espaços-tempos coletivos. Além disso, com esses projetos, os professores objetivavam acompanhar, de forma efetiva, alunos acelerados e que revelavam níveis de aprendizagem diferenciados. Outro critério importante que determinou minha escolha foi reconhecer, na intervenção pedagógica, características, elementos e estratégias de prática docente formativa.

Com efeito, analisando os dados da EMLF, verifiquei que a Turma Projeto surgiu para atender àqueles alunos que, por vários motivos, não tiveram condições de aprender no tempo e espaço determinados com suporte metodológico necessário. O diagnóstico dos alunos realizado pela escola evidenciou uma série de aspectos que, no processo ensino-aprendizagem, exigiam ação intensiva dos professores.

Tratava-se de alunos que, em geral, foram acelerados, manifestaram ritmo variado para aprender e construir conhecimentos, relacionar-se em grupo, interiorizar e vivenciar regras de convivência. É preciso deixar claro que, o número de professores em geral, que passavam mais tempo na turma variava de três ou quatro e um deles era considerado o professor-referência⁴⁴.

Com referência às dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores apontaram: leitura silabada e a incapacidade de interpretar textos; lentidão no raciocínio lógico-matemático e na resolução de problemas; defasagem de conteúdos das etapas anteriores; imaturidade com relação ao cumprimento das próprias

⁴³ Com a aplicação do questionário pretendia coletar, confirmar algumas informações sobre os projetos. Na EMAM, selecionei: dois respondentes e na EMLF quatro respondentes. Total de participantes na técnica do questionário: seis.

⁴⁴ Professor-referência era a denominação dada ao professor responsável pela turma. Esse professor permanecia mais tempo na turma e trabalhava com mais conteúdos disciplinares.

responsabilidades; infreqüência; desorganização e falta de limites; falta de interiorização e vivência das regras de convivência; baixo nível de auto-estima e timidez acentuada.

Sobre as estratégias utilizadas para minimizar/superar os problemas presentes no desenvolvimento do projeto, os professores esclareceram que realizavam na Turma Projeto, atendimento em dupla e/ou em pequenos grupos; estabeleciam diálogo, conversas e faziam atendimento individualizado com os alunos objetivando mobilizá-los para o trabalho pedagógico; diversificavam as estratégias em sala de aula, mediante a introdução de temas e/ou pequenos projetos de interesse dos adolescentes; promoviam maior aproximação dos adolescentes, tendo em vista a criação de laços de amizade, confiança auxiliando-os no processo de auto-estima, autoconhecimento e de relações interpessoais; convocavam os pais e os filhos para discussão dos problemas e busca de soluções conjuntas.

Em meio aos desafios, os docentes citaram resultados positivos dessa prática como: redução da indisciplina em sala de aula, em especial, no 2º e 3º anos, que passaram a ter maior interesse e envolvimento nas tarefas escolares; desenvolvimento de alguns alunos do 2º e 3º ano, após encontros com pais e professores; superação da timidez; crescimento da auto-estima e maior participação nas atividades coletivas da escola; relação afetuosa com os professores e colegas.

Quanto às dificuldades na realização do projeto, os professores apontaram: a infreqüência dos alunos; a falta de envolvimento das famílias; número grande de alunos em sala de aula; indisciplina e desinteresse com as tarefas escolares, em especial, no 1º ano; falta de integração em alguns agrupamento de professores; sobrecarga do trabalho para alguns professores em virtude de constantes ausências de outros.

Já a Turma Projeto foi implantada para atender às diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, nos casos mais preocupantes, foram adotadas as seguintes estratégias: atendimento individualizado; assistência pessoal durante a aplicação de exercícios; reuniões com os pais, adolescentes, professores e coordenação pedagógica; atividades de intervenção em dupla; discussão das tarefas coletivamente e o refazer das mesmas quando o aluno não atingir o esperado.

Após a última questão do questionário, deixei um espaço para que os docentes apresentassem sugestões/propostas de reformulação do projeto em prol do crescimento e melhoria no desempenho do aluno. Assim, apontaram: adequação do conteúdo e atividades de acordo com o interesse e necessidade dos alunos; planejamento semanal do agrupamento de professores e definição das estratégias de ensino coletivamente; implementação de diversos serviços intersetoriais na rede, como apoio familiar, saúde básica, atividades pedagógicas, esportivas, socioculturais e religiosas; a criação de intervenções extraturno para os alunos do 3º ciclo que estavam concluindo o ensino fundamental.

Com relação aos dados coletados dos questionários da EMAM, verifiquei que o Projeto Intervenção teve origem com o Programa Escola Plural. Ele surgiu para atender aos alunos com dificuldades no uso funcional da língua materna como instrumento de comunicação. A partir da análise de diagnóstico aplicado, esses alunos foram reagrupados tentando aproximá-los por níveis de aprendizagens.

O Projeto Intervenção, em 2002, realizava-se duas vezes por semana às 3ª e 5ªs feiras, no último horário. Destaco dois aspectos positivos desse projeto: a participação de todos os professores do 3º ciclo no projeto e o suporte teórico-metodológico, da professora de Língua Portuguesa do ciclo.

Com relação às dificuldades dos alunos, os professores esclareceram que elas se manifestaram na falta de coerência e coesão no registro de idéias, níveis de desempenho diferenciados no campo ortográfico, na produção escrita e na leitura de textos. Quanto às estratégias utilizadas para auxiliar o aluno a superar tais dificuldades, foram apontadas o trabalho com textos literários e científicos; adoção de práticas de alfabetização adotadas no 1º e 2º ciclos. Dentre elas: produção de pequenos textos, jornal mural, leituras, roda de histórias, etc.

O Projeto Intervenção é adotado na escola desde a sua criação. Como pontos positivos por eles alcançados, os professores apresentaram: a possibilidade do trabalho coletivo; progresso-desenvolvimento de muitos alunos no processo de compreensão, leitura e escrita. Além disso, possibilitou a implantação da monitoria. Durante a intervenção, alunos do 3º ano do 3º ciclo com bom desempenho exerciam esse serviço de apoio aos colegas. Essa função, sem dúvida, contribuiu em seu processo de maturidade e autonomia.

Quanto aos pontos negativos desse projeto, os docentes apontaram algumas dificuldades para desenvolvê-lo como: o número pequeno de professores fazendo com que os agrupamentos tivessem um número grande de alunos; o excesso de suspensões do projeto por motivos vários; a falta de recursos para reprodução do material necessário; pouco tempo no coletivo para planejamento da intervenção; infreqüência de professores e alunos.

Questionados a respeito de atitudes tomadas com os alunos que não venciam as dificuldades, os professores apontaram algumas estratégias, como: convocação dos pais para um acompanhamento familiar e apoio ao trabalho da escola; encaminhamento de alguns alunos a especialistas⁴⁵, permanência desses alunos em agrupamentos menores com professores alfabetizadores ou capacitado para esse trabalho no Alfalettra⁴⁶.

No final do questionário, reservei um espaço para apresentarem, a partir da experiência vivenciada, sugestões/propostas de reformulação do projeto. Merecem destaque as seguintes sugestões: garantia de formação em serviço para os professores envolvidos nesse projeto, (re) significação do tempo e espaço docente tendo em vista planejamento, execução e avaliação coletiva do mesmo; atendimento extraturno escolar com apoio de um professor alfabetizador; introdução de textos referentes a outras disciplinas como Ciências, Geografia e História.

3.3. Prática docente de avaliação formativa segundo os depoimentos dos docentes entrevistados

Serão apresentados neste tópico os dados obtidos nas entrevistas. Meu intuito era identificar as principais questões pedagógicas apontadas pelos docentes. (Anexo C). Conforme já foi dito, os sujeitos estudados foram selecionados entre os professores que atuavam nos projetos e em turmas regulares, procurando garantir a

⁴⁵ Por especialistas entende-se: conselheiro tutelar, psicopedagogo, psicólogo e educador social.

⁴⁶ Alfalettra é um projeto de capacitação da SMED cuja proposta é assessorar os professores na reflexão da prática pedagógica em alfabetização e letramento para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Seu objetivo é a instrumentalização dos professores na intervenção junto aos alunos com níveis diferenciados no que se refere à alfabetização, leitura e escrita.

presença de professores do 1º, 2º e 3º anos do 3º ciclo, com ênfase em um grupo diversificado que permitisse traçar um retrato preliminar da prática docente de avaliação.

Na introdução deste trabalho quantifiquei os entrevistados e aqui apresento-os destacando sua função na escola. Na EMAM, o grupo de docentes do 3º ciclo da manhã foi composto de nove professores e uma coordenadora pedagógica. Ao longo do ano, houve alterações no grupo, devido à licença concedida a uma professora. Mas o número permaneceu inalterado. Desse modo, o grupo-referência da pesquisa foi constituído ao todo por dez professores⁴⁷ que são: Vera (Língua Portuguesa); João (Educação Física); James (Geografia); Gildo (Coordenação Pedagógica até julho, a partir de agosto professor de Matemática); Marlene (Educação Artística substituída por Denise a partir de agosto); Sônia(Ciências); Mateus(Inglês); Narla (História), Leda (Coordenação pedagógica a partir de agosto).

Na EMLF, o grupo de docentes do 3º ciclo pesquisado pertence ao 2º e 3º turnos. Foi composto por treze professores e uma coordenadora pedagógica, totalizando, assim quatorze o número dos docentes pesquisados. Ao longo da pesquisa, o grupo permaneceu inalterado, portanto, o grupo-referência da pesquisa foi constituído dos seguintes docentes: Pedro (Português e Inglês); Isaura (Matemática e Filosofia); Renata (Ciências e Educação Artística); Daniel (Matemática e Filosofia); Ivana (Português e Inglês); Edna (Geografia); Amélia (Educação Física); Marta (Português, Educação Artística e Filosofia); Mara (Matemática, Ciências e Filosofia), Lucas (Educação Física); Hilda (Português, Filosofia); Sofia (Matemática, Ciências e Educação Artística), Fábio (Geografia e História), Elza (Coordenação Pedagógica).

Com relação à formação acadêmica desses professores, a Tabela 01, apresentada a seguir, mostra que na EMAM, dos dez docentes pesquisados, todos eram graduados e dois estavam concluindo pós-graduação *latu sensu*. Na EMLF, dos quatorze professores, todos possuíam, também, curso superior; dois, pós-graduação *latu sensu* e um tem curso de aperfeiçoamento. Isso comprova que as escolas tinham um corpo docente qualificado o que, sem dúvidas, lhes trazia

⁴⁷ Os nomes dos professores entrevistados nas duas escolas são fictícios. Na EMAM, todos os professores do 3º ciclo trabalhavam com as duas turmas de 1º, 2º e 3º ano do turno da manhã. Já na EMLF, devido ao número maior de turmas, os professores trabalhavam com algumas turmas no ciclo.

ganhos, considerando-se a formação inicial como fator importante na formação docente.

TABELA 01
FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO 3º CICLO

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Superior completo	8	80	11	78,57
Latu sensu incompleto	2	20	2	14,28
Curso de aperfeiçoamento	-	-	1	7,14
Total	10	100	14	100

Fonte: entrevistas

Quanto à participação dos professores em projetos de formação continuada de acordo com a Tabela 02 a seguir todos participaram do projeto de formação em serviço oferecido nas duas escolas⁴⁸. Já a participação deles nos projetos do CAPE e/ou GERED-B foi apenas representativa. Aqueles que participavam desses cursos tinham a tarefa de repassar aos colegas as contribuições, o que nem sempre era possível garantir. Foi baixo o índice de participação dos docentes nas duas escolas em cursos de formação por eles escolhidos. Um dos motivos disso pode ter sido o fato de a maioria dobrar o trabalho na rede.

TABELA 02
PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES DO 3º CICLO EM PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Dentro da escola (em serviço)	10	100	14	100
Projetos do Cape e/ou Gered-B	5	50	3	21,42
Cursos escolha do professor	2	20	-	-

Fonte: entrevistas

⁴⁸ As EMAM e EMLF vivenciaram também um intenso movimento de preparação para o II Congresso da RME/BH/ESCOLA PLURAL. A proposta inicial foi formulada pela SMED e GEREDs a partir da contribuição das escolas da rede. O objetivo do II Congresso da Escola Plural foi construir coletivamente as matrizes curriculares básicas e a política de avaliação da Escola Plural. Dentre os temas propostos destacam-se: Matriz Curricular; Avaliação Formativa e Progressão Continuada; Trabalho Coletivo dos Profissionais da Educação; Projeto de Formação Docente; Relação:Escola/Família/Comunidade; Relação com as Políticas Públicas da Área Social (Intersectorialidade); Gestão Democrática; Valorização dos Trabalhadores em Educação.

A Tabela 03, a seguir apresenta o tempo de trabalho dos docentes do 3º ciclo na RME-BH. Na EMLF o percentual de professores com mais de treze anos de trabalho é alto enquanto que na EMAM o percentual mais alto fica entre 6 a 12 anos.

TABELA 03

TEMPO DE SERVIÇO DOS DOCENTES NA RME-BH

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Até 5 anos	2	20	2	14,28
6 a 12 anos	4	40	2	14,28
13 a 19 anos	1	10	8	57,16
Acima de 20 anos	3	30	2	14,28

Fonte: entrevistas

Já a Tabela 04, a seguir, apresenta o tempo de trabalho dos docentes nas escolas pesquisadas. É importante lembrar que a EMAM foi criada em 1997, portanto tem 7 anos e, por ser nova, todos os professores tinham à época da pesquisa, até 5 anos de tempo de trabalho. A EMLF tem 22 anos de fundação, porém era alto o índice de rotatividade entre os professores. A maioria dos docentes pesquisados tinham até 5 anos de tempo de trabalho.

TABELA 04

TEMPO DE SERVIÇO DOS DOCENTES NA ESCOLA PESQUISADA

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Até 5 anos	10	100	11	78,58
6 a 12 anos	-	-	2	14,28
13 a 19 anos	-	-	1	7,14
Acima de 20 anos	-	-	-	-
Total	10	100	14	100

Fonte: entrevistas

Ao interrogar os professores sobre a prática docente de avaliação, eles revelaram as principais formas de ensino adotadas; os principais problemas do dia-a-dia e os resultados positivos dessa prática; as formas de avaliação utilizadas e apontando, também, ações/estratégias desenvolvidas com os alunos com problemas no campo da aprendizagem.

Procurei, ainda, informações sobre as principais estratégias de ensino utilizadas por eles. Na EMAM, os docentes afirmaram que exploram mais a exposição dialogal, o trabalho em dupla, além de trabalhos em grupo e trabalhos com textos diversos. Já na EMLF, a exposição dialogal, o trabalho individual e o trabalho em grupo, seguido do uso do livro didático foram as estratégias mais usadas. Outros recursos de aprendizagem foram utilizados nas duas escolas com menor frequência. A Tabela 05, a seguir, visualiza esses dados.

TABELA 05

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS DOCENTES

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Exposição dialogal	7	70	14	100
Livro didático	3	30	7	50
Trabalho individual	10	10	14	100
Trabalho em dupla	6	60	5	35,71
Trabalho em grupo	6	60	10	71,42
Pesquisa e apresentação de trabalhos	5	50	2	14,28
Trabalho com textos diversos	6	60	5	35,71
Dinâmicas, jogos e técnicas artísticas	5	50	4	28,57
Filmes	4	4	3	21,42
Excursões	2	20	1	7,14
Gincana e práticas esportivas	3	30	1	7,14
Aula prática em laboratório	1	10	-	-
Dramatizações	2	20	-	-

Fonte: entrevistas

A Tabela 06 a seguir, registra os principais problemas do cotidiano, da sala de aula apontados pelos professores. Os da EMAM mencionaram: as diferenças no nível de aprendizagem, seguidas da falta de compromisso dos alunos com as tarefas de casa e a ausência da família. Já na EMLF, os principais problemas apontados foram: a falta de compromisso com as tarefas escolares, a indisciplina e ausência da família, além do alto índice de infrequência.

TABELA 06
PRINCIPAIS PROBLEMAS DO COTIDIANO DA SALA DE AULA

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Infreqüência	3	30	6	42,86
Diferenças no nível de aprendizagem	7	70	5	35,71
Indisciplina	1	10	9	64,28
Falta de recursos e espaço	2	20	3	21,43
Falta de compromisso com as tarefas de casa	6	60	10	71,42
Ausência da família	4	40	8	57,14
Número de alunos em sala	2	20	5	35,71
Ausência de avaliação mensal sistemática	2	20	-	-
Relações interpessoais, agressividade ou timidez	1	10	4	28,57
Alunos trabalhadores	-	-	2	14,28
Falta de tempo para atender às necessidades	-	-	4	28,57
Falta de formação de hábitos	-	-	3	21,43

Fonte: entrevistas

Quanto aos resultados positivos da prática docente, identificados na Tabela 07, os professores da EMAM destacaram: a prática democrática e a autonomia no trabalho, o trabalho com projetos, o diálogo e conscientização dos alunos. Também foram altos os índices do trabalho coletivo e da relação afetiva professor/aluno. Observei que na EMLF, o índice mais alto referiu-se ao conhecimento dos alunos, à relação afetiva professor/aluno, além do diálogo e conscientização dos alunos. Também foram altos os índices referentes ao desenvolvimento da auto-estima e identidade e ao trabalho com projetos.

TABELA 07
RESULTADOS POSITIVOS DA PRÁTICA DOCENTE

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Trabalho coletivo	8	80	3	21,43
Relação afetiva professor/aluno	8	80	9	64,28
Prática democrática e autonomia no trabalho	10	100	4	28,57
Formação crítica	5	50	5	35,71
Maior interesse e participação dos alunos	3	30	4	28,57
Desenvolvimento de habilidades e evolução dos alunos	4	40	5	35,71
Maior administração do tempo	2	20	-	-
Conhecimento dos alunos	8	80	12	85,71
Formas de registro	6	60	-	-
Auto-estima e identidade	3	30	7	50
Trabalho com projetos	10	100	7	50
Diálogo e conscientização dos alunos	10	100	8	57,14

Fonte: entrevista

No que diz respeito às principais práticas de avaliação adotadas pelos professores, as duas escolas concentraram-se em três recursos: observação em sala de aula, exercícios e registro no caderno. Levavam em conta também a participação do aluno em classe e seu compromisso com os deveres. Foram altos também os índices do trabalho com expressão oral e escrita nas duas escolas.

Observei ainda, que os docentes diversificavam os recursos de avaliação. A prova ocorria, mas, não era aplicada por todos como única estratégia de avaliação ou a mais importante. Um índice significativo de professores aplicavam avaliações em dupla e em grupos. Também alguns professores adotavam a prática da auto-avaliação.

A Tabela 08, a seguir, mostra a frequência dessas práticas nas duas escolas.

TABELA 08

PRINCIPAIS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELOS DOCENTES

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Observação em sala de aula	9	90	13	92,85
Exercícios, registro no caderno	9	90	12	85,71
Auto-avaliação	4	40	3	21,42
Provas	4	40	5	35,71
Avaliação em duplas/grupos	7	70	6	42,85
Participação e compromisso com os deveres	8	80	13	92,85
Disciplina e relacionamento interpessoal	7	70	3	21,42
Expressão oral e escrita	9	90	8	57,14

Fonte: entrevistas

Já a Tabela 09 destaca as ações desenvolvidas pelos professores nos alunos com diferenças no campo da aprendizagem. Verifiquei que a EMAM enfatiza o Projeto Intervenção, o atendimento individual em sala de aula seguido do diálogo e conscientização dos alunos. Já na EMLF, as ações de maiores índices são: o diálogo e conscientização do aluno, atendimento individual em sala de aula seguido de atendimento no horário de projetos dos professores. Vale lembrar que nessa escola alguns professores do 1º ano utilizavam o horário de projeto individual⁴⁹ para atendimento dos alunos individualmente ou em pequenos grupos.

⁴⁹ Horário de projeto individual constitui o tempo em que o professor está fora da sala de aula e utiliza para planejamento de atividades, correções de exercícios dos alunos, encontro com a coordenação pedagógica ou atendimento de alunos e/ou pais.

TABELA 09

AÇÕES DESENVOLVIDAS NOS ALUNOS COM DIFERENÇAS NO CAMPO DA APRENDIZAGEM

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Projeto Intervenção/ Turma Projeto	10	100	5	35,71
Atendimento individual em sala de aula	10	100	10	71,42
Atendimento em pequenos grupos	5	50	3	21,43
Atendimento no horário do projeto (individual)	2	20	6	42,86
Uso de monitoria	3	30	1	7,14
Encaminhamento à coordenação e outros profissionais	2	20	3	21,42
Diálogo e conscientização dos alunos	10	10	13	92,85
Diversificação de atividades	4	40	3	21,43
Reunião com os pais	3	30	4	28,57
Precisamos de capacitação para melhor atuar	-	-	2	14,28

Fonte: entrevistas

Quanto às atividades implementadas, as que foram consideradas pelos docentes da EMAM como positivas, foram: a ação conjunta dos professores, o Projeto Intervenção e o trabalho com literatura e textos diversificados. Já a EMLF destacou o Projeto do 3º ciclo Ser para conviver, criado pelos professores, as práticas esportivas e culturais e o conselho de classe. A propósito a EMLF realizava o Conselho de Classe, envolvendo a participação de pais, professores e alunos. Nessa escola também obtive alto índice de valorização a Turma Projeto.

Os dados referentes às principais atividades implantadas nas escolas encontram-se na seguinte tabela:

TABELA 10

ATIVIDADES IMPLANTADAS CONSIDERADAS POSITIVAS PELOS DOCENTES

	EMAM		EMLF	
	f	%	f	%
Projeto Intervenção/ Turma Projeto	7	70	6	42,86
Monitoria na Intervenção	3	30	-	-
Trabalho com literatura e textos diversificados	5	50	3	21,43
Práticas esportivas e culturais	3	30	9	64,28
Projeto do 3º ciclo – Ser para conviver	-	-	11	78,57
Conselho de classe (pais, professores e alunos)	-	-	8	57,14
Ação conjunta entre os professores	10	10	4	28,57
Pequenos projetos envolvendo 2 ou 3 disciplinas	2	20	4	28,57
Intervenção no horário de projeto	-	-	2	14,28

Fonte: entrevistas

Os dados apresentados nas tabelas oferecem uma visão geral da síntese construída após a análise dos depoimentos dos professores sobre a prática docente de avaliação revelando, assim, avanços, desafios e limites alcançados na prática de avaliação formativa. Apontados os aspectos considerados significativos, passo a discutir os dados coletados no grupo focal com discentes que ajudarão na análise da prática de avaliação dos professores em questão.

3.4. Prática docente de avaliação formativa segundo o grupo focal: a visão e a voz dos discentes

Meu objetivo nesta parte é apresentar a visão e a voz dos alunos participantes do Projeto Intervenção e da Turma Projeto a fim de captar como eles percebiam e avaliavam o trabalho docente, que aspectos consideravam importantes, quais os principais valores, sentimentos e expectativas com relação à escola onde estudavam considerando-se a fase de formação deles. Para tanto, escolhi a técnica do grupo focal⁵⁰ (Anexo D).

O trabalho com o grupo focal não procura o consenso, mas, em especial, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, e contradições entre os atores. Os indivíduos que participam de um grupo focal devem ser representativos da população interessada. Essa técnica grupal possibilita a estruturação de aspectos dialógicos entre seus componentes, o confronto de posturas, a argumentação, a réplica. Tudo isso é importante para a interpretação das diversas realidades vividas e sentidas.

Posto isso, no caso em estudo, professores e alunos foram avisados antecipadamente da realização da técnica. Como observadora participante, já estava freqüentando as turmas do 3º ciclo o que contribuiu para a criação de um clima de cordialidade com os alunos. Os adolescentes sabiam quais eram meus objetivos na escola como pesquisadora e revelaram grande interesse em participar

⁵⁰ O Grupo Focal é uma técnica de investigação qualitativa utilizada nas Ciências Sociais para buscar uma resposta aos *porquês e como* dos comportamentos sociais. É uma fonte de informação útil no entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade. (KRIEGAR, R & CASEY, 1999; traduzido do Inglês pela pesquisadora) e (GAME/FAE/UFMG, 2000 a).

da dinâmica. A síntese das principais informações coletadas durante a realização desse grupo nas duas escolas será apresentada a seguir.

Com efeito na EMLF o grupo focal foi bem aceito desde o início. Os alunos mostraram-se entusiasmados e participantes. Atingi meu objetivo de descontraí-los pois eles cantaram, compartilharam seus sentimentos e trocaram entre eles impressões sobre a música incluindo comentários sobre o seu conjunto. Também revelaram gostar da escola e dos professores. Sempre reforçaram que o aluno precisava fazer a sua parte o que nem sempre ocorria.

Revelaram incômodo com relação aos alunos indisciplinados, que conversavam muito e desrespeitavam colegas e professores. Manifestaram medo, insegurança, pois, na região onde a escola está situada havia muitos problemas com o tráfico de drogas e, conseqüentemente, era muito violenta. Também mostraram-se insatisfeitos com as pichações, sujeira da escola em virtude do funcionamento de três turnos corridos. Outro problema apontado por eles foi o excesso de objetos escolares quebrados e danificados pelos próprios alunos usuários.

Pude, ainda, perceber nas discussões o quanto a escola era importante na vida daqueles adolescentes. Os tímidos também manifestaram seus sentimentos e impressões com relação aos fatos positivos presenciados na escola e gostavam. Por sua vez não apreciavam certos fatos que ocorriam desejando que eles não se repetissem. Outros, ainda, concordaram com os colegas com um gesto ou breve expressão. São palavras deles:

“Eu vejo a minha escola como um lugar onde posso aprender coisas boas”. (Aluna DAM, 1º ano, EMLF).

“Na minha escola eu gosto do apoio dos professores, das festas, das palestras, das amizades, poder compartilhar nossos sentimentos e dificuldades, da ajuda do grêmio e do esforço de alguns alunos para aprender”. (Aluno TJP, 1º ano, EMLF).

“Minha escola é um lugar seguro com muitas pessoas legais, com um ensino bom e professores que se interessam pela gente”. (Aluna KCSP, 2º ano, EMLF).

“Vejo a minha escola como um lugar importante para nós. Todos aqui temos capacidade de aprender coisas boas e novas e ter um futuro melhor”. (Aluno SMA, 2º ano, EMLF).

Ao solicitar-lhes que apresentassem suas percepções sobre a escola, citaram, inicialmente, os aspectos positivos. Da conversa com eles, pude registrar

que gostavam da atenção dada pelos professores, das festas, excursões, concursos que a escola preparava para eles, do respeito com que eram tratados e da boa vontade e paciência dos professores para ensinar.

Lembraram que a escola é patrimônio no bairro, um lugar seguro onde havia pessoas que se interessam por eles. Comentaram, também, sobre o quanto gostavam das aulas de Educação Física e como era bom compartilhar coisas boas com os colegas e professores.

Quanto aos aspectos negativos da escola, apontaram: as brigas entre colegas, a falta de interesse de muitos para com os estudos, a falta de organização dos alunos e de alguns professores, as brincadeiras de mau gosto que feriam os sentimentos dos outros. E, ainda, acrescentaram as dispensas de muitos alunos por diversos motivos, entre eles, a falta de professores. Reclamaram do uniforme e da qualidade da merenda escolar que, segundo eles, caíra na qualidade.

E quando solicitei-lhes que apresentassem suas opiniões para melhoria da escola, sugeriram desde aspectos organizacionais até aos que dizem respeito ao seu bom aproveitamento em sala de aula como: segurança, limpeza, pintura e conservação da escola, incluindo substituições de tudo que estava com defeito ou quebrado, colocação do 3º ciclo junto no 3º turno, construção de uma piscina, contratação de um psicólogo para acompanhar os alunos que não tinham interesse pelos estudos; mais rigor com os alunos que não queriam estudar; aumento do número de professores na escola para substituição dos que faltavam não sendo preciso dispensar os alunos o que prejudicava o aproveitamento, e ainda, promover mais intercâmbios esportivos com outras escolas da região.

No final, solicitei a eles que se posicionassem com relação ao Projeto Turma.

E, assim comentaram:

“A Turma Projeto precisa mudar. São atividades muito fáceis, desinteressantes. Ficamos muito tempo numa atividade simples, parece de primário. Os professores cortam várias atividades que as turmas regulares fazem achando que não damos conta de fazer e damos. Outro problema é a discriminação das outras turmas e dos outros professores. Eles falam que somos mais fracos”. (Aluno MAN, 2º ano, EMLF).

“Acho que tem muito aluno acomodado na Turma Projeto, falta empenho. Também tem professor que falta muito”. (Aluna PTJ, 2º ano, EMLF).

“Os nossos professores são ótimos conosco, mas muitas vezes eu me sinto discriminada na Turma Projeto pelos alunos e professores das turmas regulares”. (Aluna MNA, 2º ano, EMLF).

“Nós já estamos juntos há uns 3 anos, acho que é bom separar. Já melhoramos até em relação à outras turmas que não são Turma Projeto”. (Aluna KMAS, 3º ano, EMLF).

Das conversas com eles pude extrair que eles o consideravam um bom projeto, pois os professores ajudavam muito os alunos respeitando os níveis diferenciados de aprendizagem. Assim eles poderiam desenvolver e crescer nas diversas dimensões: cognitiva, relacional, social e afetiva. Salientaram que muitos alunos precisavam se empenhar mais nos estudos, freqüentarem mais as aulas.

Em determinado momento da discussão, revelaram que eram vistos pelos professores e alunos das turmas regulares como turma fraca e que isso não era bom. Acreditavam que seus professores não aplicavam várias atividades nas turmas deles que eram dadas nas turmas regulares. Isso ocorria porque os professores supunham que eles, Turma Projeto, não dariam conta de fazer. E, ainda, lembraram que ficar muito tempo fazendo atividades simples, *de primário*, era cansativo, por isso muitos se acomodavam e os alunos que queriam aprender ficavam prejudicados. No final, assinalaram que havia alunos com muitas dificuldades. Por isso, precisavam ser acompanhados bem de perto pelos professores. Nesse caso, os professores verificariam se o aluno deveria ser encaminhado a um psicólogo, médico, dentista ou se o problema dele deveria ser trabalhado na própria escola com o apoio dos pais.

Em conclusão, os depoimentos desses alunos foram importantes porque revelaram sentimento de inferioridade, muitas vezes presente nos alunos da Turma Projeto, por não conviverem, na escola, em turmas regulares. Por outro lado, suas afirmações com relação às atividades simples, revelaram que as atividades de alfabetização como leitura e escrita no 3º ciclo deveriam ser planejadas a partir da realidade dos alunos.

Isso significa dizer que os professores, diante dos diferentes desempenhos dos alunos, ao prepararem as atividades teriam que conciliar necessidades dos alunos e adequação à faixa etária da adolescência para que elas fossem significativas para eles. Além do mais, conhecer os alunos representa um aspecto positivo e que, sem dúvida, contribuirá para a organização do trabalho pedagógico.

Também tranqüila foi a experiência do grupo focal na EMAM. Assim, como na EMLF, na EMAM observei que os alunos se envolveram na atividade demonstrando grande interesse. Utilizei uma música introdutória com o objetivo de criar clima de

descontração. Os alunos cantaram e compartilharam a sua interpretação. A impressão geral que deixaram é que se sentiam valorizados por terem sido escolhidos. Alguns se revelaram mais expressivos quando se posicionavam, outros apenas concordaram com os colegas. Realizei nesta escola quatro grupos focais, cada um contou com a participação de oito alunos, perfazendo um total de trinta e dois participantes.

De modo geral, destacaram-se pela desenvoltura, capacidade de expressão, posicionamento crítico e avaliação. Revelaram gostar muito da escola e dos professores e, portanto, valorizavam tudo que era promovido pelos docentes.

Quanto ao perfil deles, posso afirmar que eram alegres, em geral, no dia-a-dia assumiam com empenho e entusiasmo o trabalho escolar. Quando preciso, eram capazes de ficar em sala realizando atividades sem a presença do professor, seguindo as orientações dadas.

A respeito da visão que tinham da escola, a discussão entre eles girou, primeiramente, em torno de aspectos de organização do espaço. Viam-na como uma escola limpa, organizada, com merenda de qualidade. Declararam que a convivência na escola era marcada pela amizade entre colegas, professores e funcionários. O clima era, em geral, muito bom.

Eis alguns comentários⁵¹ deles sobre a escola:

“A diretoria é ótima porque dá liberdade de expressar o que pensamos. Os projetos escolares são interessantes, o sistema de ensino é bom porque os professores explicam bem a matéria. Se o aluno não entende o professor tem disposição para ajudar. Eles são entusiasmados e gostam do que fazem. Nos sábados letivos temos atividades diversificadas: festas, campeonatos e outros”. (Aluno CRS, 1º ano, EMAM).

“Eu gosto da merenda, da quadra, das festas, dos professores e dos projetos porque são e sempre serão os melhores pontos desta escola”. (Aluno HFA, 1º ano, EMAM).

“Eu gosto de alguns professores pela pessoa e pelo modo de ensino”. (Aluno LHSM, 2º ano, EMAM).

“Eu gosto da minha escola porque ela é organizada, limpa sua merenda é gostosa. Muitas escolas não tem quadra e ginásio como o nosso. Ela é diferente das outras escolas”. (Aluna EFR, 1º ano, EMAM).

⁵¹ Todas as transcrições de falas dos alunos neste trabalho estão apresentadas na íntegra.

Também teceram comentários sobre os alunos que não levavam as aulas a sério, atrapalhavam a aula quando muitos queriam aprender. Nesse caso, de acordo com eles, desinteressados prejudicam os interessados. Citaram também as excursões que a escola promovera. Na opinião deles, elas ajudavam a aprender de forma diversificada.

Comentaram, ainda, sobre a classificação dos alunos em melhor/pior afirmando que os que não eram bem classificados sentiam-se mal diante do grupo. Defenderam maior rigor dos professores com os alunos que não queriam estudar. Lembraram que para os pais participarem das reuniões elas deveriam realizar-se à noite por causa do trabalho. Destacaram, também, a importância do Projeto Livre Escolha e o quanto seria bom o seu retorno.

Questionados sobre o Projeto Intervenção, afirmaram que ele é bom, parecido com uma aula particular. E, assim, disseram:

“É legal também porque aprendemos muita coisa que antes achávamos difícil. Foi uma forma que os professores acharam para nos ajudar no ensino. Dá para fazer vários amigos e aprender mais coisas que não aprendemos na sala regular ou achamos difícil”. (Aluno LSP, 1º ano, EMAM).

“Do Projeto Intervenção eu não tenho nada a reclamar porque ajuda nas dificuldades”. (Aluna SJP, 3º ano, EMAM).

“Eu fui acelerada do 1º ano para o 3º ano e estou muito bem. Vim da EEEP, acho a Escola Plural boa. Quem faz ela ser ruim é o aluno que não estuda”. (Aluna TSP, 3º ano, EMAM).

“Tem alguns alunos que sabem que passam e não estão estudando. Não tem como o professor avançar se o aluno não estuda. Para esses alunos tirar a bomba foi ruim. Precisam de mais incentivo para estudar. Eu estudo porque quero [...]” (Aluna SPA, 3º ano, EMAM).

Outro aspecto apontado por eles foi acerca da necessidade de se rever o horário da Intervenção, que se realizava no final da manhã quando eles estavam cansados e os professores também. Quanto à organização dos grupos, lembraram que precisava ser revista periodicamente a fim de se verificar quem progrediu, quem precisaria de mais acompanhamento e em que direção.

Já os alunos monitores, também participantes do Projeto Intervenção, lembraram que a intervenção possibilitara maior entrosamento no 3º ciclo. Por conseguinte, percebiam que existia por parte dos alunos, apoio, interesse em ajudar quem precisava e colaboração com os professores.

Eis alguns depoimentos dos monitores:

“No começo odiava, achava desorganizado, não queria fazer. Com o passar do tempo, os professores se organizaram e comecei a me interessar. É um projeto legal, os alunos conseguem aprender” (Monitora MTS, 3º ano, EMAM).

“Não passar para frente se o grupo não tiver aprendido. Daí a importância da avaliação. Rever, refazer quando os resultados do dia não foram positivo”. (Monitora APF, 3º ano, EMAM).

“Minha experiência como monitora tem sido ótima. No começo os alunos não gostavam muito da gente. Com o tempo ficamos amigos. E eles gostam que a gente passe nas carteiras ensinando. A gente aprende muito com eles também” (Monitora ANR, 3º ano, EMAM).

Sugeriram, ainda, que fosse implantada para os alunos do 3º ano do 3º ciclo, que estão no final do ensino fundamental, um proposta de intervenção, tendo em vista o ingresso deles no ensino médio.

“Seria bom separar o 3º ano. Temos outras necessidades em função de que estamos saindo da escola e vamos tentar o ensino médio” (Monitora KAM, 3º ano, EMAM).

Assim sendo, com a apresentação desses dados pretendi apresentar uma visão geral das duas escolas pesquisadas revelando, assim, algumas semelhanças e diferenças em relação à prática desenvolvida com a intervenção no 3º ciclo.

Encerro assim meus comentários sobre os aspectos coletados considerados relevantes ao longo da realização do grupo focal com alunos das duas escolas pesquisadas. Nos capítulos seguintes serão destacados elementos relacionados com a prática de avaliação, estratégias adotadas pelos professores na superação das contradições e problemas apontados pelos alunos.

*“[...] a avaliação da aprendizagem é uma invenção daqueles atores/autores que cotidianamente constroem o processo de ensinar e aprender, é concordar que a avaliação da aprendizagem tem uma mobilidade. Compreender a mobilidade da avaliação da aprendizagem é alterar a dinâmica da prática pedagógica diante de seus resultados”.
(BARRETO, 1998, p. 20)*

CAPÍTULO 4 – TESSITURAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

Neste capítulo, aprofundo a análise da concepção de avaliação escolar identificada nas escolas, destacando os procedimentos adotados pelos professores em seus tempos coletivos e instâncias de avaliação e, por fim, retomo, dessas práticas, elementos característicos da avaliação formativa.

Como já foi pontuado anteriormente este estudo possibilitou-me identificar, na prática dos professores, elementos de avaliação formativa. Portanto, minha intenção neste capítulo é tomar nas mãos a tessitura do processo ensino-aprendizagem elaborada pelos professores no cotidiano escolar e fixar meu olhar em vários de seus pontos, desfiando alguns fios que são categorias referentes às práticas docentes de avaliação dos professores.

O desafio é, ao desfiar essa trama, fazer uma análise da avaliação da aprendizagem escolar procurando apresentar novos elementos reveladores de estratégias diferenciadas num processo de ensino voltado para o atendimento das dificuldades do aluno.

Diversos fios compõem essa tessitura docente de avaliação. A inspiração de puxar este fio da avaliação formativa veio da epígrafe apresentada neste capítulo, que aponta uma nova lógica para a avaliação e para a prática docente tornando-a inclusiva e, portanto, diferenciada. E, ainda, relacionando a proposta deste capítulo com a do anterior, percebo que as práticas docentes de avaliação formativa adquirem sentido à medida que se articulam com uma pedagogia diferenciada. Desse modo, é importante compreender que a avaliação se justifica como suporte do projeto docente e, por isso mesmo, é um dos elementos integrante do processo de construção e reconstrução da docência e da avaliação devendo, pois, ser pensada e construída na prática escolar.

Ademais, a maneira como o professor estabelece critérios e constrói instrumentos de avaliação da aprendizagem define seu conceito de educação, de docência, de construção do conhecimento, de organização dos espaços-tempos de aprendizagem e sobretudo, sua relação com os alunos.

Puxo mais um fio dessa trama afirmando que a compreensão do significado da avaliação da aprendizagem escolar passa pelo entendimento do que seja o

processo de construção do conhecimento vivido pelo sujeito que aprende. Esse processo torna-se mais claro na avaliação contínua da prática docente, em outras palavras, na avaliação formativa.

Portanto, avaliar o aproveitamento escolar significa diagnosticar o que alunos reconstruíram do conhecimento socializado e onde o professor precisa interferir tendo por base as suas reais necessidades. Tal análise fornece subsídios aos professores ao evidenciar o conhecimento que deve ser mantido e o que precisa ser reconstruído no movimento de repensar a ação docente.

Outro fio que precisa ser puxado da tessitura do processo pedagógico escolar diz respeito à relação entre os conhecimentos em construção pelo aluno e os procedimentos de socialização desses conhecimentos adotados pelos professores. Isso porque a avaliação constitui um dos aportes para a mediação dos professores entre os conhecimentos curriculares e os alunos. Portanto, a avaliação da aprendizagem é plena de significados e pode ser entendida como tomada de consciência do desempenho do professor e do aluno no processo de socialização e reconstrução de conhecimentos.

Além do mais, quero assinalar que, professor-aluno são os atores fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Avaliar tais processos é trabalho de ambos, representa estabelecimento de relações afetivas, dialogais, ação comunicativa no sentido atribuído por Habermas (1987) em seu nível de problematização, negociação de significados para a busca de entendimento tendo em vista um processo desejável.

Nesse sentido, a avaliação formativa implica prática de sujeitos - professores e alunos - que, cotidianamente, constroem o processo de ensinar e aprender. Numa palavra: aí está presente uma idéia de mobilidade. Compreender a mobilidade da avaliação da aprendizagem implica compreender a alteração da dinâmica da prática pedagógica diante de seus resultados porque a avaliação é um processo de múltiplos fios. Tratar da avaliação é tratar da construção do conhecimento. Portanto, na prática docente e na avaliação há muitos desafios nos fios que os professores precisam puxar para tecer e compor a trama do trabalho pedagógico formativo.

4.1. A prática de avaliação nas escolas

Para chegar à questão da avaliação, foco central desta pesquisa, precisei desatar fios como currículo e projeto docente das escolas, pois não se compreende a avaliação sem o entendimento das redes de relações estabelecidas com o currículo, com a organização do trabalho pedagógico, enfim, com a prática escolar cotidiana. Nessa perspectiva, a avaliação só se compreende em relação. Assim, o aprofundamento dessa análise provoca o (re)significar da própria concepção de educação, de escola, currículo, e conseqüentemente, de avaliação.

Nessa direção, a avaliação formativa⁵² contempla não só um processo abrangente de análise de desempenho do aluno, pressupondo acompanhamento constante e levando em conta as diversas dimensões para seu atendimento, mas também, do trabalho desenvolvido pelo professor. Nesse sentido subsidia a tomada de decisões e o aperfeiçoamento do ensino e enfatiza um aspecto diagnóstico, processual, informando os protagonistas da ação para seu aperfeiçoamento constante.

4.1.1. A avaliação na Escola Municipal Lúcia de Freitas

Em seu PPP, os docentes da EMLF chegaram a definir uma linha para a avaliação escolar. Afirmaram que ela deve considerar como eixo o processo percorrido pelo aluno na construção do conhecimento e não somente o produto. Deve ser, portanto, contínua, dinâmica e investigativa.

Eis alguns depoimentos dos professores sobre a avaliação:

⁵²A avaliação constitui um dos *núcleos vertebradores* da Escola Plural. De acordo com a sua concepção deve-se levar em conta que: a abordagem da avaliação é qualitativa; a avaliação é contínua e processual, expressa por conceitos; a observação do aluno constitui o principal procedimento de coleta de informações e devem ser minuciosas e organizadas por meio de fichas; nessa nova escola evitam-se as provas no sentido tradicional do termo; a retenção (reprovação) do aluno só deve ocorrer em situações de extrema necessidade; o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de análise crítica é valorizado. (COSTA, 2000, p. 113).

“A Escola Plural tem muitos pontos positivos. Avaliação mais aberta, concepção mais ampla. Conteúdo e acompanhamento precisam estar presente. Não significa soltar a corda e deixar o aluno a vontade”. (HILDA, Português e Filosofia, 3º ano, Turma Projeto, EMLF).

“Eu avalio observando o desempenho da turma, observando o comprometimento individual. Por enquanto não estou aplicando provas. Aplico exercícios, recolho, dou retorno para os alunos. Sinto que eles não estão preparados para fazer avaliação sem consulta⁵³”(IVANA, Português e Inglês, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

E ainda:

“Eu sou tradicional, dou provas mais ou menos uma vez por mês. Aplico exercícios em sala de aula e realizo correções coletivas”. (DANIEL, Matemática, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Existem visões bem diferenciadas quanto à avaliação. Percebo que ainda estão presos a uma avaliação somativa. Está presente uma dificuldade para uma prática mais formativa”. (ELZA, Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, EMLF).

Mas, constatei que os docentes tinham consciência da necessidade de mudar o foco da avaliação tornando-a mais formativa⁵⁴. Nessa concepção, percebi que o processo de avaliação do educando era muito importante como também o seu registro pois, por ele, era possível ter o retrato do desenvolvimento do aluno em relação a si mesmo e aos objetivos propostos. Para isso, em sua prática, os professores pesquisados optaram pela elaboração do Caderno da Turma e nele registravam os dados relativos ao desempenho dos alunos.

Eis alguns exemplos de depoimentos:

⁵³ A professora fez referência ao processo vivenciado pelas escolas. A Rede Municipal de Belo Horizonte passou a integrar o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, SIMAVE. Dessa forma, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb - faz parte do SIMAVE e tem como objetivo avaliar a rede de ensino, produzindo resultados por escola. Segundo os seus idealizadores, trata-se de produzir um conjunto de informações que possibilite à escola trabalhar o seu diagnóstico e implementar as ações para a correção de rumos no processo educativo, sempre que necessário. Em 2002, na semana de 30 de setembro a 4 de outubro, foram aplicados testes de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura e compreensão de texto, em todos os alunos da rede municipal que estavam cursando os períodos escolares correspondentes à metade e ao final do ensino fundamental e ao final do ensino médio. Assim, o 3º ano do 3º ciclo participou da avaliação.

⁵⁴ Um dos elementos fundamentais da concepção de educação e escola proposto pelo Programa Escola Plural é a avaliação. Nessa nova concepção de escola, avaliar não significa *classificar ou sentenciar, aprovar ou reprovar*. Implica, isto sim, incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto sobre as questões ligadas ao processo ensino-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 de identidades, dos valores, da ética, enfim, do seu projeto pedagógico.

“Olha, eu me identifico com a proposta de avaliação da Escola Plural. Sou contra a reprovação. Estava passando da hora de mudar o estilo de avaliação. A prova existe, mas ela é um dos instrumentos. Nós também abolimos a nota”. (PEDRO, Português e Inglês, 1º ano, EMLF).

“Antes avaliávamos para dar notas. Aprovar ou reprovar. Agora com o modelo formativo avaliamos para saber o que o aluno aprendeu e o que precisa melhorar”. (ISAURA, Matemática e Filosofia, 1º ano, EMLF).

“Eu penso que a avaliação formativa traz um novo jeito da gente olhar o aluno. O professor tem mais trabalho, mas os registros ajudam muito”. (REGINA, Ciências e Educação Artística, 1º ano, EMLF).

Em seus depoimentos, os docentes afirmaram que o registro devia descrever os progressos e as dificuldades de cada aluno, evitando-se os conceitos e notas que não expressam o processo de aprendizagem do educando. Portanto, esses registros serviam de referência aos professores para o replanejamento da sua ação pedagógica.

Verifiquei também concordância dos professores quanto ao caráter formativo dos instrumentos de avaliação. E achavam que o professor deveria evitar o predomínio do seu caráter punitivo. Segundo eles, os instrumentos de avaliação formativa servem para organizar o conhecimento, diagnosticar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe. Nesse sentido, a avaliação constitui também momentos de aprendizagem, ou seja, ela só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando e reorienta a prática do professor.

4.1.2. A avaliação na Escola Municipal Ângela Martins

A concepção de avaliação da EMAM não se fez de forma pontual, localizada e/ou parcelarizada, mas encontrava-se em todos os espaços da nova organização do trabalho na perspectiva plural. Era entendida portanto como um processo permanente, de caráter diagnóstico e, por isso, deveria apontar soluções para os problemas verificados na aprendizagem

Os comentários a seguir apresentam experiências dos professores do 3º ciclo sobre sua experiência de avaliação no processo:

“Avalio os meus alunos através de avaliação diagnóstica, observação em sala de aula do trabalho individual, em dupla ou pequenos grupos. Aplico também provas no final da etapa e crio espaço para a auto-avaliação do aluno”. (GILDO, Matemática, 3º ciclo, EMAM).

E ainda:

“Na avaliação é fundamental acompanhar o cotidiano da sala de aula, observar como os alunos se relacionam, cumprem sua tarefa escolar. Costumo diversificar as avaliações. Aplico prova individual ou em dupla e para os trabalhos em grupos proponho a auto-avaliação”. (NARLA, História, 3º ciclo, EMAM).

Concluo, pois, que o atual processo de avaliação adotado pelos docentes é coerente com a forma de se pensar a escola, a organização de tempo e espaço, a flexibilidade na enturmação e, principalmente, a construção curricular.

No encontro de capacitação em serviço, realizado em agosto de 2002 sob a assessoria de Giusta, foram registrados os seguintes comentários dos professores do 3º ciclo:

“Eu sou contra a cultura da nota, da reprovação. Não foi fácil para nós romper com essa lógica e até hoje somos punidos pelos pais e pela comunidade pela nossa proposta alternativa. Queremos que o nosso aluno tenha uma outra relação com o conhecimento”. (JAMES, Geografia, 3º ciclo, EMAM).

“Já há algum tempo nós estamos trabalhando muito tentando descobrir e aprender formas de lidar com esse aluno que apresenta necessidades de acompanhamento em muitas dimensões. O estudo de caso que fizemos, ajudou a entender a história de vida desse aluno. A avaliação mudou. É processual. A intervenção tem sido uma forma de acompanhar esse aluno. Mas, ainda temos muito que avançar”. (SÔNIA, Ciências, 3º ciclo, EMAM).

“Eu já estou aqui na EMAM há algum tempo e posso dizer que o que sustenta a nossa prática é o trabalho coletivo. E muito bom trabalhar aqui. No 3º ciclo você vê que o grupo está sintonizado. Quer fazer o melhor. Estamos preocupados com a formação do aluno, então a proposta plural coincidiu com nossos objetivos. Temos discutido muito e procurado mostrar para o aluno que ele tem que estudar para aprender e não para fazer prova ou passar de ano. Aqui na escola quem estuda, estuda pra valer. Em geral, eles também valorizam todas as atividades independente da nota. O desafio é mobilizar os que não querem porque em casa eles não estudam. Fazem porque cobramos”. (MARLENE, Educação Artística, 3º ciclo, EMAM).

O que levaria um professor do 3º ciclo a se posicionar contra o modelo de avaliação classificatório, revelando firmeza e convicção? Percebi que o trabalho coletivo e as reflexões realizadas pelos professores no coletivo do trabalho sobre a prática docente de avaliação provocaram amadurecimento, percepção de que o

modelo de avaliação classificatório não contribui, de fato, para a real aprendizagem dos alunos e, portanto, buscavam nos espaços-tempos coletivos novas formas de desenvolvimento do fazer pedagógico.

Concluindo, os docentes acreditavam numa avaliação com caráter formador, diagnóstico e qualitativo. O processo de avaliação foi subsidiado por instrumentos diversos que são utilizados cotidianamente com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos alunos ante o processo ensino-aprendizagem, abrangendo as várias dimensões de formação (cognitiva, sociocultural, afetiva-emocional e corporal). Mas, o que ainda consideravam como principal avanço era a prática coletiva da avaliação. Ela garantia que os princípios e intenções definidos coletivamente fossem respeitados, garantindo também a pluralidade de análises sobre o processo educativo.

4.1.3. Concepção, sentidos e significados da avaliação apresentados pelas escolas

Os diferentes sujeitos que recriam a escola como professores, alunos e pais são sujeitos avaliadores que interpretam e atribuem significados e sentidos à realidade escolar na qual estão inseridos, a partir das diferentes leituras dessa realidade, possibilitadas por suas diversas experiências. Nesse contexto, um conjunto de referências é construído por ações dos sujeitos, os quais se orientarão a partir dessas referências, tomando-as como pontos de partida para as avaliações que desenvolvem.

Desse modo, os professores estão envolvidos numa nova forma de reflexão e avaliação da prática escolar, pensada para criar novas relações pedagógicas concebidas a partir de um olhar ampliado sobre o que é educar. Assim, a concepção de avaliação do programa Escola Plural é abrangente e envolve como um todo “as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e ainda, as relações externas à escola, em suas interfaces com a sociedade e a cultura” (GAME/FAE/UFMG, 2000b, p. 79).

Essa situação não é simples e constitui um processo de formação de um novo professor que pensa, cria e se envolve com outra concepção de escola, de cidadania e com outra epistemologia de produção de conhecimento. Assim, alterar

os processos de avaliação escolar significa alterar os pilares pelos quais se pensa a própria escola, a relação da escola com a sociedade, alterar os referenciais considerados pontos de partida para o trabalho pedagógico, alterar os crivos de análise da realidade social e alterar os parâmetros que fundamentam a prática pedagógica (DALBEN, 1998).

No caso das escolas pesquisadas, a que assisti no 3º ciclo, não evidenciaram mudanças significativas no que se refere à relação com o conhecimento. De modo geral, as aulas mesclavam estilo tradicional e estilo diferenciado. Alguns professores alteraram os espaços, reorganizaram os alunos de forma a provocar maior interação entre eles. Tentaram envolvê-los na discussão dos diversos assuntos propostos. Embora muitos professores citassem os projetos e muitos chegaram a ensaiar novas estratégias nessa direção, a regra geral era a exposição dialogada, apenas diferenciada pela alternância de professores e de atitude reveladora de uma relação mais aberta e dinâmica.

Acrescento ainda, que as observações realizadas no cotidiano escolar dessas escolas, levaram-me a concluir que ele é permeado por conquistas, conflitos e contradições revelando um movimento de ir e vir, permeado de progressos, e, às vezes, recuos, de assimilação do embate entre novas concepções e antigas no tocante à concepção de avaliação. Isso significa que existe um movimento em defesa de uma avaliação formativa, processual e contínua em confronto com práticas de avaliações tradicionais.

No caso das escolas pesquisadas, os instrumentos de avaliação foram definidos no coletivo, a partir do estudo e reflexão da equipe sobre o trabalho pedagógico (Anexos F, I, J e O). Ficou evidente o quanto é importante garantir espaços-tempos para a troca de experiências, discussão, estudo e planejamento. Esta estratégia torna o coletivo dos professores parceiros e solidários uns com os outros.

Nas duas escolas, ao tratar dos desafios da avaliação, os professores reclamaram da falta de estudo dos alunos em casa, da falta de compromisso com as tarefas escolares e, numa delas, a EMLF, foi mencionado o problema da indisciplina. Os docentes atribuíram a esse comportamento dos alunos o fato de não haver mais notas e reprovação. De fato, uma nova relação estava em construção. Neste modelo, a motivação para estudar deve ser aprender a progredir. Assim, a escola

contribui para a formação de alunos mais autônomos e responsáveis ao não adotar instrumentos rígidos de regulação (nota/reprovação), que já provaram não trazer benefícios para os alunos.

Destaco aí um espaço político de conscientização das famílias, dos alunos e dos professores. A escola, através de estratégias diversas, reconhece esse aluno como sujeito, fazendo com que ele tenha compromisso com o seu processo de aprendizagem. Na opinião dos professores, o fim da não-reprovação não pode significar não ter regras de convivência, direitos e deveres. Mas sim, ter direito de prosseguir na escolarização garantindo que a escola seja espaço de descoberta e aprendizagem.

A construção de novas formas de avaliar o aluno, de promover progresso e de estabelecer com ele co-responsabilidade, sem dúvida, tem-se revelado como oportunidades reais para o aluno aprender. Essa nova postura requer atuar nas diversas frentes da escola e no coletivo. Nas escolas pesquisadas, essas demandas criaram, muitas vezes, insegurança, mas por outro lado, oportunidade histórica de novas práticas docentes geradas no cotidiano da escola.

Desse modo, o trabalho coletivo revigora a ação docente e discente, revela-se como espaços-tempos de formação de sujeitos. O ciclo constitui um espaço escolar de reunião de turmas e professores, de projetos, de vivência, enfim de construção. Os professores, nos ciclos, constituem uma relação conjunta com os pares, planejando e avaliando juntos. Trabalho coletivo significa apostar em saídas conjuntas. A organização do trabalho docente coletivo favorece um planejamento, articulação de ações e avaliação por ciclo e dentro dele.

Mas a avaliação poderá contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem? Primeiramente, quero esclarecer que uma das questões que me levaram a investigar a prática docente foi a necessidade de analisar as concepções de avaliação dos professores. Para melhor conhecer a realidade escolar, uma das formas escolhidas foi conhecer o professor e sua prática, pois sua atuação se expressa tanto na organização, como na execução, perante o aluno, sua concepção sobre docência e avaliação.

Nas escolas pesquisadas, quem estabelecia os critérios de avaliação, era o professor e, no meu entender, estes deveriam ser discutidos no coletivo do ciclo. Daí a necessidade de o professor ter muita clareza em relação à função pedagógica da

avaliação no processo de ensino-aprendizagem e procurar estabelecer esses critérios, legitimando-os no coletivo.

De acordo com os professores, a avaliação serve

[...] “Para o aluno e serve para o professor porque ela mostra como estamos. Ajuda a verificar se o aluno aprendeu e se o professor alcançou seus objetivos propostos”. (VERA, Língua Portuguesa, 3º ciclo, EMAM).

“A avaliação é fundamental. Precisamos retomar o seu sentido formativo. Não significa punir. Mas avaliar para acompanhar e conscientizar o aluno das suas responsabilidades”. (MATEUS, Inglês, 3º ciclo, EMAM).

“Acho que a avaliação serve para acompanhar o aluno no dia-a-dia. Ajuda o professor a conhecer a turma e saber sobre o desenvolvimento do aluno. Saímos de um modelo fechado. Agora temos liberdade, mas falta parâmetros mais claros para o 3º ciclo”. (MARA, Matemática, Ciências e Filosofia, 2º ano, EMLF).

“Nós adotamos a avaliação processual, abolimos a nota, mas a maioria ainda dá provas de vez em quando. Acho que a avaliação serve para orientar o professor em sua prática sobre o aluno”. (ISAURA, Matemática e Filosofia, 1º ano, EMLF).

Assim, a avaliação serve, antes de tudo, para identificar como o aprendiz está se movimentando diante das novas aprendizagens, o que já domina, que objetivos ainda não alcançou e qual o seu nível de aprendizagem. Dessa forma, ela existe para, através de uma interação entre avaliador e avaliado, repensar a situação e, em uma avaliação formativa, despertar a consciência crítica e o compromisso com a práxis dialética do projeto de transformação.

A respeito do caráter dialético da avaliação, Wachowicz (2000) afirma: “a dialética da avaliação impõe-se não somente pelo *vir a ser* que ela tenta *fotografar* durante o processo de aprendizagem institucional escolar, carregado de contradições, mas também pelo tempo em que se efetiva”. Portanto, a avaliação é campo propício para um permanente diálogo entre professor e aluno, gerando cumplicidade na busca de melhores resultados, o que propicia aumento de autoestima e autoconfiança do aluno e intensifica a relação professor-aluno.

E, ainda, a autora, utilizando a metáfora da foto, afirma que avaliar a aprendizagem é como tirar uma fotografia: *esta será e não será* a reprodução da realidade do processo (grifos meus). Caracteriza-se aí o paradoxo da avaliação: ela deve ser realizada pelo professor, não somente pelas exigências do sistema (social, de mercado profissional, e também escolar, de promoção ou retenção de alunos),

mas também, e, principalmente, para permitir ao professor conhecer os dados referentes ao desempenho dos alunos e de seu próprio trabalho. De posse dessas informações, o professor pode acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem (WACHOWICZ, 2000).

No meu ponto de vista, entender todos os elementos envolvidos no processo de aprendizagem interfere nos resultados, portanto, todos devem ser avaliados. O professor reflexivo questiona a sua ação pedagógica, suas expectativas, procedimentos e recursos utilizados, bem como os processos de avaliação por ele realizados. O professor, como qualquer outro profissional, quando executa suas ações, expressa suas concepções, suas idéias, interesses, reflexões. Revela, também, o significado, a função e a importância da avaliação escolar.

Isso posto, as escolas pesquisadas vivenciaram nos meses de maio/junho de 2002 um tempo de intensos encontros e reflexões em preparação do II Congresso da Escola Plural cujo objetivo era construir coletivamente a matriz curricular básica e a sua política. Tratava-se de um processo de avaliação e projeção da proposta. Um dos temas escolhidos foi: Avaliação Formativa e Progressão Continuada. Algumas questões foram propostas pelo CAPE para nortear a discussão dos professores nas escolas e foram registradas em notas de campo da seguinte forma:

Avaliação formativa e progressão continuada: que concepções, práticas e instrumentos de avaliação orientam o currículo, da sua escola? Que concepções, práticas e instrumentos de avaliação vêm orientando as políticas educacionais ao longo dos anos? O que é avaliação formativa? Avaliação na perspectiva diagnóstica? Avaliação globalizante? Avaliação descritiva? Promoção automática? Progressão continuada? Classificação e reclassificação? Qual a relação entre frequência do aluno e tempo de permanência no ciclo? Que concepção, práticas e instrumentos de avaliação dos alunos e das escolas da RME esta escola propõe? Como avaliar os alunos e as escolas da RME? O que, quem, como e para que deve-se avaliar os alunos na escola e na RME? Que instrumentos de registro (avaliação, frequência, etc.) são compatíveis com a proposta de avaliação que esta escola propõe para a RME? Como utilizar a avaliação para a construção de conhecimentos pelos alunos? Notas de Campo, maio de 2002.

Analisando os depoimentos dos professores a respeito, verifiquei que a compreensão de um número significativo de professores referente à avaliação e sua

importância no processo de ensino-aprendizagem era atualizada. Teoricamente, a maioria deles entendia a avaliação como um processo contínuo e processual cuja função era ajudar a interpretação dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos no decorrer do processo educativo.

Nesse sentido, reconheciam ser importante avaliar o aluno de forma integral, abrangendo as áreas afetiva, relacional, psicomotora, cognitiva e atitudinal. Porém, alguns se revelaram mais preparados para esta função, outros priorizavam, mais, a dimensão cognitiva, em detrimento das demais.

Percebi também que a complexidade da avaliação demandava, no caso dessas escolas, trabalho coletivo dos professores, de modo que os espaços-tempos fossem utilizados e ganhassem sentidos e significados para a reflexão do trabalho pedagógico, para compartilhar saberes e construir novas possibilidades de leitura da ação escolar. Pude verificar que, na prática, os professores consideravam esses princípios, mas necessitavam garantir maior articulação e continuidade.

Assim, o movimento de redefinição do processo de avaliação nas escolas pesquisadas estava entrelaçado com a possibilidade de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Os professores buscavam atender às necessidades postas pela escola como território múltiplo, marcado pelo cruzamento de culturas e pela multiplicidade de vozes.

Nessa perspectiva, concordo com Esteban (1999) ao afirmar que

Avaliar é interrogar e interrogar-se. [...] olhando para o que fazem seus alunos, o professor procura compreender o que eles podem chegar a fazer e como deve ser a ação docente no sentido de favorecer esse processo. Apropriar-se dos conhecimentos já produzidos, articula-os à sua observação/ação e, em conjunto com seus companheiros, produz novos conhecimentos. (ESTEBAN, 1999, p. 66).

Focalizando outro ângulo da questão, ao investigar o processo de ensino-aprendizagem, o professor amplia seu olhar sobre a prática pedagógica, vai se tornando cada vez mais capaz de recolher indícios, interpretar seus significados e incorporá-los como eventos importantes para o desenho da sua atuação. Tal atitude refina seus sentidos e adquire múltiplos conhecimentos para adequar sua ação às necessidades de seus alunos. A relação professor-aluno, o trabalho coletivo com seus pares aliado à ampliação de seus mecanismos de percepção e de leitura da

realidade contribuem para que vá identificando os sinais de que existe um processo a ser reconstruído.

Os professores em seus espaços-tempos de reflexão têm se perguntado sobre a avaliação formativa: reunidos em seus encontros de capacitação em serviço, os professores da EMAM trabalharam em torno dessas questões: como romper com a lógica excludente para que os conhecimentos fluam na relação ensino-aprendizagem com os alunos no 3º ciclo? Como realizar uma intervenção formativa que realmente atinja os alunos que têm níveis diferentes de leitura e escrita no 3º ciclo? De que maneira a intervenção tem contribuído para uma prática formativa? Estamos conseguindo trabalhar com os alunos na perspectiva de um currículo e avaliação formativa? Como inserir alunos nas atividades com seus pares de idade que exigem leitura e escrita, especialmente no 3º ciclo? (Notas de Campo, Seminário da EMAM, 08/08/02).

Em outro encontro realizado no dia 05/10/02, também em preparação ao II Congresso, os professores da EMAM do 3º ciclo chegaram a discutir a própria construção curricular. Sobre a avaliação formativa os professores definiram como prioridades: utilizar instrumentos diversos e adequados a suas finalidades; ter um caráter diagnóstico que investiga os conhecimentos que o aluno traz e coloca-os em função da aprendizagem; ter um caráter de continuidade, que acompanhe as aquisições sucessivas que o aluno vai fazendo; ser formadora, entendendo o processo do desenvolvimento humano em suas dimensões cultural, social, biológica e afetiva. Em seguida definiram também algumas ações concretas: instrumentos diversificados com o objetivo de trabalhar a oralidade, escrita e raciocínio lógico; considerar no trabalho as várias dimensões de formação: cognitiva, afetivo-emocional, sociocultural e corporal; uso de auto-avaliação, avaliação em grupos, fichas, relatórios, caderno de avaliação contínua e diagnóstica, conselho de classe, avaliação coletiva (professor, alunos e pais). (Notas de Campo, 05/10/02, EMAM).

Também a EMLF, em seus encontros de ciclo para revisão e elaboração da ficha do aluno, levantou as seguintes questões para discussão: qual o significado da avaliação formativa, processual, descritiva, e diagnóstica? O trabalho que realizamos com o aluno respeita a sua história de vida, seu nível, desenvolvimento e capacidades? Qual o caráter formativo da prática pedagógica que implementamos? Que leitura fazemos da nossa prática de avaliação que são entraves e muitas vezes

não nos permite avançar? (Notas de Campo, encontro de formação em serviço, 25/02/02, EMLF).

Preparando-se para o II Congresso da Escola Plural, a EMLF novamente organizou encontros para discutir a concepção de avaliação formativa. Dessa vez, as discussões giraram em torno das seguintes questões: 1. Mudanças identificadas na prática; 2. Dificuldades para sua implementação; 3. Facilitadores; 4. Ações apontadas pelos docentes. Como pesquisadora participei desse encontro. A seguir, transcrevo os dados que consegui registrar das discussões dos professores.

Os docentes reunidos em grupos discutiram o tema da Avaliação Formativa. Apontam como mudanças identificadas na prática: ampliação do espaço de participação dos pais e alunos nos Conselhos de Classe; a forma de intervenção que a escola já implementou no 1º e 2º ciclo respeita mais os alunos; os registros apontam mais os aspectos positivos dos alunos, sem juízos de valor; houve mudanças das fichas de avaliação para registros individuais mais descritivos; aperfeiçoamento na elaboração das fichas; o trabalho com duas etapas possibilitou mais tempo para acompanhar o aluno; a avaliação não é apenas cognitiva, leva em conta todo o processo do aluno.

Sobre os dificultadores os docentes apontaram: falta de espaço físico adequado para diversificação das atividades; atual organização dos professores (número elevado de turmas por agrupamento de professores); resistência de alguns professores em abrir mão da nota; descomprometimento de alguns professores que não registram a trajetória do aluno e nem o seu trabalho, prejudicando a proposta da escola e os pares; a má administração do tempo pessoal de projeto disponível; falta de compreensão com relação à Escola Plural da parte de alguns e até desinteresse; a intersectorialidade ainda não acontece; dificuldades para interferir efetivamente junto aos alunos que apresentam dificuldades no processo de construção do conhecimento; fragmentação dos ciclos; a falta freqüente de alguns professores prejudica o horário de projeto dos colegas e inviabiliza a integração em sala de aula e interfere na intervenção; falta de tempo no coletivo para os registros.

Quanto aos facilitadores de uma prática de avaliação formativa os professores apontaram: a formação em serviço, insatisfação com a prática tradicional anterior; em algumas turmas interação de professores, coordenação e pais; a sistematização do PPP; o preenchimento do caderno da turma; o trabalho coletivo; registros e

observações diversas das turmas; conselho de classe; disponibilidade do grupo para estudar e refletir sobre a prática, ações positivas, ainda que isoladas contribuem para contagiar o restante do grupo; evolução e abertura do grupo na perspectiva de crescer e aperfeiçoar a sua prática; desejo de mudança.

Os professores apontaram também ações que acontecem e devem ter continuidade: relatórios individuais, caderno da turma, reuniões de pais, manter duas etapas. Afirmaram defender uma concepção de avaliação formativa, contínua, processual, diagnóstica e qualitativa proposta pela Escola Plural e por isso a definiram em seu Projeto Político Pedagógico.

No final, os professores apontaram algumas ações consideradas prioritárias: reduzir o número de turmas por agrupamento para melhor atendimento dos alunos e facilitar o trabalho coletivo (propuseram três professores para cada duas turmas); registro freqüente da vida do aluno; formalizar o processo de registro através de: fase diagnóstica, descritiva envolvendo momentos individuais e coletivo; repasse das descrições para os professores do agrupamento, troca freqüente de informações sobre os alunos que precisam de maior acompanhamento; (re)significar o horário de projeto pessoal; maior articulação do coordenador pedagógico em sua função de suporte junto aos professores; acompanhamento sistemático dos alunos (casos preocupantes) e cobrar envolvimento da família. Encontro de Professores, preparação do II Congresso. (Notas de Campo, 08/10/02, EMLF).

Constatei que a avaliação utilizada pelos professores como prática de interrogação revelou para eles como um instrumento importante, ante o compromisso deles com uma escola democrática. Além disso, esses professores, interessados por um processo formativo de avaliação, freqüentemente vivenciavam dilemas cuja resposta nem sempre era fácil. Alguns professores ousavam buscar alternativas, sentindo-se estimulados pelos desafios que os adolescentes se lhes apresentavam no cotidiano escolar. Entendiam que a construção do novo envolvia compromissos com esses desafios, e reconheciam também que tais desafios instigavam-no a repensar o processo sinalizando novos pontos de partida.

Um questionamento realizado ao iniciar esta pesquisa foi: existe coerência entre a prática de avaliação dos professores do 3º ciclo e a proposta de avaliação da Escola Plural que eles mesmos afirmaram ter aderido? Para responder a essa questão, volto meu olhar para a concepção de avaliação da Escola Plural, vista

como um dos aspectos da prática pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor, quanto para o aluno, seus pais e a escola de modo geral, uma vez que ela está intrinsecamente relacionada com a definição da proposta político-pedagógica.

De acordo com o projeto Escola Plural, as categorias básicas que orientam a prática de avaliação formativa são: a articulação entre avaliação e processo de ensino-aprendizagem, os procedimentos necessários para a construção do conhecimento, destacando: a observação, o registro sistemático, a discussão e problematização dos conhecimentos a serem adquiridos. (BELO HORIZONTE, 1996, Caderno n.5).

Amaral (2002b), em análise sobre as políticas públicas de avaliação e suas repercussões na prática pedagógica destaca que o Projeto Escola Plural adota a avaliação como quarto núcleo a ser (re) significado. Assim, a avaliação se configura como um eixo vertebral, um dos pilares fundamentais sobre os quais se assenta toda a proposta.

A autora ainda ressalta que:

Os cânones da avaliação estabelecidos no Projeto Escola Plural, assim como o discurso sobre a avaliação prevalecente hoje nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte não diferem, em sua essência, do discurso oficial federal explicitado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo porque, os Parâmetros se constituem numa síntese, entre outras, de experiências alternativas de significação no país (MEC/SEF, 1997). Na Escola Plural, a avaliação coloca-se como pertencente a uma nova lógica: a da inclusão. Nesta perspectiva, não se propõe a classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Deve incidir sobre aspectos globais do processo, ligando-se tanto às questões do processo ensino-aprendizagem como às referentes 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 ética, enfim, ao seu Projeto Político-Pedagógico (AMARAL, 2002b, p.5-6).

Assim, a proposta de redimensionamento da avaliação está voltada para uma ação educativa mediada por um processo formativo e contínuo, do qual, espera-se a participação de todos os agentes envolvidos. Esse processo compreende, pelo menos três momentos: a avaliação inicial, contínua e a final, rompendo-se com a lógica da avaliação somativa em que o aluno tinha que alcançar certo número de pontos para ser promovido à série seguinte. Nessa perspectiva, a prova deixa de ser o único instrumento de avaliação (AMARAL, 2002b).

Assim sendo, a proposta da Escola Plural apresenta um conceito diferenciado de avaliação - a ação de avaliar é entendida como processo educativo plural. A partir das leituras da realidade, professores e alunos e demais envolvidos tornam-se sujeitos avaliadores que experimentam, interpretam e atribuem significados à prática escolar. Daí o sentido da avaliação - promover o conhecimento da realidade, com o objetivo de garantir aprendizagem e desenvolvimento pedagógico dos alunos.

Partindo desses pressupostos, o

Ato de avaliar seria, antes de tudo e essencialmente, um ato de auto-análise e de autoconhecimento, tanto do professor quanto do aluno. O professor precisa se conhecer, saber de suas escolhas, reconhecer o seu olhar seletivo e saber da importância de suas decisões na vida dos alunos; decisões relacionadas com os conteúdos e atividades que ele privilegia no trabalho. Perguntam a si próprio quais as ações, dos alunos que mais valoriza e quais são os mecanismos formais de avaliação que privilegia. Da mesma forma, deveria estimular o mesmo processo de auto-análise pelo seu aluno, fazendo-o perceber-se em seu crescimento pedagógico e com um importante sujeito na constituição do ato educativo. (DALBEN, 2002a, p. 8)

Essa autora ainda salienta que discutir avaliação significa discutir a aprendizagem, o ensino, o currículo, o projeto pedagógico da escola, o sistema escolar, a formação dos professores e as políticas educacionais. Por esses motivos, ela serve de referência ao currículo, às formas de organização do ensino, aos padrões de competência e comportamento dos alunos e mesmo aos mecanismos formais de avaliação.

Portanto, coerentes com essa concepção, os professores das escolas em estudo aqui, entenderam que a avaliação proposta no contexto da Escola Plural, enquanto prática educativa difere do modelo tradicional e, portanto, não tem propósito classificatório. Consideraram difícil concretizá-la na prática, mas à época da pesquisa, estavam se esforçando para implementá-la. Assim, adotaram práticas de acompanhamento do aluno de forma contínua, descritiva e integrada aos processos de progressão dos alunos nas turmas escolares, às estratégias de aceleração de aprendizagem e de intervenção. Além disso, buscavam apoio em análises qualitativas que lhes permitissem compreender o desempenho do aluno. Para isso, aplicaram diversos instrumentos característicos da avaliação formativa.

Tudo isso me leva a concluir que a construção de uma *cultura de avaliação* na rede de escolas públicas se encontra *em processo*, exigirá ainda tempo e prática para que se aprenda a articular e a desenvolver uma avaliação diferenciada (grifos

meus). Reconheço também a presença de muitos elementos significativos e, portanto, característicos de uma avaliação formativa. Nessa perspectiva, defendo o planejamento da avaliação no coletivo, pois nesse espaço, o professor terá mais indicativos que permitirão a ele interpretar e dar visibilidade, com apoio dos pares, às práticas de avaliação formativa, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

4.2. Procedimentos de avaliação adotados pelos professores

Constatei que os professores utilizavam as seguintes categorias para avaliar os alunos: a aprendizagem de conceitos, a utilização de procedimentos, o progresso obtido nas aprendizagens instrumentais, a atitude diante do trabalho, os aspectos formais de apresentação dos trabalhos, apreciação geral de cada aluno em relação à sua auto-avaliação e sua atitude geral com os colegas na turma e com os professores.

Eis alguns registros sobre avaliação dos alunos da EMLF, realizados pelos professores no final da 1ª etapa.

A avaliação da 1º etapa do aluno mostra que ele alcançou com eficiência os objetivos propostos em todas as disciplinas. E considerado um aluno aplicado. Quanto a convivência em sala de aula: ouve e respeita as opiniões do grupo. Consegue se posicionar perante o grupo. Colabora com o funcionamento das atividades. Quanto ao envolvimento no processo pedagógico: realiza as atividades propostas, é freqüente, cumpre os horários estabelecidos pela escola. No processo de construção do conhecimento identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, etc. Utiliza as práticas de observação, descrição e organiza sínteses orais, escritas e desenhadas. (Avaliação de A. R. A, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

A avaliação da 1º etapa da aluna mostra que alcançou com eficiência os objetivos propostos em: Artes e Filosofia. O aluno apresentou dificuldades no processo ensino-aprendizagem necessitando de tratamento mais individualizado por parte dos professores em: Português, Matemática, Geografia e Inglês. Mesmo com a intervenção do professor, o aluno apresentou dificuldades para alcançar os objetivos em Inglês. Os professores reconhecem que o aluno precisa melhorar o seu comportamento nos ambientes escolares. Quanto a convivência em sala de aula: não se responsabiliza pelo cumprimento dos princípios de convivência necessitando de intervenção por parte do professor. Quanto ao processo pedagógico: consegue realizar as atividades propostas com dificuldades, é freqüente, não respeita os horários. No processo de construção do conhecimento: identifica diferentes fontes de informação. Estabelece relações entre as informações estudadas. Organiza sínteses orais. (Avaliação de F.J.C, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

A avaliação da 1º etapa da aluna mostra que alcançou com eficiência os objetivos propostos em: Artes, Educação Física e Filosofia. A aluno apresentou dificuldades no processo ensino-aprendizagem necessitando de tratamento mais individualizado por parte dos professores em: Matemática, Português, História e Geografia. Se evitar faltar as aulas, a aluna pode melhorar seu desempenho. Quanto a convivência em sala de aula: ouve e respeita as opiniões do grupo. Sobre o seu envolvimento no processo pedagógico: não realiza as atividades propostas é infreqüente, não cumpre os horários estabelecidos pela escola, não revela iniciativa nos trabalhos em grupo. No processo de construção do conhecimento a aluna identifica diferentes fontes de informação e é capaz de organizar boas sínteses desenhadas. (Avaliação de E.O.S, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

Vale ressaltar que a interpretação do desempenho dos alunos nas duas escolas, era feita mediante diversos registros dos resultados da aprendizagem, tornando-se mais qualitativa e abolindo o sistema de medidas. Portanto, os procedimentos de registros eram mais descritivos, centrados nos aspectos qualitativos da aprendizagem.

A seguir, os registros de avaliação realizados pelos professores da EMAM:

O aluno compreende a proposta de trabalho orientada em Língua Portuguesa, com alguma dificuldade. Demonstra certa dificuldade na interpretação e produção de textos orais, escritos, narrativos, descritivos e dissertativos em se tratando de coerência e coesão. Está aprendendo a utilizar a língua materna no que se refere aos sinais de pontuação e ortografia. Com alguma dificuldade, diferencia linguagem conotativa de denotativa, identifica, reconhece e compreende o uso das figuras de linguagem. Relaciona ritmo, verso e organização de um poema, reconhece o verso, a estrofe, soneto e rima. Posiciona-se frente à importância da literatura de cordel. Atingiu os objetivos propostos nesta etapa, parcialmente. (Avaliação de Desempenho de P.M.S, 3º ano, 3º ciclo, Língua Portuguesa).

A avaliação do aluno atesta que ele apresenta dificuldades em identificar algumas características da Primeira República Brasileira. Compreende a influência dos grandes latifundiários no Estado republicano, no final do século XIX e início do século XX. O aluno identifica com dificuldade o revezamento de mineiros e paulistas nos primeiros anos da Republica (1889-1930) e suas causas. Apresenta dificuldades para relacionar as condições sociais da maior parte dos brasileiros, com os diversos movimentos sociais (Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, O Contestado) que eclodiram nesse período. Tem condições de se empenhar mais e estabelecer relações comparativas entre a República Velha e a atual. O aluno encontra-se em processo de aquisição de conhecimentos históricos proposto para esse período. Pelo seu perfil em sala de aula pode ter melhores resultados. Quanto ao relacionamento é um bom aluno. (Avaliação de Desempenho de R.O. A , 3º ano, 3º ciclo, História).

Nessa 1ª etapa a proposta da disciplina era: apresentação dos materiais utilizados nas Artes Plásticas: tipos de lápis, borracha, giz de cera e giz pastel, tinta guache, tinta acrílica, aquarela, tipos de papéis entre outros materiais plásticos e pictóricos. A disciplina tinha como proposta: uso adequado do espaço pictórico; coordenação motora; identificação de elementos visuais e plásticos (bidimensionais); forma, ritmos, cor, espaço, textura; sensibilização e observação dos elementos que nos cercam; explicação científica do fenômeno das cores; usos de técnicas, como: pontilhismo, uso das linhas nas artes, mosaico, composição com formas geométricas, releitura da xilogravura (gravura em madeira), pintura com giz de cera, lápis de cor e giz pastel; História da arte Cristã Primitiva. Todos os trabalhos têm como objetivo desenvolver a criatividade e a expressão de cada aluno a partir de sua cultura, da evolução e importância das artes na história cotidiana do homem. A aluna envolveu nas atividades propostas de forma intensa. Além de interesse demonstrado, mostrou ter sensibilidade bastante desenvolvida para o universo das Artes Plásticas. Usa com equilíbrio dos elementos visuais e plásticos como cor, ritmo, textura, espaço, forma. Com desenvoltura consegue apropriar-se deste conhecimento para criar e expressar as suas idéias. Tem uma boa relação com seu grupo de trabalho, sendo solidária com o dia-a-dia em sala de aula. (Avaliação de Desempenho de M.O.C.G , 1º ano, 3º ciclo, Educação Artística).

A constatação de que os professores optaram por esse novo modelo de avaliação evidencia alterações significativas no processo de avaliação. Mas, nem todos os pais aceitaram-nas tranquilamente. Em seus relatos, os professores mencionaram a dificuldade de alguns pais compreenderem a linguagem dos registros e as informações sobre a trajetória dos alunos. Tal situação demonstra que os professores deveriam se empenhar dialogando com os pais, em especial, os pais analfabetos e semi-analfabetos, estabelecendo contatos mais frequentes com as famílias a fim de criar relação de parceria no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

É importante destacar que os docentes elaboraram esses registros, cuja função seria a de reorientar o trabalho pedagógico, e assim, justificavam o seu preenchimento. Registravam, documentavam a vida do aluno na escola, trocavam informações entre eles com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica em sala de aula. Delimitavam, com precisão, os progressos dos alunos, desafios, necessidades e estratégias de intervenção.

Afinal, com o empenho dos professores, mudanças nesse sentido ocorreram gradativamente. Alguns professores avançaram mais rapidamente no processo. Outros revelaram insegurança e até mesmo resistência. Permanecia, portanto, o desafio - provocar no aluno uma nova forma de se relacionar com o trabalho escolar, dentro e fora da sala de aula adquirindo novos conhecimentos de forma contínua e

novo sentido para a aprendizagem, já que haviam desaparecido os indicadores de controle nas relações pedagógicas expressos pela nota e pela reprovação.

Quanto aos procedimentos e estratégias de avaliação adotados pelos professores, constatei que a vivência deles proporcionou-lhes aprimoramento do processo de avaliação. Aqueles que considerei significativos em ambas escolas serão discutidos nos próximos tópicos.

4.2.1. A auto-avaliação dos alunos

Presenciei momentos onde os alunos da EMLF foram convidados a se auto-avaliarem. As estratégias de sensibilização do aluno para essa atividade foram diferenciadas. Cada professor ressaltou o que considerou importante no diálogo com a turma. De modo geral, os alunos receberam uma ficha (Anexo I) onde se auto-avaliaram a partir de critérios estabelecidos de acordo com as habilidades básicas do ciclo. Essa ficha de avaliação foi elaborada por uma equipe de professores e avaliada pelo CAPE, GERED-B.

Na primeira parte da ficha, há tópicos relacionados com o comportamento do aluno nas dependências da escola e relacionados ao cumprimento de seus deveres. Há espaço, no final da ficha, no verso da folha, para o aluno apresentar observações sobre si mesmo ou sobre a escola.

A segunda parte é preenchida pelo professor-referência e contém dados com relação aos objetivos propostos pelas disciplinas, como: alcançou com eficiência os objetivos propostos; apresentou dificuldades no processo, necessitando de tratamento mais individualizado por parte dos professores; apresentou dificuldades para alcançar os objetivos, mesmo com a intervenção dos professores. E, no final, espaço para anotações ou observações dos professores. É importante ressaltar que o professor-referência, responsável pelo preenchimento da ficha, realizou tal procedimento dialogando com os pares e consultando as anotações do Caderno de Turma. No conselho de classe da 1ª etapa, alguns professores realizaram dinâmica para mobilizar a participação do aluno em sua auto-avaliação.

No processo de avaliação da EMAM, a auto-avaliação dos alunos foi valorizada pelos docentes e garantida. Eles concordavam que essa estratégia colaborava para o acompanhamento do processo de avaliação formativo.

Uma professora lembrou:

“É muito importante a auto-avaliação que os alunos fazem [...] No grupo a gente avalia como ele está procedendo, o que ele já deu conta e alguns alunos conseguem perceber a evolução que tiveram. Conversam no grupo, entre eles e são capazes de fazer intervenções importantes. Se o aluno não é verdadeiro, o grupo ajuda, cobra. ‘Mas você está falando que participou e faz isso, mas em tal hora você [...] é importante porque promove entre eles reflexões sobre o seu aproveitamento’. (SÔNIA, Ciências, 3º ciclo, EMAM).

A prática da auto-avaliação era decidida no coletivo de professores, porém cada professor tinha autonomia para desenvolver o seu processo, experimentar atividades, criar novas práticas. Algumas auto-avaliações escritas de alunos da EMAM exemplificam esse processo:

“Eu relaciono bem com os meus colegas. Gosto da minha escola e dos professores. Nesta etapa não faltou de aula e nem deixei de fazer os meus deveres escolares. Participei de todas as atividades que os professores passaram. Gostaria que voltasse o Projeto Livre Escolha”. (P. A.S, 1º ano, EMAM).

“Faltou de aula porque estava doente. Deixei de fazer alguns deveres mas sou bom aluno e respeito meus professores. Gosto quando os professores passam filmes ou levam a gente para excursões. Eu ganhei o prêmio da CDL no concurso pela paz e minha escola também foi presenteada”. (M.M.A J, 2º ano, 3º ciclo, EMAM).

“Sou bem relacionada na sala e com meus professores. Sou freqüente. Gosto das aulas de Geografia, Matemática e Educação Artística. Não gosto de Inglês. E no projeto de Ciências poderia ter colaborado mais com o meu grupo. Sou monitora no Projeto Intervenção”. (M.T.P, 3º ano, EMAM).

E, agora, exemplo dos alunos da EMLF:

“Estou trabalhando para ajudar minha família, apesar de chegar cansado na sala de aula eu faço todos os exercícios. Gosto dos meus colegas e professores. Estou com dificuldades em Matemática. Tenho que estudar mais”. (W.S.A, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Nessa etapa, algumas vezes eu demorei a chegar na sala após o recreio. Respeitei os funcionários quando eles me pediram alguma coisa. Fui organizada com meu material escolar. Participei das aulas quando meus professores solicitaram”. (J.S.A, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Esqueci algumas vezes o meu material escolar em casa. Tive interesse pelas aulas mas não fiz todos os deveres de casa. Obedeci meus professores. Fui amigo dos meus colegas de classe. Evitei brigas e empurrões no recreio”. (D.M.A, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

Abrecht (1994), estudioso da avaliação formativa, chama a atenção para que ela seja vista não como verificação de conhecimentos, mas como o interrogar-se sobre o processo. Deve ser vista como um refazer do caminho percorrido, sendo útil, principalmente, para o aluno se auto-avaliar, considerar sua trajetória e não um estado de conhecimento, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais necessidades no percurso, ajudando-o desse modo, a buscar e a solicitar meios para vencer os desafios.

Sobre a importância da auto-avaliação, Villas Boas também ressalta:

Portanto, a auto-avaliação é componente essencial da avaliação formativa. Para que esta seja produtiva, os alunos precisam ser preparados para se avaliarem, compreendendo, assim, os principais propósitos da aprendizagem e percebendo o que fazer para adquiri-la (2002, p. 194).

E, ainda mais adiante:

A auto-avaliação que se quer combinada à avaliação formativa articula-se ao trabalho pedagógico desenvolvido em parceria professor/aluno. Portanto, é usada continuamente pelo aluno e pelo professor e seus resultados destinam-se à melhoria da aprendizagem do aluno e do desenvolvimento do trabalho (2002, p. 194).

Entendo que os objetivos da avaliação formativa são, de fato, a conscientização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem. Nesse sentido, ele deverá ser capaz de explicitar, cada vez mais, a sua trajetória e interiorizar os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, ou com a ajuda do professor, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso. Isso, evidentemente, através de um processo constituído de autonomia e participação.

Também os docentes da EMAM, no final da etapa, realizaram a sua auto-avaliação (Anexo L). Esta prática é de extrema importância e coerente com a opção da escola dada a ênfase e valorização do trabalho coletivo. A ficha de auto-avaliação dos professores utilizada no final da 1ª etapa de 2002 foi preparada pela direção e coordenação pedagógica. Propunha aos docentes que refletissem sobre sua participação individual e no ciclo/turno considerando os seguintes aspectos: frequência; envolvimento com o trabalho da escola; relacionamento com as diversas

instâncias. E, no final da ficha, um espaço para que os docentes apresentassem propostas de aprimoramento do trabalho no ciclo. E, como já foi salientado, isso valorizava o professor e abria para definição conjunta do projeto pedagógico da escola.

Mas, reportando à questão da avaliação propriamente dita - aliás questões sempre há - ao analisar as práticas de avaliação dos professores do 3º ciclo, deparei-me novamente com algumas questões⁵⁵ importantes: a avaliação tem sido utilizada como um processo de sustentação da aprendizagem? Tem sido utilizada para obter informações sobre o que foi conseguido no processo ensino-aprendizagem? O seu caráter diagnóstico, que leva a detectar os ganhos e aquilo que precisa ser mais bem trabalhado tem sido explorado? A sua função formativa, que dá pistas sobre como aperfeiçoar cada vez mais o processo, tem sido utilizada?

Os depoimentos dos professores das duas escolas revelaram que a revisão das práticas de avaliação não é uma tarefa simples, mas sim, complexa, que exige mudanças profundas nas relações escolares, no projeto pedagógico da escola, e nas interações em sala de aula. Assim, diante dos desafios da prática, o professor cria estratégias para aprender a olhar essas múltiplas situações e avaliar as suas condições e possibilidades. Com isso aprende a se movimentar criticamente no espaço da sala de aula. E, então, passa a utilizar esses saberes práticos para organizar situações de aprendizagem que permitam a cada aluno apropriar-se da cultura elaborada.

Reconheço que o movimento de renovação introduzido nos últimos anos nas escolas, entre elas, a Escola Plural, é marcado por tentativas de alteração das práticas de avaliação. Posso afirmar que, globalmente, houve um processo de evolução. Nesse sentido, depoimentos de professores pesquisados revelaram: a diminuição e mesmo eliminação do caráter punitivo da avaliação, redução dos procedimentos mais formais como a prova e utilização de outras estratégias que

⁵⁵ Diversos autores, em seus estudos, têm auxiliado a análise dessas questões. Demo (1995), por exemplo, propõe que a avaliação seja um processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno. Lüdke (1994), ao propor um olhar positivo sobre a avaliação, sugere que os professores a utilizem como um instrumento para conhecer melhor o aluno e seu processo de aprendizagem. Darsie (1996), sugere a adoção do diário reflexivo como instrumento de avaliação e de investigação didática. E finalmente, Perrenoud (1993), defende a avaliação formativa como uma fonte importante de informações para atender às diferenças culturais, sociais, psicológicas dos alunos, na luta contra as desigualdades e o fracasso escolar.

possibilitam maior participação dos alunos, substituição dos registros dos resultados expressos pela nota por registros interpretativos do desempenho do aluno.

Os depoimentos dos professores da EMAM a seguir chamam a atenção para esses aspectos:

“A escola está procurando olhar esses adolescentes como sujeito em formação. Quando surgem os problemas procuramos dialogar com eles. Trabalhamos valores e atitudes. Não utilizamos notas, mas conceitos. Os alunos fazem as tarefas, elas são corrigidas no coletivo ou individualmente. Aí ele tem uma visão do seu desempenho. Quando precisa a gente chama o aluno e pontua o que não vai bem”. (GILDO, Matemática, 3º ciclo, EMAM).

“Nossa escola foi criada com a Proposta Plural. Desde a sua criação veio para cá os professores que acreditavam num trabalho diferenciado. O foco nosso é o desempenho do aluno. Queremos que o aluno estude para aprender. A gente as vezes se vê pressionados pela comunidade que cobra o modelo tradicional, mas temos nosso projeto de trabalho coletivo. Nosso aluno é acompanhado. Pode ver que aqui tem um clima de trabalho no 3º ciclo. Usamos diversos instrumentos para avaliar. A prova é aplicada periodicamente de acordo com o critério de cada professor”. (MARLENE, Educação Artística, 3º ciclo, EMAM).

“Suzana, de modo geral, os alunos gostam da escola, a relação professor aluno é pautada pela amizade, respeito. O desafio é a gente mobilizar aqueles alunos que as vezes faltam muito ou que não estão produzindo de acordo com a sua capacidade. Estamos tentando todas as formas possíveis”. (LEDA, Coordenação Pedagógica, 3º ciclo, EMAM).

Também, os professores da EMLF apontaram aspectos importantes a esse respeito:

[...] “O 1º ano do 3º ciclo exige muito da gente. Principalmente com relação a bons hábitos, atitudes, disciplina. Então, quando entramos na sala de aula já sabemos: não somos meros professores porque queremos muito mais do que passar conteúdos. São muitos os desafios. Temos também alunos excelentes, gostam da escola, cumprem com prazer as tarefas escolares. Outros [...] além da indisciplina, faltam muito. Como não tem reprovação ficam de corpo mole. A família é chamada e não aparece. Nós estamos conversando muito sobre essa realidade. Não desistimos não. Tentamos fazer um trabalho. Não adianta punição. Eu acho que o caminho é a conscientização porque esses adolescentes enfrentam uma barra. Estamos tentando ser mais criativos, trazendo atividades diferentes. Aí eles gostam”. (EDNA, Geografia, 1º ano, EMLF).

“Olha, Suzana, nós levantamos com os alunos alguns temas de interesse para a Semana da Cultura. Eles apontaram: sexualidade, violência e o problema das drogas. A turma está querendo apresentar um teatro. Sempre que tem oportunidade retratam a realidade violenta da região. Aí é que eu digo que essas atividades são muito ricas, dá trabalho organizar. Mas, por esse processo a gente fica sabendo das coisas que eles vivenciam aqui na região. Também dá para avaliar o desempenho do aluno de diversas formas.

No final, fazendo uma retrospectiva você vê que eles realizaram diversas atividades, foram avaliados por diversos modos no dia-a-dia da sala de aula. Prova mesmo, nós damos como exercício”. (MARTA, Português, Educação Artística e Filosofia, 2º ano, 3º ciclo).

“Aqui no 3º ano, nós dialogamos muito com os alunos. Às vezes alguns chegam meio tristonhos. Quando a gente vai ver o que está acontecendo, eles estão cansados, são alunos trabalhadores ou as vezes são outros problemas que a gente tem que ouvir e orientar. Com jeito, acabam realizando as tarefas escolares. Não tem nota não. Avaliamos o dia-a-dia, através de todas as atividades que eles fazem. De vez em quando damos uma prova. Também não temos problemas com indisciplina. Eles já são rapazes e moças e nos respeitam muito”. (SOFIA, Matemática, Ciências, Educação Artística, 3º ano, 3º ciclo).

Prosseguindo a análise, as mudanças introduzidas na prática da avaliação foram positivas e importantes. Contudo é importante lembrar que a questão central a ser alterada se refere ao estabelecimento de uma nova forma de o aluno se relacionar com os estudos. Espera-se que ela propicie a ele a aquisição dos conhecimentos dentro e fora da escola.

Também reconheço que o enfrentamento dessas questões exige reorganização da prática pedagógica. Apesar dos inúmeros desafios, pude verificar que existem diversas iniciativas entre os professores das duas escolas, nesse sentido. À época desta pesquisa, o grupo de professores se organizaram com o intuito de criar estratégias para envolver os alunos de forma responsável e significativa em seus estudos. Exemplo disso: criação de estratégias de intervenção didática⁵⁶; espaço-tempo para o trabalho coletivo quando então pensavam ações pedagógicas para promover aprendizagem dos alunos, de modo a manter presentes os objetivos de ensino previstos para o 3º ciclo.

Em conclusão, considero que, para responderem de forma efetiva a esses problemas, os professores das duas escolas em estudo dependem de ações centradas na lógica da avaliação formativa, em especial, no que se refere às intenções pedagógicas. As teorias sobre avaliação formativa postulam que a construção de um novo sentido para a atividade de estudo, mediada pela relação

⁵⁶ A didática apresenta-se ou como uma disciplina de ação crítica e de proposta ou como a ciência dos fatos didáticos, da formalização, da transposição, da negociação, da apropriação ou da avaliação dos saberes no sistema didático (triângulo professor, aluno e conteúdo), ou ainda, a ciência do contrato e das interações didáticas (CHEVALLARD, 1991). No dizer de (WACHOWICZ, 2002), trata-se de uma abordagem descritiva e não-prescritiva.

pedagógica, pode ocorrer quando o professor é capaz de promover ações que envolvam o aluno em sua aprendizagem.

4.2.2. Construção coletiva dos instrumentos de avaliação

No que diz respeito às formas e instrumentos de avaliação adotados pela EMLF, acompanhei, por meio da observação participante, reuniões de professores do 3º ciclo, atividades em sala de aula e conselhos de classe. Além disso, examinei fichas e instrumentos construídos pela escola. As atividades relativas ao processo de avaliação culminaram com a socialização dos resultados obtidos no final da primeira etapa de 2002, nas reuniões de conselhos de classe⁵⁷.

Com relação à ficha de registro da avaliação, verifiquei que os docentes do 3º ciclo, após estudos e reflexões, redigiram a atual ficha de avaliação. Esta foi encaminhada ao CAPE, GERED-B para possíveis ajustes. Essa ficha de avaliação continha ainda a descrição dos objetivos pretendidos para o 3º ciclo e foi definida pelos professores em encontro de áreas (Anexo J).

Em seu projeto pedagógico, os docentes definiram que a avaliação deveria ser contínua e descritiva, com registro em duas etapas: uma no primeiro semestre e outra no segundo. E mais: o professor deveria usar regularmente o Caderno de Turma para registro do desempenho do aluno; registro sucinto sobre cada aluno a cargo do professor-referência. Além disso, deveria preencher a ficha oficial da SMED no final do ciclo e incluir o tema avaliação nos encontros de capacitação contínua.

O modelo de ficha de avaliação utilizado pela EMLF destaca, como elementos a serem avaliados a auto-avaliação escrita onde o aluno avalia suas atitudes com relação a : comportamento nas dependências da escola; cumprimento dos deveres escolares; objetivos propostos para cada disciplina. (espaço em branco para livre manifestação do aluno).

A ficha de avaliação do aluno contempla itens referentes a: convivência em sala de aula; envolvimento no processo pedagógico e postura no processo de

⁵⁷ Participam dos Conselhos de Classe: alunos, pais e/ou responsáveis pelos alunos, professores da turma, coordenadores de ciclo e direção. Nesse espaço coletivo, os professores apresentaram aos pais e alunos os registros realizados durante a etapa.

construção de conhecimento. (Notas de Campo, maio de 2002, Ficha de Avaliação do Aluno, EMLF).

Já na EMAM, o trabalho coletivo apresentou-se como um caminho que facilitava a construção de práticas de avaliação. Essa coletividade era composta não só pelo coletivo de professores, mas pela interação desse segmento com toda a comunidade escolar. Era uma prática que buscava se consolidar no cotidiano da escola. Nessa escola, a ficha de avaliação dos alunos contemplava os seguintes itens: socialização do aluno e suas interações no grupo, no trabalho pedagógico e nas áreas de conhecimento, organização da vida escolar e trabalho Pedagógico. A partir desses critérios os professores avaliam no sentido de identificar se o aluno alcançou os objetivos; alcançou parcialmente ou não alcançou o objetivos propostos. (Notas de Campo, maio de 2002. Ficha de Avaliação do Aluno, EMAM).

Assim, os professores investiam no coletivo porque consideravam essencial assegurar tempos para a construção de práticas docentes de avaliação. Esses tempos escolares eram, portanto, construídos pela presença e ação significativa dos sujeitos que constituíam a instituição escolar.

No que diz respeito às formas e instrumentos de avaliação⁵⁸ adotados pela EMAM, tal como na EMLF, tomei conhecimento deles na condição de observadora participante acompanhando reuniões de professores, atividades didáticas nas salas de aula e conselhos de classe. Também examinei fichas e instrumentos construídos pela escola, das atividades relativas ao processo de avaliação que culminaram com a socialização dos resultados obtidos no primeiro semestre de 2002, nas reuniões de conselho de classe.

Com relação às fichas de registros de avaliações, elas foram reconstruídas pelos professores (Anexos F,I,J,L). Uma das fichas construídas pelo grupo de professores da escola traz o perfil da turma, dando informações referentes ao desempenho da turma como um todo, as características básicas e a auto-avaliação dos alunos. Apresenta também uma relação dos objetivos dos professores. Além

⁵⁸ Como proposta, Amaral destaca o caráter integrante da avaliação em toda a proposta, vinculado diretamente ao processo ensino-aprendizagem e a adoção diferenciada de instrumentos. [...] Para concretizar a dimensão contínua da avaliação, faz-se necessário lançar mão de novos procedimentos e instrumentos de avaliação: observação (acompanhada de cuidadoso registro em fichas especialmente construídas); entrevistas e conversas informais; testes, provas e trabalhos (individuais e em grupo), portfólios, auto-avaliação (AMARAL, 2002b, p. 6).

desses objetivos gerais, inclui também os objetivos do professor com determinada turma em determinada etapa, a relação dos conteúdos trabalhados nos projetos, os demais conteúdos desenvolvidos e aspectos sobre a socialização do aluno.

Parece-me importante apresentar outros modelos de avaliações de alunos realizados pelos professores na EMLF:

A avaliação da 1º etapa da aluna mostra que alcançou com eficiência os objetivos propostos em: Educação Física. A aluno apresentou grandes dificuldades no processo ensino aprendizagem necessitando de tratamento mais individualizado por parte dos professores em: Português, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História. Apesar disso, tem demonstrado esforço. Quanto a convivência em sala de aula: ouve e respeita as opiniões dos colegas e professores. Quanto ao envolvimento no processo pedagógico: consegue realizar as atividades propostas com dificuldades, é freqüente, cumpre os horários estabelecidos pela escola, nem sempre entrega as tarefas no tempo estipulado. Estabelece relações entre as informações estudadas. Utiliza a prática de observação e descrição. É capaz de organizar sínteses orais. (Avaliação de HAR, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

A avaliação da 1º etapa do aluno mostra que alcançou com eficiência os objetivos propostos em: Português, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Filosofia e Educação Física. A aluna não apresentou dificuldades no processo ensino aprendizagem. Com relação a convivência com o grupo, o aluno respeita as opiniões, sabe ouvir e participa produtivamente nas atividades e ainda contribui para o crescimento da turma. Quanto a convivência em sala de aula: ouve e respeita as opiniões dos colegas e professores. Consegue se posicionar perante o grupo, colabora com o crescimento e funcionamento do grupo. Quanto ao envolvimento no processo pedagógico: realiza as atividades propostas, é freqüente, cumpre os horários estabelecidos pela escola, entrega as tarefas no tempo estipulado, organiza e realiza trabalhos individuais com iniciativa e organização. Quanto ao processo de construção do conhecimento: formula questões sobre o objeto do conhecimento a ser investigado, identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias, etc); utiliza as práticas de: observação, descrição, análise e síntese; constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas. Estabelece relações entre as informações estudadas. É capaz de organizar sínteses orais, escritas e desenhadas. (Avaliação de M.A. N, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

Coerentes com essa proposta, também os professores do 3º ciclo adotaram o Caderno de Turma, que abrangia essa perspectiva. Esse caderno era considerado um instrumento capaz de auxiliar o professor no processo de avaliação e de registro do desempenho do aluno, podendo acompanhar a sua evolução identificando progressos, desafios, entre outros. Além disso, explicita o papel da avaliação como impulsionadora da aprendizagem.

Eis outras avaliações de alunos descritas pelos professores da EMAM:

Nesse semestre foram trabalhados os projetos: Os oceanos; Ilhas e Continentes; Linhas Imaginárias e Zonas Térmicas de Temperatura; Questões da atualidade; A origem do Estado; A Dinâmica das Placas Tectônicas; Os indicadores socioeconômicos e culturais; as massas continentais, Velho, Novo, Novíssimo Mundos e Antártica. Diante dos projetos trabalhados, a aluna conseguiu alcançar os objetivos propostos de acordo com as dinâmicas e trabalhos desenvolvidos nesse semestre. Apresentando uma participação oral em discussões e debates, como também nas atividades de registros e produções, muito fraca, não foi pontual em suas atividades concluindo-as insatisfatoriamente dentro do tempo previsto. Não consegue ler e nem interpretar mapas e legendas e não domina os conceitos básicos trabalhados em Geografia, sem conseguir estabelecer relação com a realidade espacial. Quanto ao relacionamento com os colegas e professores, a aluna apresenta uma boa convivência social. (Avaliação de Desempenho de F.R.M, 2º ano, 3º ciclo, Geografia, EMAM).

Nessa etapa foram trabalhados: medicamento genérico e similar; efeito estufa e camada de ozônio; origem dos seres vivos; diferença e semelhança entre os seres vivos; classificação dos seres vivos. O aluno não se envolveu com os temas por isso obteve pequeno aproveitamento. Tem condições de desenvolver mais na próxima etapa. (Avaliação de Desempenho de H.B.O, 1º ano, 3º ciclo, Ciências, EMAM).

A aluna compreende o modo de vida da Europa Ocidental entre os séculos V e XV. Identifica esse período histórico com as propriedades que buscavam sua auto-suficiência. A aluna é capaz de compreender a causa da concentração das famílias no campo na maior parte desse período conhecido como Idade Média. É capaz de reconhecer e identificar as funções dos principais atores sociais (senhores feudais, clero, cavaleiro e camponeses) daquele período histórico. A aluna consegue comparar a Idade Média com a nossa época, estabelecendo as semelhanças e diferenças. Portanto, a aluna atingiu os objetivos propostos para esse período letivo. É aplicada, tem excelente relacionamento com os colegas e professores. (Avaliação de Desempenho de M.O.G, 1º ano, 3º ciclo, História, EMAM).

A aluna compreende a proposta de trabalho orientada em Língua Portuguesa. Interpreta, lê e produz textos orais, escritos, narrativos e descritivos de gêneros variados com coerência e coesão, expressando suas idéias, sentimentos e seu ponto de vista. Está aprendendo a utilizar a língua materna como instrumento, usando-a com adequação à linguagem oral ou escrita, tendo em vista a observação aos sinais de pontuação e à ortografia. Analisa e identifica os atos de comunicação, traduz e diferencia mensagens de códigos verbal e não-verbal. Identifica emissor, receptor, código e mensagem e as características de jogral. Analisa a relação fonemas/letras. Identifica e relaciona fonemas semelhantes e diferentes letras. Identifica e relaciona o aparecimento das diferentes línguas. Atingiu os objetivos propostos para esta etapa. Tem ótimo relacionamento com os colegas e professores, além de muito interesse pelo estudo. (Avaliação de Desempenho de S.O.C, 1º ano, 3º ciclo, Língua Portuguesa, EMAM).

Assim sendo, ao longo da pesquisa utilizei esses documentos: o Caderno da Turma e a Ficha Individual. São documentos que contêm dados importantes a respeito da trajetória escolar dos adolescentes. São desencadeadores de

aprendizagens tanto para os alunos como para o professor. Através deles, o aluno toma consciência da própria aprendizagem, reconhece suas dificuldades com a ajuda do professor e pode procurar caminhos para superá-las. Já o professor obtém informações sobre o processo de aprendizagem de seus alunos tornando a avaliação um instrumento de aprendizagem. E, como instrumento de investigação didática, traz informações que o auxilia na reflexão sobre o ensino e, se necessário, ele poderá reorganizá-lo.

Presenciei a construção de alguns desses documentos nas reuniões de ciclo. Constatei que, na prática, os professores das duas escolas se esforçavam no sentido de construir os instrumentos de avaliação coletivamente, de acordo com os objetivos das escolas e coerentes com a prática que ali se realizava. Nesse ponto, devo esclarecer que, para garantir os tempos coletivos dos professores, a Prefeitura trabalha com a lógica 1.5⁵⁹.

Assim, os tempos coletivos dos professores nas duas escolas organizaram-se da seguinte forma: reuniões interciclos que ocorriam uma vez por semana, cujo objetivo era promover o encontro de professores dos três ciclos, em cada turno, para socialização dos projetos em andamento na escola e/ou para programar outros; reuniões por ciclo que se realizavam uma vez por semana para planejamento das atividades; socialização das experiências que os professores desenvolveram com as várias turmas e reuniões gerais que se realizavam todas as sextas-feiras, durante duas horas, de caráter pedagógico-administrativo; reunião da direção com as coordenações pedagógicas de ciclo e de turno para avaliar o andamento das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, esses diferentes tempos coletivos, criados e mantidos pela escola, constituíram um processo permanente de formação em serviço dos professores.

⁵⁹ Na Rede Municipal, o sistema 1.5. significa que, para cada turma, é contado *um professor e meio* (50 % a mais). A idéia é a de que, não estando todos os docentes em sala de aula, seja possível um tempo maior para os professores se envolverem mais e melhor com seu trabalho pedagógico. O professor tem horário para projetos. São 20 módulos-aula semanais, dos quais 14 são destinados ao trabalho em sala de aula e 6 são reservadas para a formação do professor, participação em reuniões e atendimento individual de alunos com diferenças na aprendizagem em relação ao ciclo de formação em que se encontra.

4.3. Tempos coletivos dos docentes e instâncias para a avaliação

Nas duas escolas pesquisadas participavam das reuniões pedagógicas o grupo de professores do 3º ciclo e a coordenação. Era periodicamente precedida por uma reunião geral pedagógico-administrativo de ciclos e de turnos quando eram tratados assuntos que diziam respeito às questões gerais da escola. A reunião pedagógica por ciclo⁶⁰ é um tempo-espço importante para os docentes tendo em vista que é nele, de modo especial, que eles planejavam, avaliavam e aprovavam encaminhamentos para o trabalho pedagógico.

Relatos dos professores nas duas escolas atestaram o esforço das equipes para maior aproveitamento do tempo coletivo. Pude presenciar, em algumas reuniões planejamento antecipado, preparação de pautas e bom aproveitamento do tempo pelos professores. Isso na EMAM, já na EMLF, o tempo coletivo foi desperdiçado. Por exemplo: longa espera para o início da reunião o que acabou provocando certa desmobilização do grupo, além de outros motivos.

Veja o que os professores da EMLF dizem sobre o tempo coletivo:

“Gente, essa reunião vai ou não vai começar, assim não dá, estou perdendo tempo, tenho que organizar tanta coisa. Vamos começar logo. O que está acontecendo?”. (ISAURA, Matemática e Filosofia, 1º ano, EMLF).

“Esse tempo é nosso, mas tem que ser bem aproveitado. A gente não reclamava quando tinha que vir fora do horário. Então? Agora, temos o tempo. Verdade é que as vezes falta tempo para tudo que a gente precisa fazer. Mas não acho certo usa-lo para outras coisas”. (MARTA, Português, Educação Artística e Filosofia, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

Cientes desse problema, para 2003, os docentes da EMLF, estabeleceram algumas normas. Por exemplo: melhor sistematização do tempo coletivo semanal; articulação dos tempos de projeto individual para torná-los coletivos dentro dos turnos; viabilização de trocas de experiência entre os professores; realização de bancos de atividades coletivos e melhor preparação das reuniões, garantindo a definição de pautas, objetivos, registro e sua avaliação.

⁶⁰ Na tentativa de superar as dificuldades impostas pela organização seriada, a coordenação pedagógica propôs a organização periódica de reuniões pedagógicas com todo o coletivo de professores para discussão mais ampla da proposta educativa.

Também na EMAM, os professores do mesmo ciclo reuniam-se com seu coordenador pedagógico para planejamento, avaliação nos horários de projetos. As reuniões de ciclo eram também espaço de estudo no qual os professores se preparavam para a discussão com o coletivo da escola.

Os professores atestaram que esse tempo era muito importante para eles:

“Esse tempo coletivo é muito importante. A nossa escola está conseguindo avançar porque a gente valoriza as contribuições dos colegas e dividimos as responsabilidades, conquistas, angústias e desejos”. (VERA, Língua Portuguesa, 3º ciclo, EMAM).

“Olha, a existência desse tempo é um ganho muito grande. Podemos estar juntos e decidimos o nosso projeto de trabalho. Nós sempre temos questões para discutir, problemas para resolver, sugestões de material para trocar, questões para decidir na escola”. (NARLA, História, 3º ciclo, EMAM).

Com efeito, na prática, os professores se esforçavam no sentido de construir os instrumentos pedagógicos coletivamente, de acordo com os objetivos da escola e coerentes com a prática que ali se realizava. Para tanto, valorizavam e aproveitavam esse tempo coletivo.

Ainda acerca dos tempos coletivos dos professores, merecem destaque as pesquisas de Teixeira (1998 e 2000) e Soares (2000). Teixeira destaca as características dos tempos coletivos docentes quando afirma que esses são tempos que “permitem a emergência do novo, que se abrem para a experiências inéditas.” A autora ainda destaca que “neles, o grupo poderá não somente interagir e (re)significar seus percursos, como também imaginar projetos e práticas inovadoras para a escola.” (1998, p. 305).

Soares (2000) pesquisou a questão do tempo na perspectiva da Escola Plural e vinculou a existência desse tempo à construção de um trabalho pedagógico diferenciado e de uma nova perspectiva de trabalho docente.

Assim, de acordo com a autora:

Trabalho docente coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas. Estabelecer momentos para encontros de professores é uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra na organização escolar instituída. Realizar trabalhos coletivos na escola requer não apenas uma alteração de todos os tempos que ali se produzem, os tempos dos alunos, dos professores, das disciplinas escolares [...] mas implica numa mudança de concepção sobre a prática docente (SOARES, 2000, p.146).

Teixeira (1998) chama atenção para aspectos importantes dos tempos coletivos. Para a autora, são oportunidades de encontro do grupo de professores; nesses encontros estão em prática questões de interesse da escola, alunos e professores. “São de grande importância, podem-se constituir-se em ocasiões propícias para se pensar o trabalho da escola e construir uma gestão democrática na mesma”. (1998, p. 280). Existem situações discursivas, em que os *lugares da fala* estão associados às relações de poder existentes no grupo e ainda, são tempos coletivos próprios para que os professores se constituam como grupo e conheçam e se reconheçam nos tempos que propiciam construção de identidades (grifos da autora).

Concordo com a autora ao afirmar que os tempos coletivos são constitutivos de identidades. Nesses tempos os professores partilham experiências, desejos, projetos, dividem também seus problemas e preocupações.

Assim, a autora mostra que são tempos em que os professores,

[...] coletivizam suas dificuldades e perspectivas de vida docente e de profissão, (re) conhecendo-se como grupo, compartilhando vivências recíprocas e particulares ao professorado, refazendo e estreitando laços e sentimentos de pertencimento, processos constitutivos de identidades sociais. Neles, os colegas vão tecendo modos de ser e viver na condição professor, identidades vividas, lapidadas. (TEIXEIRA, 1998, p. 306).

Assim, os tempos coletivos são tempos múltiplos que, em geral, respondem a demandas que surgem ou a necessidades decorrentes da dinâmica do trabalho desenvolvido. Percebi, nas duas escolas pesquisadas, flexibilidade no uso desses tempos e busca de formas para adequá-los aos interesses dos professores no ciclo. Nessas escolas observei a existência de múltiplas situações concretas onde os professores do 3º ciclo vivenciavam relações coletivas de trabalho. Por exemplo, nas reuniões pedagógicas, reuniões do 3º ciclo, reuniões interciclos, conselhos de classe, nos momentos de preenchimento das fichas, reuniões do colegiado, assembléias, entre outros.

Teixeira (1998) caracteriza esse tempo coletivo dos docentes como “tempo de luta, marco de resistência às estruturas rítmicas temporais estabelecidas” (Teixeira, 1998, p.326). Isso significa dizer que esses tempos são continuamente modificados pelos docentes. Nesses tempos os docentes partilham conflitos controlam relações positivas e de colaboração. Portanto, atribuem a eles significados.

E, ainda nessa direção, Soares (2000) argumenta que os tempos coletivos possibilitam o desenvolvimento de um trabalho abrangente. Os professores objetivam a realização de atividades integradas. Tal aspecto ficou claro nas duas escolas pesquisadas. Portanto, nessa perspectiva, os tempos coletivos são espaços significativos para realização da prática pedagógica. Nesses espaços-tempos os professores problematizam suas relações, práticas e ampliam seus olhares sobre o aluno e seu processo de ensino-aprendizagem.

4.3.1. O conselho de classe no processo de avaliação

O conselho de classe na EMLF merece atenção especial. Era marcado por três momentos. No primeiro momento, o aluno respondia a uma ficha de auto-avaliação que considerava, além de seus progressos e dificuldades relativas aos conteúdos, todas as relações vivenciadas na escola (Anexo I). No segundo momento, os professores da turma, de posse das fichas de auto-avaliação e com base em seus registros sobre os alunos, reuniam-se para uma avaliação da turma e de cada aluno. Os registros eram feitos no Caderno da Turma e em fichas de acompanhamento individual. E no terceiro momento, todos os professores e alunos e pais reuniam-se para rever a trajetória escolar, identificando avanços, questões que mereciam investimento e estratégias para melhoria do trabalho escolar.

Já o conselho de ciclo ocorria semestralmente com três objetivos com relação a cada ciclo: identificar suas características gerais; diagnosticar seu perfil e priorizar suas necessidades; propor ações de facilitação, melhoria e reorganização do trabalho. Assim, o processo de avaliação do desenvolvimento dos alunos era mais claramente articulado com a proposta de currículo escolar e constituía momentos em que todos os participantes dos processos tinham ciência de seus progressos, limites e possibilidades.

Essa avaliação tende a ser processual, descritiva, no entanto, não pode significar a não-existência de estratégias que situem a construção de habilidades específicas. Constatei que as escolas aumentaram o tempo das etapas, trabalhavam com etapas semestrais, o que significou, concretamente, tempo maior para acompanhar os alunos. No entanto, os professores chegaram a alertar para a

necessidade de as reuniões de pais, ocorrerem com maior freqüência a fim de que eles, estando mais presentes, pudessem se envolver mais com a proposta da escola tornando-se parceiros dos docentes no desafio da formação de seus filhos (Anexo M).

A respeito do conselho de classe no 3º ciclo, este professor assim se manifestou:

“Sem dúvida é um avanço. Nós temos três etapas bem definidas no conselho de classe. No 1º momento: professores no seu agrupamento, 2º momento: auto-avaliação do aluno e no 3º momento: professores, alunos e pais”. (PEDRO, Português, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

E, este, assim:

“Nosso conselho de classe tem sido muito positivo. Transparente. Oferece também espaço para o aluno se auto-avaliar”. (SOFIA, Matemática, Ciências e Educação Artística, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

Outro professor destacou:

“O conselho de classe carece de aperfeiçoamento. Precisamos organizar informações mais sucintas do aluno. Em três momentos é um avanço”. (LUCAS, Educação Física, 2º e 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

E, ainda:

“Temos equipes de professores aproveitando melhor os três momentos do conselho de classe. Outras precisam se organizar melhor”. (ELZA, Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, EMLF).

Como pesquisadora, presenciei os três momentos mencionados antes do conselho de classe. Eis alguns pontos das minhas notas de campo: esse conselho de classe aconteceu na primeira semana de julho. Reunidos em sala com os pais e alunos presentes, os docentes apresentaram o perfil da turma, os objetivos a serem desenvolvidos ao longo do ano, salientaram a importância da participação das famílias segundo orientações da Carta de Princípios⁶¹, entregaram a ficha de avaliação do aluno e ainda apresentaram aos pais, para consulta, a pasta de atividades do Projeto do 3º ciclo, Ser para conviver. Em seguida, os docentes

⁶¹ A Carta de Princípios da Rede Municipal de Belo Horizonte foi construída na constituinte escolar. Contém um conjunto de princípios que expressam a concepção de direitos sociais que a educação deve garantir. Esse documento reconhece a família como co-responsável pela educação das crianças e adolescentes.

abriram o espaço para colocação de questões pelos pais e permaneceram na sala disponíveis para o atendimento individual. (Notas de Campo, 02/07/02, EMLF).

Na EMAM os conselhos de classe realizavam-se semestralmente e participavam dessas reuniões os pais ou responsáveis pelos alunos, todos os professores que trabalhavam com a turma, além de coordenadores e representantes da direção. Seu objetivo era apresentar aos pais o desenvolvimento dos alunos no período, incluindo, também, reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem realizado na escola; processos de avaliação; organização do trabalho na escola. Nesse momento os pais apresentavam suas dúvidas e angústias e os professores podiam dialogar com eles esclarecendo os pontos que os afligiam. Como observadora participante, pude acompanhar a realização de algumas reuniões de conselho de classe do 3º ciclo de formação.

Os comentários dos professores sobre o conselho expressam as representações deles a respeito.

“O conselho de classe é um espaço muito importante onde conseguimos socializar os olhares sobre o aluno e o trabalho pedagógico”. (JAMES, Geografia, 3º ciclo, EMAM).

“Nós conhecemos o nosso aluno e as vezes no conselho de classe paramos muito para discutir os problemas. Acho que precisamos avançar propondo mais soluções. Duas vezes no ano é muito pouco”. (GILDO, Matemática, 3º ciclo, EMAM).

E ainda:

“O conselho de classe é fundamental. É um grande espaço de interlocução. As vezes delongamos muito na descrição dos alunos e das suas necessidades e acaba faltando tempo para definir estratégias de intervenção”. (NARLA, História, 3º ciclo, EMAM).

Minhas observações dos momentos de conselho indicam também que: trata-se de um conselho de classe qualitativo. Os professores revelam preocupação com o desempenho e aproveitamento dos alunos. Assim, destacaram: alunos que evoluíram, alunos que estão desabrochando para a vida, para a adolescência, para o trabalho escolar, alunos que superaram as expectativas dos docentes, que precisam de novos estímulos e ações de intervenção. Preocupados com esses alunos defendem a continuidade do Projeto Intervenção. Conversam, trocam sugestões sobre outros projetos capazes de mobilizar os alunos na próxima etapa.

Observei que faltou tempo para definir ações a curto e a médio prazo. (Notas de Campo, 19/07/02, EMAM).

Os depoimentos dos professores revelaram que nas duas escolas estavam presentes elementos característicos de uma avaliação formativa. Demonstraram ter consciência do problema e percebiam a necessidade de superar o modelo de avaliação excludente, que sentencia o aluno como aprovado ou reprovado. Percebi que havia um processo em construção de práticas articuladas com essa nova lógica na qual procuravam-se avaliar os aspectos globais envolvendo aspectos do processo ensino-aprendizagem, a ação dos professores, a lógica de organização dos tempos escolares (professores, aluno e conhecimento). Constatei, também, a presença de critérios que valorizavam a socialização, a formação de identidades, valores éticos. Na verdade, a problemática da avaliação não se dava de forma isolada, mas perpassava a prática político-pedagógica da escola.

Vejam alguns comentários dos professores a respeito.

“A gente avalia o processo. Quando decidimos mudar assumimos isso. Respeitamos o aluno como sujeito em processo de desenvolvimento. Ele é tratado com respeito e o nosso trabalho procura envolver as dimensões: cognitivas, afetivo-emocional, sociocultural e corporal”. (DENISE, Educação Artística, 3º ciclo, EMAM).

“Suzana, já algum tempo que nós estamos nos perguntando: que tipo de aluno temos? Quem somos? Que tipo de escola nós queremos construir? Que tipo de aluno nós queremos formar? Aí chegamos a conclusão que tinha que discutir currículo, avaliação, docência. Tudo isso fez com que a gente reconstruísse o projeto político-pedagógico da escola, estamos caminhando [...]”. (HILDA, Português e Filosofia, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

Afinal, o sentido dado à avaliação pelos professores passa pela identificação dos desafios, recuos, mas também dos avanços e desenvolvimento da ação educativa. Assim, procuravam diagnosticar os desafios dos alunos e buscavam práticas alternativas de superação e avanço garantindo o processo ensino-aprendizagem. No meu entendimento, ela se dá por um processo contínuo e formativo.

Nesse ponto, dialogo com duas pesquisas que tratam da questão do conselho de classe: Dalben (1990) e Teixeira (1998). Dalben desenvolve sua pesquisa analisando o conselho de classe como possibilidade de integração do coletivo escolar. Identifica-o também como espaço de discussão do trabalho pedagógico e de planejamento. Assim a autora afirma:

[...] Esse processo integrado de trabalho não apenas aprofunda as questões da prática pedagógica e, com isto, desenvolve o conteúdo significativo da atividade, como também e especialmente traz à tona a emulação pelo próprio trabalho, em que os participantes se colocam como produtores e criadores da ação. [...] O envolvimento é efetivo e a escola passa a ter uma movimentação relacional independente de fatores estruturais normativos. (DALBEN, 1990, p. 146)

Teixeira (1998) destaca, entre os tempos docentes, os conselhos de classe. Na concepção da autora os conselhos são portas para onde “fluem as relações e os processos didático-pedagógico dos longos períodos da sala de aula.” A autora ainda salienta que eles estão inscritos nos tempos escolares e na “seqüência rítmica das trajetórias estudantis, demarcando ciclos e encadeamentos no trabalho docente e no desenvolvimento dos alunos”. (1998, p. 290). São também etapas, (re) criadas pela escola. No caso da Escola Plural, reorganizados dentro de uma nova lógica de organização em ciclos.

Mais adiante, tratando, ainda, dos conselhos, ela destaca a responsabilidade dos professores diante dos alunos, valoriza o processo de avaliação descritiva e lembra que os professores reconhecem a importância dos conselhos, mas controlam a sua cadência para não comprometer o trabalho em sala de aula (TEIXEIRA, 1998). Por isso, sempre falta tempo para definir estratégias de revelação dos problemas apresentados.

Já, segundo Dalben (1990), o conselho de classe é uma instância de avaliação:

O conselho de classe surge segundo o pressuposto de que, num processo coletivo, em que existem as diferentes óticas dos diversos profissionais, conseguir-se-á, através da soma dessas óticas, o maior conhecimento do objeto que se avalia para se obterem conseqüentemente, tomadas de decisão mais acertadas. Segundo o caso aqui enfocado, através das análises dos diversos professores, ter-se-ia maior conhecimento do aluno, para o seu melhor atendimento pedagógico, papel fundamental do Conselho de Classe. (DALBEN, 1990, p. 169).

A autora desenvolve sua pesquisa destacando o papel fundamental do conselho de classe: “desenvolver o processo de avaliação através de riquezas de análises múltiplas de seus participantes, bem como estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um que fazer coletivo” (DALBEN, 1990, p. 170).

Assim, posso dizer que trata-se de uma concepção de avaliação que

[...] Implica a consideração do aluno como um todo, a percepção de seu crescimento como pessoa, implicando, ainda, a análise de dados variados, tentando-se obter informações em diversos níveis, recolhendo-se evidências ligadas às habilidades, atitudes, interesses e necessidades do aluno. Esse tipo de observação sugere uma observação sistemática do aluno, individualmente e em grupo, no sentido de acompanhá-lo continuamente no trabalho escolar, conhecendo-o em todos os aspectos [...] (DALBEN, 1990, p. 175).

Nesse sentido o trabalho de Dalben se relaciona com a minha pesquisa e traz contribuições para o estudo da avaliação ao optar por uma avaliação qualitativa, contínua que se dá mediante a observação do aluno no seu desenvolvimento escolar como um todo.

4.3.2. Reunião de pais: as relações entre família e escola

A relação família-escola nas EMAM e EMLF, em geral, foi marcada por diferentes formas de relacionamento. Aliás, a pesquisa do GAME já havia identificado problemas de relacionamento decorrentes da não-compreensão dos eixos norteadores do Projeto Escola Plural, especialmente no que se refere à avaliação⁶², à ausência de notas e à não-retenção. No caso das escolas pesquisadas percebi queixas relacionadas com a pouca participação dos pais nas questões escolares. De acordo com os professores, quando necessitavam da presença dos pais, apoiando-os nos encaminhamentos de seus filhos, enfim quando mais necessitavam deles, eles estavam ausentes. Só com muito empenho conseguiam a presença deles a reuniões.

Por outro lado, observei que as famílias se interessavam muito pelos eventos culturais, religiosos, esportivos, como: festa junina, feira da cultura, formaturas, jogos

⁶² De modo geral, os pais que se posicionam contra a proposta Escola Plural acham que a escola não está boa. A sua forma de entender a escola está ainda condicionada ao ensino tradicional, seriado e com reprovações. Do mesmo modo, a comunidade acredita na escola pelo que ela tem sido ao longo dos tempos, mas não sabe se a implementação da Escola Plural vai dar certo (GAME/FAE/UFMG, 2000b, p. 107).

internos, cultos ecumênicos⁶³. Reclamações sobre ausência dos pais a reuniões estão claras nos seguintes depoimentos dos professores da EMLF.

“Precisamos pensar estratégias para envolvê-los mais. Cobrar a sua presença. Ser mais ousados para trazê-los na escola”. (ISAURA, Matemática e Filosofia, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Acho que a família está muito ausente. A participação é pequena. Precisam ter mais compromisso com a educação dos filhos. O aluno hoje na Escola Plural está muito caro: livros, bolsa escola, material e a família muitas vezes não reconhece”. (DANIEL, Matemática e Filosofia, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

Já esse professor preferiu analisar o desenrolar das reuniões:

“A reunião de pais está bem organizada, tem seqüência, temos uma preocupação com o trabalho pedagógico. Porém, as vezes falamos muito. O pai quer saber coisas mais simples. Quer saber como está seu filho. Falamos muito, quem sabe, precisamos ouvir mais?” (FÁBIO, História e Geografia, 1º, 2º e 3º anos, 3º ciclo, EMLF).

Os depoimentos revelam que os docentes não estão satisfeitos com a participação dos pais no processo educativo escolar. Por isso, defendem espaços-tempos para que a presença deles seja significativa. Por conseguinte definiram que nas reuniões de pais privilegiariam a partilha da vida escolar dos alunos. Assim, consideravam importante que os pais tivessem conhecimento do perfil da turma, do desempenho do seu filho, do trabalho desenvolvido e dos objetivos pretendidos. Para isso, garantiam acesso dos pais à avaliação individual (relatório), além de atendimento individual feito pelo professor, quando necessário.

Já na EMAM, percebi que os pais estavam presentes em diferentes momentos, tanto em grupos quanto individualmente. Havia receptividade grande por parte dos agentes da escola no atendimento aos pais, sempre que eles procuravam a escola. Além disso, nos momentos esportivos e culturais, nos momentos de enfrentamento de desafios da vida escolar dos filhos, os pais são convidados a participar.

Com referência à aceitação/compreensão da proposta plural, percebi coexistência de resistências e euforias, entre os pais. Muitos deram depoimentos positivos a respeito do desempenho obtido pelos filhos. Outros manifestaram

⁶³ Ao longo da pesquisa de campo ocorreram diversos eventos nas duas escolas. Percebi a presença dos pais nesses eventos através de registros fotográficos realizados pelas escolas com o objetivo de documentar a sua história. As fotos atestam uma presença significativa dos pais na Escola.

dúvidas com relação ao aproveitamento dos filhos questionando a falta de exercício para ser feito em casa ou quantidade de tarefas feitas no caderno, o qual nem sempre eram utilizados. Neste ponto parece-me pertinente apresentar algumas propostas apresentadas, para reflexão, aos pais e professores por ocasião da Preparação do II Congresso da Escola Plural. Dessas assembléias, os pais participaram e manifestaram sua opinião sobre o trabalho da escola. Como eixo norteador de preparação desse encontro, as duas escolas utilizaram a proposta sugerida pela SMED e GERED's sobre a relação Escola – Família – Comunidade: qual tem sido o papel da família/comunidade nas escolas ao longo desses anos? Qual é o papel da família/comunidade na sua escola? De que instâncias, práticas e ações ela tem participado? Como é esta participação? Qual deve ser o papel da família/comunidade nas escolas? De que instâncias, práticas e ações ela deve participar? (Notas de Campo, maio de 2002, Assembléia em Preparação do II Congresso da Escola Plural).

O encontro de pais e professores na EMLF realizou-se dia 23/09/02 em dois turnos (manhã e noite). Além de considerar o roteiro básico proposto pela SMED, a avaliação contemplou as seguintes questões: Escola Plural – o que foi possível implementar? Facilitadores? Dificultadores? O que não foi possível implementar? E, no final, definiram ações a curto, médio e longo prazo para superação das dificuldades.

Para trabalhar essas questões, a EMAM realizou um encontro com a comunidade no dia 26/10/02. Organizados em grupos, professores e pais discutiram juntos a Escola Plural identificando: aspectos positivos, negativos e o que precisa melhorar. Em todas essas ocasiões, os professores procuraram explicar, na forma mais clara possível, o sentido da proposta, realçando, ainda, o número de habilidades que eram formadas na escola e não eram registradas nos cadernos.

Os exemplos, a seguir, expressam a opinião dos professores sobre a participação dos pais às reuniões:

“É difícil trazer os pais na escola. A participação deles é fundamental. Com os que vêm estamos conseguindo dialogar”. (JOÃO, Educação Física, 3º ciclo, EMAM).

“Temos procurado envolver os pais no projeto educativo. Melhorou a confiança no grupo e a compreensão da Proposta Plural. Mas, as vezes, aparece ainda alguns questionamentos. Estão entendendo melhor o que significa inclusão”. (MARLENE, Educação Artística, 3º ciclo, EMAM).

E, este observa:

“Alguns não gostam da Escola Plural. Preferem o modelo tradicional. Outros entregam o filho para a escola e não acompanham o trabalho”. (MATEUS, Inglês, 3º ciclo, EMLF).

Um professor explica:

“O desafio é mobilizar os pais desinteressados, ausentes. Os pais que mais precisam da presença e apoio, estão longe. Dos que participam das reuniões, melhorou a compreensão da Escola Plural. O bom desempenho dos nossos alunos no ensino médio em outras escolas ajudou muito”. (SÔNIA, Ciências, 3º ciclo, EMLF).

Isso posto, com relação às formas de relação e comunicação escola-família, as duas escolas se esforçaram no sentido de sensibilizar os pais para a proposta. Promoveram várias atividades tendo em vista essa integração. Como exemplo disso, cito: elaboração de carta convite para reuniões que incluíam atividades culturais, esportivas e religiosas; conscientização dos alunos em sala de aula no sentido de entregarem os comunicados aos pais para que eles pudessem estar presentes às reuniões, assembléias, eventos. Além disso, mantiveram um sistema de recepção aos pais que procurassem a escola, atendendo-os e possibilitando o contato direto com os professores que trabalhavam com seus filhos.

Considerando os conflitos anteriores, percebi que houve um avanço significativo nas relações escola/família. A escola buscou estreitar essa relação e sensibilizar os pais para o Projeto Escola Plural. No entanto, à época da pesquisa, ainda existiam resistências, inseguranças e dificuldades de entendimento das mudanças ocorridas, especialmente no tocante à avaliação. A superação da cultura instalada entre os pais e os alunos da relação *produto=nota* era um desafio presente.

Os professores reconheciam e contavam com o importante papel dos pais no processo de escolarização dos filhos. Acreditavam também na existência de um sentimento, aliás generalizado, de que as mudanças para melhor somente ocorreriam nas escolas se elas fossem capazes de desenvolver laços de colaboração com as famílias e as comunidades.

Também a pesquisa realizada pelo GAME constatou que o tipo de relação escola/família está vinculado a alguns elementos importantes: localização, história

da escola e suas raízes no bairro, o projeto pedagógico construído pela direção e professores. De modo geral, a pesquisa destaca:

Foi unânime a opinião de que ainda há muito o que fazer no sentido de se conseguir o entrosamento escola/comunidade. Para as escolas, a principal forma de relação com a família ocorre mesmo por meio do interesse que os pais têm sobre o desempenho dos filhos e isso ocorre, ou espontaneamente, quando o pai procura, ou através de reuniões e atendimentos individualizados convocados pela própria escola (GAME/FAE/UFMG, 2000b, p. 111).

Também Abreu (2002) desenvolveu pesquisa analisando as lógicas da relação entre família de camadas populares e o programa Escola Plural. Em seus estudos, verificou que essas famílias reivindicam, da escola, primeiramente, a certificação escolar e os conhecimentos que julgam fundamentais para que os filhos possam se inserir no mundo contemporâneo e no mercado de trabalho e obter melhores condições de vida do que a vivida pelos pais. De acordo com Abreu (2002), de trinta famílias pesquisadas, dezessete mostraram-se predominantemente contra ao Programa Escola Plural e treze posicionaram-se de forma predominantemente favorável a ele.

Com referência às escolas pesquisadas, os depoimentos dos professores das duas escolas sinalizam que escola e família precisavam crescer nas relações. Para enfrentar os inúmeros desafios, os professores contam com o apoio dos pais. Assim, percebo que escola e família podem partilhar a responsabilidade pelo bom desempenho e crescente maturidade dos adolescentes, mantendo-se a especificidade dos papéis de cada um dos sujeitos dessa interação. Por isso, os professores tentaram criar estratégias para trabalhar em conjunto. No meu ponto de vista tal atitude demanda disponibilidade para o diálogo construtivo.

4.4. Componentes da avaliação formativa na prática dos professores

Pretendo aqui, não só abordar os componentes da avaliação formativa identificados na prática docente de avaliação dos professores como também aprofundar a questão da avaliação formativa como proposta alternativa, pensada no âmbito da didática e da pedagogia diferenciada. Para tanto, focalizarei alguns teóricos que defendem a adoção da avaliação formativa: Gather Thurler (1994,

2001); André (1996,2001); Perrenoud (1999 e 2001); Villas Boas, (2000, 2001 e 2002). Além desses, autores que pesquisaram a questão da avaliação na Escola Plural: Dalben (1998, 2000b), incluindo também a pesquisa desenvolvida pelo GAME/FAE/UFMG.

Nesse ponto considero importante retomar as questões de investigação apresentadas no primeiro capítulo as quais constituem o ponto central da minha pesquisa. São formativas as práticas docentes de avaliação dos professores do 3º ciclo? Quais são os elementos que definem a categoria formativa? Se a avaliação formativa está presente em sua prática como tem sido interpretada e implementada por eles? Parece-me, ainda, importante lembrar os dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores a partir da observação em sala de aula e conselhos de classe, grupo focal e em outros espaços considerados significativos. Esses dados foram apresentados e analisados no terceiro capítulo, e retomados aqui neste quinto capítulo. Com efeito serão revistos aqui, os princípios e os componentes da avaliação formativa com o objetivo de responder à questão que proponho.

Dito isso, ao selecionar o referencial teórico de suporte para a minha pesquisa optei por estudos que têm sensibilizado professores sobre o processo de avaliação excludente, defendendo, conseqüentemente, o compromisso com a mudança, com vistas à prática inclusiva. Nesse sentido, constatei nas escolas pesquisadas que os professores buscavam novas práticas de avaliação. Nesse ponto, destaco a importância da avaliação formativa, que se desenvolve respeitando princípios éticos e, nesse contexto, contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos, participativos e solidários. Tal avaliação, implica, necessariamente, refletir sobre o que habitualmente se faz, o que é necessário mudar e assumir uma postura dialética, partindo de uma análise crítica do que se pratica comumente na escola no que se refere à avaliação da aprendizagem.

A esse respeito, as escolas pesquisadas assim se manifestaram:

“Eu mudei o meu jeito de avaliar. Estou aprendendo a questionar o meu trabalho. Antes quando o aluno tirava nota baixa a culpa era dele. Não estudou. Agora, nós estamos procurando utilizar diversas formas para esse aluno aprender”. (EDNA, Geografia, 1º ano, EMLF).

“No coletivo nós refletimos sobre a nossa prática. Pensamos estratégias coerentes com a proposta político-pedagógica que definimos no coletivo. O interessante é que um vai ajudando o outro a desenvolver esse olhar crítico”. (NARLA, História, 3º ciclo, EMAM).

Vale ressaltar que a EMAM como também a EMLF revelaram, em seu trabalho, algumas linhas de forças significativas da avaliação formativa. Como? Está dirigida para o aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar; torna-o consciente da sua própria aprendizagem, ajuda-o a implicar-se, cada vez mais, nela; faz parte da aprendizagem; procura adaptar-se às situações individuais; com isso o professor mostrou-se muitas vezes flexível e aberto à pluralidade; também revelou interesse pelo processo como pelo resultado, não se limitou a observar, mas integrou a observação à ação; para tal, deu importância às dificuldades, procurou situá-las para minimizá-las, tentando descobrir suas causas. Isso está comprovado nos estudos de caso realizados pelos professores do 3º ciclo e apresentados no quinto capítulo.

Desse modo, se a avaliação formativa se destina a ajudar o aluno, poderá, igualmente, ser útil para provocar mudança nos professores. De fato, nas duas escolas observei que, com múltiplos esforços, eles alteraram suas práticas e passaram a orientar o ensino com eficácia e flexibilidade, a dispor de pontos de referências para a aplicação de estratégias pedagógicas de amplitudes diversas. Por exemplo:

“Cheguei à conclusão que precisava estudar mais, procurar autores que nos ajudassem a pensar sobre esses desafios da prática. O interessante é que nós estamos enfrentando os desafios da prática com mais ânimo e esperança”. (LEDA, Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, EMAM).

“O professor tem que ser observador. Assim ele tem que continuar buscando novas formas para melhorar o ensino. Se o aluno aprendeu? Ótimo. Se não, eu tenho que interferir, buscar novas estratégias, trocar idéias com meus colegas no coletivo. E assim a gente vai enfrentando os desafios da prática”. (RENATA, Ciências e Educação Artística, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

Esses depoimentos e os dados coletados nas duas escolas confirmam que os professores utilizavam diversos tipos de intervenção, como: trabalhos individuais, com material concebido de acordo com a natureza das necessidades de aprendizagens dos alunos; atividades que buscavam estabelecer a interação professor-aluno, atividades em que o professor mediante o diálogo tentava favorecer a reestruturação dos planos de aprendizagem do aluno; trabalho em pequenos

grupos, a partir dos quais se estabelecia a interação entre alunos em diferentes estágios de aprendizagem.

Quanto às práticas de avaliação formais, observei que as mais usadas pelos professores da EMAM foram os trabalhos individuais, seguidos pela exposição dialogal, atividades em dupla, trabalhos em grupo e trabalho com leituras diversas. Já na EMLF, privilegiaram a exposição dialogal, trabalhos individuais, trabalhos em grupo e o uso do livro didático. Como procedimentos ainda considerados complementares, realizaram: excursões, gincanas, jogos e práticas em laboratórios. Assim, os professores diversificavam as formas de ensinar e, conseqüentemente, avaliar. Não estavam subordinados à avaliação estilo prova. Elas ocorreram, mas aplicadas como um instrumento de avaliação entre outros utilizados pelo professor.

Prosseguindo o registro dos estudiosos, suporte da minha pesquisa, ao retomar os estudos de Allal (1988), constatei que ele defende a avaliação formativa⁶⁴ como estratégia para desenvolver a transdisciplinaridade. Isso significa dizer que de vez em quando aparecia um professor propondo a realização de atividades integradas. Em seus trabalhos, os professores das duas escolas pesquisadas revelaram práticas pontuais de interdisciplinaridade e quanto a transdisciplinaridade, não presenciei discussões e mesmo explicitação prática dessa questão durante o tempo em que estive nas escolas.

Sobre os projetos pontuais de interdisciplinaridade foram registrados os seguintes dados: A EMAM e a EMLF realizaram um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Português, História e Filosofia na discussão do ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) identificando suas conseqüências, implicações para os povos das Américas. No final os alunos fizeram uma votação simulada para dizer se eram contra ou a favor da Alca. Na EMAM também aconteceu um projeto sobre Educação Sexual no 2º ano do 3º ciclo envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa e Ciências. Já na EMLF no 1º ano do 3º ciclo, as professoras de Educação Física e Geografia se integraram no trabalho do tema

⁶⁴ Esses aspectos ressaltados levam-me a defender uma prática de avaliação formativa, mais compatível com as novas didáticas (ALLAL, 1991) e as abordagens construtivistas (CRAHAY, 1986). Recoloca a avaliação no quadro de uma problemática mais ampla, a do trabalho escolar (PERRENOUD, 1996), ou a da Didática das disciplinas (ALLAL, BAIN E PERRENOUD, 1993). Esses trabalhos estão longe de esgotar o assunto e mostram que há muito a fazer para mobilizar nos professores, a vontade e os meios de praticar uma avaliação formativa.

Cultura Brasileira, o mesmo culminou com apresentação de danças típicas apresentadas pelos alunos. (Notas de Campo, junho de 2002).

No meu ponto de vista a transdisciplinaridade pode originar-se nas práticas de avaliação formativa, o que é importante para ajudar o professor a ficar atento, por exemplo, se uma dificuldade do aluno exige uma intervenção no domínio da língua ou vice-versa. A avaliação formativa dos objetivos interdisciplinares pode manifestar-se em várias e, até mesmo, em todas as disciplinas.

Nesse ponto considero importante lembrar que a ação pedagógica, via interdisciplinaridade, aponta a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo passou a ser experimentação da vivência de uma realidade global que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor. Articular saberes, conhecimentos, vivências escolares tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade e da transversalidade que se traduz, na prática, num trabalho coletivo e solidário na organização da escola. Portanto, vejo, nessas práticas um espaço de investimento e crescente avanço para as escolas.

Prosseguindo o estudo da avaliação formativa, um dos seus princípios é que cada um se torne autônomo no processo de aprendizagem. Mas nenhum de nós se torna autônomo sozinho, e sim na interação com o outro. Nesse sentido, dúvidas, os desafios dos alunos são considerados como situações de interação, significativas e impulsionadoras da ação educativa. Também a construção do conhecimento parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos reconstruírem conhecimentos e valorização de suas manifestações e interesses.

Assim, no meu modo de entender, a categoria formativa provoca o desenvolvimento do aluno nas diversas dimensões: cognitiva, corporal, sociocultural e afetivo-emocional. Desse modo, ela promove a formação. Sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas facilitar a aprendizagem. No caso das escolas em estudo verifiquei que essa concepção estava presente. Observei que os alunos, na sala de aula, nos projetos mostravam autonomia, em especial, no grupo focal, sabiam identificar seus avanços e necessidades. Já os professores, em vários momentos coletivos, desenvolveram saberes práticos, fruto da experiência revelando conhecer seus alunos, seus desafios e suas aquisições. Demonstraram ter clareza de que o objetivo desse acompanhamento é garantir crescente

progressão do aluno. Assim, os professores acreditavam que a observação dos alunos possibilitava a percepção dos interesses deles, suas dificuldades, suas motivações e daí poderiam pensar em melhores formas de agir. Nessa perspectiva, a avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar.

Eis alguns depoimentos de professores a respeito:

“Vejo que nesse novo modelo de avaliação, acompanhar o aluno é fundamental. É processo [...] é isso, é a gente olhar no dia-a-dia, em todas as tarefas que o aluno faz, saber como ele vai. Conhecer o aluno, nós conhecemos. Falta é tempo para agir. Mais intervenção em sala de aula e fora dela”. (GILDO, Matemática, 3º ciclo, EMAM).

“De tanto a gente pensar sobre a prática, partilhar nossos sucessos e angústias nós estamos aprendendo a lidar com esse aluno. Mudou muita coisa: a forma da gente olhar para o aluno, a forma da gente ensinar, a forma da gente avaliar, também”. (AMÉLIA, Educação Física e História, 1º ano, EMLF).

Em conclusão, a proposta formativa adotada pelos professores colaborou na observação apurada dos alunos, contribuiu para compreender seus comportamentos, de modo a adequar, de modo individualizado, as intervenções pedagógicas e as situações didáticas propostas. Tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos” (BAIN, 1988, p. 24).

Nessa medida, ser avaliador consciente das limitações e do alcance das propostas de avaliação leva o professor ao desafio de avaliar a si mesmo. Ainda que sua reflexão não seja sistematizada por um plano ou um roteiro contendo questões orientadoras, o professor de modo geral, tem desenvolvido uma prática reflexiva com seus pares, está sempre pensando nos resultados e os possíveis efeitos da avaliação realizada (Anexo L).

Constatai que a avaliação formativa está voltada para a construção dos saberes dos alunos e não para a lógica de transmissão de saberes. Assim promove a aprendizagem e reintroduz nela a dimensão temporal. Passa-se da avaliação de um estado de coisas a uma avaliação no tempo. Daí, tornam-se importantes as seguintes categorias: movimento, percurso, passagem, evolução, progressão. Trata-se de categorias essenciais da aprendizagem, nos seus aspectos complexos.

Portanto, a avaliação passa a integrar-se a um ensino diferenciado que considera (ritmo personalizado, diversidade de soluções para as diferenças e necessidades individuais). Desse modo, possibilita um trabalho individualizado. O professor, na prática, tem recriado possibilidades de intervenções.

Dessa maneira, monitorar os alunos que trabalham em grupos, observar suas reações e evoluções durante a aprendizagem e fazer relatórios de desenvolvimento são alguns dos caminhos para se fazer uma avaliação formativa. Tal propósito requer que sejam respeitadas as características de cada aluno o que envolve uma dimensão processual no trabalho docente. Nesse sentido, a pesquisa mostrou mudanças no papel do professor, que deixa de ser aquele que tem o conhecimento e o transmite e passa a ser um gestor que veicula interações, provoca intercâmbio em sala de aula e ajuda na construção de novos conhecimentos.

Também considero que a função do professor é conhecer bem o aluno, valorizá-lo e, assim, despertar-lhe interesse na construção do conhecimento. Vale ressaltar que as escolas pesquisadas tiveram coragem de eliminar a nota, enfrentaram um desafio: despertar o aluno para uma nova lógica na relação com o estudo. Sentindo-se contemplados em suas expectativas, a escola, o trabalho pedagógico, a sala de aula tiveram sentido e significado para seus alunos.

Com efeito, a pesquisa nas escolas possibilitou-me identificar elementos de uma avaliação formativa a qual favorece o desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. Assim, “Como estratégia, a avaliação formativa aponta novos princípios e pode assim promover o contínuo crescimento dos envolvidos: professor, aluno e escola” (BLACK & WILLIAM, 1998, p.146). Constatei que sua adoção implicou a existência de uma nova cultura de avaliação voltada para o comprometimento com a aprendizagem do aluno e de todos os que com ele interagiram. Essa proposta levou-me também a identificar uma complexa tessitura, de múltiplos fios e desafios presentes na prática pedagógica em sala de aula.

*“Um professor do ensino fundamental não termina nunca de aprender coisas sobre seus alunos, seus interesses do momento, seus problemas familiares, seus conflitos com os outros, suas vontades e seus medos, suas dificuldades propriamente escolares. Ele aproveita uma parte dessas informações. Nelas está o fundamento da parte de diferenciação da ação pedagógica” .
(PERRENOUD, 2001a, p. 103).*

CAPÍTULO 5 – DESFIANDO AS TESSITURAS DAS PRÁTICAS DOCENTES DE INTERVENÇÃO

Minha intenção neste capítulo é, de posse dos dados referentes aos projetos Intervenção e Turma Projeto, coletados na observação participante, questionário, grupo focal e mesmo na entrevista⁶⁵ analisar as práticas docentes de intervenção criadas pelos professores, compreendidas como espaço-tempo de promoção de aprendizagem e identificar nelas estratégias e elementos de uma avaliação formativa. Nesse sentido, sistematizei categorias de análise observadas nas duas escolas que dizem respeito às formas com as quais os professores têm enfrentado os desafios do processo ensino-aprendizagem no 3º ciclo. Essas categorias são: intervenção didática, reinvenção dos espaços-tempos escolares e ensino diferenciado, categorias essas, presentes numa proposta formativa e com ela se relacionam. Todas elas serão discutidas ao longo deste capítulo.

Isso posto, as estratégias de intervenção das escolas - Projeto Intervenção, EMAM e Turma Projeto, EMLF – tinham por objetivo promover e acompanhar os processos e percursos de aprendizagem dos alunos do 3º ciclo. Esse trabalho diferenciado vinha acontecendo no cotidiano das escolas, encontrando-se, pois, em processo. Em conseqüência, verifiquei avanços, desafios e propostas para o seu aperfeiçoamento. Portanto, identifiquei nos projetos das escolas elementos pertinentes para uma prática de avaliação formativa.

Assim, sintonizada com a epígrafe, inicialmente apresentada, afirmo que o professor na escola está sempre aprendendo e, na defesa de uma prática inclusiva, buscando formas de reinvenção da escola, em seus espaços-tempos de trabalho tendo em vista um processo de ensino aprendizagem diferenciado.

⁶⁵ Destaco que a entrevista contém uma questão referente aos projetos de intervenção.

5.1. Práticas de intervenção nas escolas

Meu intuito, nesta parte, é descrever alguns aspectos importantes identificados na prática de intervenção pedagógica dos professores no 3º ciclo do ensino fundamental. Diversas experiências têm surgido e pesquisas sobre a diferenciação do ensino revelam uma crescente sensibilidade dos professores ao problema que os torna mais conscientes das diferenças e dos desafios decorrentes das práticas adotadas considerando-as nas diferentes situações como: na animação global da sala de aula; na relação pedagógica e nas reações do professor perante determinados comportamentos dos alunos nem sempre correspondentes às suas expectativas; na preparação do trabalho didático propriamente dito (temas, projetos, exercícios, atividades de todos os tipos).

Mas, afinal, quem é esse professor do 3º ciclo do ensino fundamental? Trata-se de um sujeito que passa, ao longo da semana, horas entre seus 20 a 25 alunos, necessariamente constrói imagens diferenciadas deles. Com cada aluno, ele estabelece um relacionamento relativamente personalizado e ajusta, de forma parcialmente individualizada, suas exigências, suas reações, suas explicações, sua avaliação de acordo com a demanda de cada um. Aliás, ao longo da pesquisa percebi que vários professores se esforçavam, diariamente, para que os alunos fossem bem-sucedidos. Para tanto, dedicavam mais tempo com os que revelavam mais necessidades de acompanhamento.

E como se revelou a prática dos professores no projeto de intervenção? Acompanhando as atividades dos docentes em sala de aula, concluí que o processo ensino-aprendizagem, conforme era desenvolvido nesse projeto, comparava-se a uma tessitura complexa: os professores trabalhavam com seus subgrupos; os alunos, às vezes, em duplas ou agrupavam-se em trios/quartetos ou mesmo individualmente. Esse trabalho exigia do professor nova organização dos espaços-tempos e novas posturas para gerir o processo em sala de aula.

5.1.1. Turma Projeto na Escola Municipal Lúcia de Freitas

Na EMLF, as Turmas Projeto do 3º ciclo foram constituídas por alunos com muito tempo de escolarização e uma trajetória de fracasso escolar. As aulas eram realizadas por uma equipe de professores que desenvolvia planejamento especial de acordo com as dificuldades que os alunos apresentavam, tanto no tocante à disciplina e às relações interpessoais, quanto referentes às habilidades básicas atinentes ao ciclo.

A respeito disso, esta professora assim se manifestou:

“As dificuldades percebidas em alguns alunos nas áreas do conhecimento e o nível baixo de auto-estima no 2º ciclo, fez com que continuássemos a proposta no 3º ciclo, visando criar situações que motivassem e contribuíssem para que esses alunos acreditassem na própria capacidade e desenvolvessem a criatividade e a autonomia, sendo capazes de tomar decisões e solucionar problemas”. (MARA, Professora de Turma Projeto, EMLF).

E, segundo esta,

“As Turmas Projeto tiveram sua formação a partir do diagnóstico que realizamos sobre as dificuldades na aprendizagem. Foram formadas por alunos que têm ritmo variado quanto às questões de apreensão, construção do conhecimento/relacionamento em grupo, internalização e execução de regras de convivência”. (HILDA, Professora de Turma Projeto, EMLF).

A experiência da EMLF com Turma Projeto teve início em 1999 quando o coordenador pedagógico do 3º ciclo e os professores organizaram o Projeto de Atendimento Diferenciado – PAD. Esse projeto tinha por base as orientações dos incisos IV e IX do artigo 3º da LDB, que chamam a atenção para a tolerância que deve haver por parte da escola e dos professores em relação aos alunos que em algum momento do processo ensino-aprendizagem, não tiveram as necessárias condições para aprender o que deveriam ter aprendido no tempo e espaço adequados.

Ora, o artigo 59 da LDB determina que os sistemas de ensino assegurem ao educando um tratamento diferenciado e a terminalidade específica para alunos que não conseguem progredir e atingir os objetivos estabelecidos para cada idade e para término do ensino fundamental, pela escola. Esses alunos podem aprender com os métodos escolhidos pelos docentes de acordo com suas necessidades. (Parecer nº 1132/97 do CEE).

Em conformidade com a LDB, em 2000, a EMLF estruturou sua forma de enturmação criando Turmas Projeto. Nessas turmas, o atendimento aos alunos era organizado diferentemente das turmas regulares. Assim, o objetivo das turmas que desenvolviam o PAD era atender aos alunos que, por quaisquer motivos (físico, psicológico, cognitivo ou afetivo), não tiveram o desenvolvimento esperado, mesmo sendo oferecidos a eles todos os meios necessários à sua aprendizagem e integração na classe-escola. Os professores tinham também o objetivo de proporcionar a esses alunos aprendizagem e desenvolvimento de habilidades conforme a proposta da Escola Plural.

Em 2001, esse projeto - PAD - passa a se chamar Turma Projeto, conservando basicamente a mesma proposta de origem. No ano de 2002, a EMLF atendeu a seis Turmas Projeto, sendo quatro turmas de 2º ano do 3º ciclo e duas do 3º ano do 3º ciclo. No 1º ano, o atendimento foi feito em duas turmas no horário de projeto de alguns professores e em sala de aula regulares.

Essas turmas foram compostas com um número máximo de 25 alunos. As equipes de trabalho compunham-se de trios de professores, para cada duas turmas, incluindo o professor de Educação Física das turmas regulares. Percebi, ao acompanhar essas experiências, que o professor tinha um novo olhar sobre aqueles adolescentes em tempo de formação. Sua atenção voltava-se para o processo de construção do conhecimento do aluno, em especial, para o processo de alfabetização e letramento⁶⁶.

De acordo com o depoimento dos professores, a coordenação pedagógica apoiava o desenvolvimento da intervenção fornecendo: material pedagógico, textos para estudo, discussões, atividades diferenciadas, entre outros. Além de manter diálogo com os pais, alunos, em especial, quando solicitado pelo professor. Outro espaço importante para avaliação e planejamento das intervenções eram as reuniões entre professores, alunos, coordenação pedagógica e pais nos conselhos de classe.

⁶⁶ Alfabetização significa tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Assim, ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita *própria*, ou seja, é assumi-la como sua *propriedade*. (SOARES, 1998, 1999 e 2000).

Verifiquei, também, que os professores das Turmas Projeto, organizados em agrupamentos menores e com o trabalho coletivo, empenhavam-se no conhecimento de suas turmas realizando um trabalho pedagógico diferenciado que contribuía efetivamente para a formação dos alunos. Como exemplo desse trabalho coletivo, voltado para o conhecimento dos alunos, eis alguns depoimentos dos professores sobre os adolescentes do 3º ciclo.

“Dar aula no 3º ciclo aqui, não é fácil, o 1º ano é super agitado. Fico impressionada com o excesso de energia deles. Se a gente deixar eles põem a sala a baixo, são desorganizados, indisciplinados, dão muito trabalho para os professores. Agora, se você for na aula de Educação Física vai ficar impressionada com a forma deles se organizarem, converse com a professora deles e vai lá visitar, é impressionante”. (IVANA, Língua Portuguesa, 1º ano, EMLF).

“Os alunos de 2º e 3º anos daqui são bons. Eles são mais maduros e responsáveis, alguns trabalham e ajudam os pais no sustento da casa. Mas o 1º ano dá muito trabalho. Tem dias que é impossível dar aulas. Você vira para chamar atenção de um grupo, dois outros começam a brigar. Você dá uma orientação eles não escutam, não estão nem aí e as vezes até respondem mal. Aí eu não agüento, mando para a coordenação”. (EDNA, Geografia, 1º ano, EMLF).

“Olha, nós temos alunos muito bons; educados, estudiosos, respeitam os professores, são organizados. Procuram a gente até para falar de seus problemas pessoais. Outros chegam a impressionar, passam por problemas graves na família, na região onde moram e conseguem superar [...] Um exemplo é o Cláudio. Suzana, converse com ele. Veja a história desse menino e observe como ele está na sala de aula. Agora ele é afetuoso, empenhado nos estudos, convive bem com os colegas, mas já deu trabalho [...]. Agora tem uma moçada aqui muito difícil. Vem para a escola para bater papo, brincar, passear, tudo, menos estudar. Eu acredito que freqüentam por causa da Bolsa-Escola”. (RENATA, Ciências e Educação Artística, 2º ano, EMLF).

“Suzana, você vai ficar aqui hoje no 1º ano ? [...] Entre [...] Fique a vontade [...] . Vou pedir ao Paulinho para contar para você o trabalho que iniciamos com o poema do Carlos Drummond de Andrade comemorando o seu centenário: ‘no meio do caminho tinha uma pedra’ [...]”. (PEDRO, Português, Inglês, 1º ano, EMLF).

“Com o 1º ano não adianta gritar. Eu chego séria, organizo a sala e converso com eles sobre a proposta do dia. Reclamam de tudo. Mas sou firme. Dou um tempo para fazerem as tarefas. Às vezes vou chamando um por um na minha mesa. Corrijo as atividades, faço as observações que julgar necessária. Outras vezes, eu faço uma correção coletiva no quadro envolvendo a participação deles”. (ISAURA, Matemática e Filosofia, 1º ano, EMLF).

Pelos depoimentos dos professores da EMLF, é possível perceber a adolescência como uma idade de formação com múltiplas características e

dimensões formadoras: socioculturais, afetivo-emocional, corporal e cognitiva. A escola, para os adolescentes, tem sido um tempo marcante em seu processo de formação. E é na escola que o adolescente encontra seus pares de idade, forma seu grupo de amigos, vai construindo sua identidade. De fato, a partir das falas dos alunos no grupo focal verifiquei que eles se referiam à escola como espaço de formação, educação e saber; de encontro com outros adolescentes que vivenciavam processos diversos, às vezes semelhantes aos seus; de ampliação do círculo familiar e de trabalho; de relações afetivas e sociais.

Nesse sentido, a escola é um espaço significativo que demanda um referencial curricular adequado. Fatores sociais, culturais e econômicos, então, interferem no desenvolvimento e nas tessituras de relações estabelecidas na adolescência, por isso, eles revelam, nestas tramas, comportamentos distintos e até mesmo indesejáveis do ponto de vista do professor.

Atenta a essa questão, constatei que alguns professores se sentiam mais inseguros, às vezes até perdidos na condução e organização do trabalho pedagógico desses adolescentes. Outros, perante esses mesmos alunos, eram bem-sucedidos em suas práticas pedagógicas. Conseguiram definir um currículo⁶⁷ que, neste caso, significava: organizar os espaços-tempos, atividades pedagógicas e as relações com seus pares, viabilizar processos pedagógicos e ações didáticas. Para isso, basearam-se nas dimensões formadoras propostas pela Escola Plural⁶⁸.

Assim sendo, com o objetivo de conhecer os alunos e realizar uma prática de intervenção mais efetiva, capaz de promover o avanço dos alunos nas suas diversas dimensões, os professores do 3º ciclo, reunidos em conselho de classe, traçaram também o perfil das turmas.

⁶⁷ Para o 3º ciclo são apontadas três grandes intenções educativas, voltadas para: expressão através das múltiplas linguagens; posicionamento diante da informação e interação ativa e crítica com o meio físico e social (BELO HORIZONTE, 1996, Caderno n.5).

⁶⁸ A Escola Plural propõe para o 3º ciclo uma intervenção radical, calcada na reorganização dos tempos e espaços, no tratamento diferenciado do conhecimento como processo e não finalidade, na construção de uma nova cultura escolar e profissional, na incorporação das vivências socializadoras e lúdicas, como momentos de aprendizagem e formação, na transformação da escola em espaço vivo de cultura, na incorporação e utilização pedagógica de outros espaços, para além da sala de aula. Esses movimentos buscam garantir que a escola centre sua ação pedagógica na construção de uma formação mais global, sensível à diversidade das dimensões formadoras da adolescência e atenta às questões colocadas pela contemporaneidade. (BELO HORIZONTE, 1996, Caderno n.5)

Eis o perfil da Turma Projeto M, extraído do Caderno de Registro da Turma:

No início do ano a turma M era composta por 36 alunos, sendo que 9 nunca freqüentaram e 3 alunos entraram após o início das aulas. A faixa etária dos alunos varia de 12 a 15 anos (média de 13 anos). São 11 alunos católicos, 6 evangélicos e 3 dizem não ter nenhuma religião. A maioria tem como atividade de lazer assistir televisão e jogar bola. A princípio a turma se apresentava bastante desarticulada, ou seja, não conseguiam cumprir as normas gerais da escola: chegar pontualmente em sala, usar diariamente o uniforme, sair da sala com permissão do professor, etc. Com relação ao ambiente da sala de aula, os alunos apresentavam dificuldades de relacionamento com os colegas (agrediam uns aos outros com palavras, colocavam apelidos, faziam “guerra de papel e borracha”, faltavam muito às aulas e retiravam material dos colegas sem permissão do mesmo. Por qualquer motivo se dispersavam. A sala de aula estava sempre muito suja e desorganizada. Estes comportamentos começaram a melhorar a partir das várias intervenções dos professores e da assembléia que foi realizada com os alunos, professores e coordenadora pedagógica, no dia 15 de maio. Alguns alunos em função das suas características, problemas e dificuldades, enfrentam barreiras internas e externas em seu processo de aprendizagem, tornando-os menos interessados pelas tarefas escolares. A equipe acreditava ser necessário ajuda de um profissional capacitado para acompanhamento de alguns alunos. Quanto ao desempenho pedagógico, a turma apresenta dificuldades: desinteresse em cumprir as atividades em sala de aula e em casa, descompromisso com o material escolar. Quanto à freqüência, ela ainda é grande e tem prejudicado muito o andamento das aulas, pois, não há como caminhar no conteúdo uma vez que diariamente faltam alunos. Dentre as principais dificuldades destacam-se: problemas na leitura, na interpretação de textos, na produção escrita e no raciocínio lógico-matemático. Quanto ao aspecto afetivo-relacional, os alunos revelam certa timidez, impulsos agressivos e insegurança na relação com o outro. (Caderno de Registro Turma M, Conselho de Classe, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

A turma J foi assim descrita pelos professores:

A turma J é constituída de 28 alunos, na faixa etária de 13 a 16 anos. Eles estão juntos desde 2001 com os mesmos professores que desenvolvem um trabalho pedagógico específico. A enturmação foi organizada de acordo com o nível cognitivo, respeito às características individuais, tendo em vista a criação de laços afetivos e desenvolvimento das relações interpessoais. A turma demonstra grande interesse na busca de novos conhecimentos e em participar de atividades esportivas e culturais. Existe uma grande amizade entre a maioria dos alunos, o que vem favorecendo as relações interpessoais. Às vezes nota-se uma certa agitação, o que dificulta o trabalho pedagógico. É necessário uma atenção maior por parte dos professores na diversificação das atividades, pois muitos alunos tem pequena capacidade de concentração. Propomos um trabalho pedagógico de continuidade ao realizado em 2001, priorizando ações coletivas, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e sociais necessárias à formação humana. Optamos por um currículo organizado através de temas que despertem o interesse dos alunos a fim de que possam estabelecer relações dos mesmos com a própria vida, garantindo assim um processo de aprendizagem significativo. (Caderno de Registro, Turma J, Conselho de Classe, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

Já a turma P foi caracterizada pelos professores da seguinte forma:

A turma é constituída por 23 alunos entre rapazes e moças. A maioria dos alunos já convivem juntos, há pelo menos três anos. Isso significa que a turma já possui uma dinâmica própria, se conhecem em função do tempo e convívio coletivo. Do ponto de vista da aprendizagem é necessário desenvolver ações que promovam o desenvolvimento cognitivo, as noções de temporalidade, espacialidade, raciocínio lógico-matemático. Também pode-se notar que existem diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos. Alguns já se destacam na turma pela capacidade de ler, interpretar, argumentar, habilidades essas trabalhadas em sala de aula. Alguns alunos são trabalhadores, e as vezes, percebemos que chegam cansados, às vezes revelam uma certa apatia e não participam ativamente das atividades propostas. A pontualidade, muitas vezes, não têm sido respeitada no início das aulas e término do recreio, acarretando prejuízos no desenvolvimento das aulas. (Caderno de Registro da Turma P, Conselho de Classe, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

A prática de avaliação formativa demanda que os professores conheçam seus alunos, situem-nos concretamente numa turma, relacionem-nos com seus pares, em suas diversas dimensões. Daí a importância dos registros de turma. Observei que os registros continham apontamentos dos professores sobre os aspectos cognitivos, relacionais, emocionais, socioeconômicos, entre outros. Aliás, nos conselhos de classe, de onde se originaram esses registros, acompanhei discussões dos professores a respeito das dimensões da construção do conhecimento, do atendimento diferenciado desses alunos, da relação interpessoal entre os alunos das Turmas Projeto.

As discussões prolongavam-se e o tempo sempre era exíguo para definir estratégias de acompanhamento dos alunos em suas diversas necessidades a curto, médio e longo prazos. Desse modo, os professores muitas vezes se sentiam inseguros, sem apoio efetivo ante às inúmeras demandas dos alunos. Com isso, não conseguiam, muitas vezes, sistematizar/definir encaminhamentos concretos, atuar de forma integrada, por isso defendiam a ampliação da intervenção. De acordo com eles, ela deveria ocorrer também extraturno e contar com o suporte de um trabalho intersetorial envolvendo outras secretarias municipais: saúde, abastecimento, cultura, esporte, e outros serviços considerados importantes.

5.1.2. Projeto Intervenção na Escola Municipal Ângela Martins

Já na EMAM o Projeto Intervenção teve origem a partir do diagnóstico realizado pelo grupo de professores em 1999 a partir do qual foi detectado um grande número de alunos do 3º ciclo apresentando dificuldades no uso funcional da língua materna como instrumento de comunicação.

Desde a sua criação, esse projeto teve como eixo norteador a lógica do ciclo de formação, tendo como critério de enturmação a idade e a não-retenção do aluno ao longo do processo de escolarização. Diante disso, foram pensadas estratégias para atender aos alunos que se encontravam em diversos níveis de aprendizagem em uma mesma turma, garantindo-lhes o letramento como forma de inclusão.

Visando a atender tal demanda, os professores elaboraram uma proposta de ensino cuja organização era flexível, garantia tempo e espaço para permitir ao aluno tanto a superação das dificuldades, quanto o avanço do conhecimento.

Concretamente, o Projeto Intervenção era desenvolvido em dois dias da semana, no último horário. Os alunos foram re-enturmados dentro do próprio ciclo de formação, quebrando, na maioria das vezes, a relação do agrupamento fixo. Foram construídos agrupamentos diversificados, aproximando-se os níveis de conhecimento, habilidades e necessidades específicas. Dessa forma, planejou-se um trabalho de intervenção voltado para o nível em que o aluno se encontrava no estudo da língua, no letramento e no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

Como já foi dito, o Projeto Intervenção tomou como eixo norteador do trabalho pedagógico o ciclo de formação. Utilizou como critério de enturmação a idade. A adoção desse critério promove a convivência, em um mesmo ciclo, de alunos com os mais diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Entretanto os docentes pesquisados entenderam que ao utilizar o nível de aprendizagem cognitiva como critério de enturmação seria necessária a criação de estratégias que permitissem agrupá-los de forma diversificada, partindo dos princípios da convivência com os pares de idade de formação e contemplando suas demandas específicas de aprendizagem.

De acordo com os professores que responderam o questionário, o projeto teve seu formato modificado. Inicialmente a escola desenvolveu Turma Projeto. Esse

agrupamento era fixo. A opção pelo Projeto Intervenção se deu posteriormente, a partir de 2000. Em 2002, o 3º ciclo optou por realizar a intervenção duas vezes por semana. Já o 1º e o 2º ciclo estão realizando a intervenção diariamente ocupando dois horários aula, um módulo por dia. O critério utilizado para o re-agrupamento dos alunos foi a demanda deles com relação às habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico.

Destaco que todos os professores do ciclo participaram desse projeto, o que garantiu a organização de turmas com um número menor de alunos tornando possível o atendimento individualizado e a intervenção pontual em demandas específicas aos alunos.

Esse projeto na EMAM encontrava-se, à época da pesquisa, em pleno desenvolvimento e foi avaliado positivamente pelos docentes porque, mesmo em meio aos desafios, ele contribuía efetivamente para o crescimento dos alunos.

Assim os professores manifestaram-se sobre a experiência deles no projeto:

“O Projeto Intervenção está voltado para a leitura e escrita. Deve envolver outras disciplinas e temáticas importantes. Estamos, com isso, atendendo os alunos em suas necessidades e nós professores, estamos crescendo também, aprendendo a desenvolvê-lo sempre melhor [...]”. (JAMES, Geografia, 3º ciclo, EMAM).

“A partir das discussões nas reuniões pedagógicas e, mais especificamente nos conselhos de classe, percebemos uma grande heterogeneidade no nível cognitivo dos alunos. E diante disso, sentimos a necessidade de criar uma forma alternativa de intervenção. A proposta consiste em reagrupar os alunos, às 3ªs e 5ªs feiras, de acordo com o seu nível de desenvolvimento no processo de aquisição de leitura e da escrita. O que exigiu a reorganização dos tempos dos professores atendendo a uma proposta coletiva de trabalho”. (NARLA, História, 3º ciclo, EMAM).

“Ao avaliar o Projeto Intervenção concluímos que ele foi positivo, tem ajudado o adolescente a avançar e tem dado aos professores maiores condições de trabalhar com as diferenças em sala de aula”. (VERA, Língua Portuguesa, 3º ciclo, EMAM).

De acordo com os professores, o trabalho era desafiante, e fruto de uma construção coletiva. A avaliação da prática de intervenção era positiva, pois ela proporcionava aos alunos, com diferenças de aprendizagem, a conquista e ampliação do conhecimento, a superação de suas dificuldades, sem excluí-los do convívio com seus pares.

Em relação ao público atendido, a EMAM recebera, e de maneira crescente, alunos oriundos de instituições como a Pró-Vida, que atende crianças e

adolescentes com risco social, problemas familiares, afetivos, psicológicos e de outras origens. Esses alunos apresentavam diferenças cognitivas mas não eram portadores de deficiências físicas. Em sua maioria, dada a postura da escola, apresentavam interesse e uma socialização tranqüila, tinham boa aceitação dos colegas, demonstrando gosto pela escola e prazer em realizar as atividades propostas, coletivas ou não.

O ingresso na EMAM de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem⁶⁹, não-portadores de necessidades especiais, é muito grande. Depoimentos de alguns pais demonstraram que a escolha por essa escola foi feita não só em função do Projeto Intervenção, ministrado pelos professores, como também da sua proposta política. Outros comentaram que a escola anterior era muito forte para o filho, deixando implícito que a EMAM, por ser Plural, é *mais fraca*.

Observei que essas visões dos pais preocupava os docentes, uma vez que a comunidade anunciava que *a escola é fraca* porque servia a alunos portadores de diferenças de aprendizagem. De fato, alguns pais retiraram seus filhos da escola ou deixaram de matriculá-los, o que gerou rotatividade no fluxo de alunos. Alguns chegaram a afirmar até que as escolas vizinhas com prática tradicional eram melhores.

Outra realidade enfrentada pela escola foi o ingresso de alunos marginalizados pela sociedade e por escolas que os convidaram a sair de suas dependências, dada a dificuldade que encontraram em lidar com seus problemas. Assim, foram apontados: comportamento agressivo; falta de limites; história dramática na família, marcada, muitas vezes, por abandono familiar, físico, psíquico, emocional e, na maioria das vezes, com impedimentos explícitos de acessibilidade ao direito de inclusão social e até mesmo de sobrevivência.

Por diversas vezes, os professores mencionaram que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, não era ainda, a desejada. Isso revela, naturalmente,

⁶⁹ Entendo dificuldade de aprendizagem como diferentes ritmos de aprendizagem. O anexo N contém registros dos estudos realizados pelos professores com o objetivo de caracterizar as concepções de dificuldades de aprendizagem. Concomitantemente, os docentes estavam levantando o número de casos de alunos com problema de aprendizagem para acompanhamento sistemático. Em cada ciclo foi escolhido um aluno para estudo de caso, análise e debates com o objetivo de provocar avanços na concepção de diversidade, diferença, dificuldade de aprendizagem e práticas alternativas eficazes para lidar, de forma efetiva, com esses alunos. Priscilla Vail sugere o uso de diferença de aprendizagem (*learning differences*) em substituição de dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*) dadas as implicações positivas do termo. (VAIL, 1990)

que a relação pais-professores não atingira o nível de maturidade necessário para que o diálogo entre ambos fosse produtivo traduzindo-se em resultados positivos para os alunos.

Outro dado que merece destaque na EMAM com relação ao trabalho coletivo dos professores, é o empenho do uso do estudo de caso tendo em vista a integração efetiva dos seus alunos na escola e em outros espaços sociais (Anexo G). Como exemplo disso, apresento o estudo de caso⁷⁰ de três alunos. Os critérios utilizados pelo grupo de professores para escolha desses alunos foram: estar estudando na EMAM pelo menos há dois anos; estar cursando o 3º ciclo a fim de avaliar não só o trabalho feito com esse aluno no 3º ciclo, mas também o do 2º ciclo; apresentar nível diferenciado de aprendizagem em relação ao esperado para o última fase do 3º ciclo.

O primeiro caso escolhido, refere-se a um aluno que ingressou na escola em 1998:

João⁷¹ é um adolescente de 16 anos que mora com os pais, uma irmã, o irmão casado, a cunhada e a sobrinha. Atualmente os pais estão empregados. Ele, às vezes, ajuda o pai que é pedreiro. A mãe trabalha no setor de limpeza de uma empresa. O irmão casado também contribui no orçamento de casa, ele é carregador de caminhão, mas não tem emprego fixo. Os pais provavelmente não concluíram o ensino fundamental. Na sua casa a mãe e a irmã são evangélicas da Igreja Maranata, ele e o pai são católicos. Ele sai sozinho até o Barreiro de Baixo, ao centro da cidade ou às vezes com uma companhia e gosta de ter sempre acompanhantes quando vai sair. João não apresenta problemas de saúde, não faz nenhum tipo de tratamento. Participa do programa Toriba e gosta muito de jogar futebol. Ele assiste na TV desenhos animados e o Globo Esporte. De vez em quando assiste a filmes, gosta daqueles que mostram guerra ou luta. João quase não tem contato com materiais de leitura fora da escola, às vezes, olha folhetos de propaganda. Raramente se interessa por literatura, mas quando lê prefere livros de aventura. Ele não tem em casa alguém para auxiliá-lo nas tarefas escolares. De vez em quando, sua madrinha vem visitá-lo e o ajuda. Ele gosta da escola, mas considera que aprende muito devagar. Gosta quando os professores o atende individualmente ou então quando um dos colegas explica a matéria em particular. Acha importante quando algum dos professores o chama para conversar e pergunta se ele está entendendo, ou então, quer saber como está sua família. Acha que isso o estimula a vir a escola. Observa-se em João avanços nos seguintes aspectos: socialização e postura em sala de aula. O aluno era desinteressado, atualmente se envolve mais nas atividades realizadas em sala, mas ainda não faz atividades em casa. Com relação à escrita seu texto apresenta mais coerência e coesão. Não apresenta troca de letras, reconhece a necessidade de utilizar

⁷⁰ Estudo de Caso realizado pelos professores do 3º ciclo, EMAM, turno da manhã, maio de 2002.

⁷¹ Adoção de nomes fictícios para os alunos.

corretamente a pontuação. Apresenta crescimento na interpretação de textos literários. Quanto a Matemática, o grupo pontuou ainda não ter sido feito esse levantamento. (ESTUDO DE CASO, João, aluno do 3º ciclo, EMAM).

De acordo com os docentes, esse aluno ainda apresentava nível diferenciado nos seguintes aspectos: interpretação de textos; uso de regras ortográficas; expressão oral; relações entre os conteúdos estudados e a sua vida, mesmo com a ajuda dos professores.

A EMAM tem registro das formas de acompanhamento e intervenções desse aluno desde seu ingresso na escola. Assim, em 1998, ele foi acelerado em virtude da sua idade; em 1999 ele fez parte da Turma Projeto; em 2000 participou do Projeto Intervenção. No final de 2001, a avaliação mostrou falta de interesse e conversa excessiva em sala de aula. Os professores e a coordenadora do 3º ciclo decidiram trocá-lo de turma. Em 2002, o aluno participou da intervenção num agrupamento de dez alunos.

Os docentes que o acompanharam afirmaram que, ao longo desses anos, a escola sempre dialogou com o aluno todas as vezes que julgara necessário. A relação com ele foi pautada por respeito, valorização dele como adolescente em formação. Sempre acreditaram no seu crescimento. Trabalharam no sentido de ajudá-lo a ser capaz de interpretar os diversos tipos de textos; produzir textos com coerência e coesão; relacionar-se com colegas e professores, posicionando-se diante deles sempre com respeito e autonomia.

O segundo aluno escolhido para o estudo de caso foi Samuel, que ingressou na EMAM também em 1998, através do cadastro escolar.

Desde o seu ingresso na escola, Samuel apresentou comportamento agressivo, pouca concentração, ameaças verbais e físicas aos colegas e profissionais da escola, além de dificuldades na leitura e escrita. Inúmeras tentativas foram feitas pela equipe da escola no sentido de incluir o aluno, todas sem sucesso. Percebendo que o aluno manifestava outras habilidades, tentamos incluí-lo em uma escola de circo, além de incentivá-lo a participar de projetos esportivos na região do Barreiro. No entanto, não houve sucesso. Os docentes procuraram o serviço estadual de saúde na tentativa de incluí-lo, porém o caminho que teríamos que percorrer incluía a participação da escola em outros fóruns. Membros da escola passaram a participar desses fóruns, porém, a questão de atender o aluno era muito urgente e o caminho da participação em outros fóruns, mais lento. Tentou-se então um hebeatra que se prontificou a atendê-lo gratuitamente, mas houve uma recusa do aluno ao atendimento, o que inviabilizou a proposta. Inúmeras reuniões foram feitas para tratar a situação com a participação de professores, direção, coordenação pedagógica, Conselho Tutelar, Promotoria do Município, equipe da Coordenação de Políticas Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de

Belo Horizonte, CPPRMBH, assim como da equipe pedagógica do Departamento de Educação do Barreiro, Bolsa Escola e familiares do aluno. Várias visitas foram agendadas por pessoas das equipes citadas para ir à casa do aluno. Membros da escola acionaram o serviço de assistência social encarregado do caso do Samuel para solicitar acompanhamento, tratamento médico e que ele tivesse o direito a ter um local mais adequado para ficar do que a sua residência familiar, posto que nem o medicamento prescrito pelo médico estava sendo ministrado corretamente. O Departamento de Educação do Barreiro propôs que o aluno fosse para o “Lar dos Meninos”, para que pudesse ter um melhor atendimento o que foi inviabilizado diante da recusa dele. Após todas essas tentativas de inclusão, o aluno teve a recomendação do hebeatra para ficar um tempo de tratamento, e só após este período, retornar às aulas, visto que ele estava se colocando em constantes situações de risco físico, como também seus colegas, professores e funcionários. Todas as medidas tomadas pela escola são de conhecimento da Promotoria do município, que tem registro de todos os relatos. (ESTUDO DE CASO, Samuel, aluno do 3º ciclo, EMAM).

Segue o terceiro estudo de caso:

Carlos foi matriculado na EMAM aos 9 anos em 1998. Oriundo da EMJP onde concluiu a 2ª etapa do 1º ciclo numa Turma Projeto. Hoje ele está com 13 anos, cursa o 3º ano do 3º ciclo, um ano fora de sua faixa etária por causa das dificuldades de aprendizagem que apresenta. O coletivo de professores do 3º ciclo optou por mantê-lo mais um ano no início do 3º ciclo em função das dificuldades apresentadas. Carlos mora no mesmo bairro onde está situada a escola. Sua família é constituída pela mãe, uma irmã e um irmão que residem num barracão (nos fundos da casa da avó materna). A mãe, segundo o aluno, é enfermeira e trabalha a noite. Observa-se que a mesma não tem uma vida afetiva equilibrada pois, a cada época o adolescente está com um padrasto diferente. Os professores chegam a desconfiar das informações dadas pelo aluno devido a uma série de mentiras contadas. Numa entrevista, o aluno disse gostar da escola, principalmente dos professores por se preocuparem com ele e seus estudos, além de o tratarem bem. No cotidiano, fora da escola, o aluno ajuda nas tarefas da casa, tais como: organiza o quarto, lava vasilhas, faz pequenas compras, como por exemplo, ração para o cachorro, alimentos na padaria e sacolão. Ele gosta de andar de bicicleta, jogar baralho e principalmente “pega-pega”. O irmão mais velho o orienta nos deveres de casa. Carlos gosta de funk, conhece algumas cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, já foi a Januária, onde diz ter parentes. De vem em quando vai ao Mineirão, sonha em ser jogador de futebol. Disse que sua família o trata bem, mas sua mãe é chata, de vez em quando, mas dá assistência a tudo que ele precisa. Quanto ao pai não o conhece. A história escolar do aluno aqui na EMAM como já dito começou em 1998. Nesse mesmo ano, nas atividades orais demonstrou saber ouvir e respeitar as opiniões do grupo. Tinha interesse em ouvir e recontar histórias, mas às vezes era confuso e impreciso em seus relatos. Apresentava muitas dificuldades nas atividades escritas por ainda não dominar as habilidades de escrita. Identificava poucas letras do alfabeto, não reconhecia todas as letras do próprio nome. Nas aulas de Educação Artística demonstrou pouca atenção e concentração diante de situações que surgiram em jogos dramatizados. Obedecia em parte as regras dos jogos. No final de 1998 já identificava várias letras do alfabeto e formava algumas sílabas. Em 1999, as suas produções orais eram boas e até certo ponto coerentes. Na Matemática reconhecia os números mas, não estabelecia relação de quantidade, nem fazia leitura da 3ª

ordem. Realiza operações de adição e subtração. Nas atividades escritas, necessitava do acompanhamento do professor. Demonstrava dificuldades para realizar as atividades de casa. Nesse ano, em novembro foi feito um encaminhamento do aluno ao Conselho Tutelar porque o mesmo mostrava-se desinteressado e distraído durante as aulas. Brincava por muito tempo, brigava por qualquer motivo, provocando os colegas em sala de aula. Estava desorganizado, não trazia material adequado para as aulas. Ele estudava no turno da manhã, não era pontual, não tinha limites em relação ao horário de dormir, levantar, hábitos alimentares, higiene e estudo. Em 2000, o aluno foi transferido para o turno da tarde, na expectativa de melhorar o aproveitamento, principalmente para chegar no horário. Carlos continuou apresentando dificuldades para produzir textos escritos, cometia erros ortográficos, além de troca, omissões de letra e segmentação indevida. Ainda em 2000, o aluno foi atendido na intervenção por duas professoras que trabalhavam com 8 alunos do 2º ciclo que apresentavam problemas na alfabetização. Carlos, assim como os colegas desse agrupamento avançou muito em relação à aquisição da base alfabética, chegando ao final do ano lendo, mesmo que lentamente. Os problemas em relação à escrita continuaram, uma vez que o atendimento privilegiou a leitura, demandando continuidade do trabalho no ano seguinte. Em 2001, o aluno passou a ter novamente um comportamento ruim, brigava muito com os colegas e faltava muito às aulas. Apresentou dificuldades de compreensão dos trabalhos, não conseguindo mesmo com a intervenção do professor. Ao consultar fontes de pesquisa, revelou dificuldades para estabelecer relações entre a fonte de consulta e as informações estudadas. Quanto à construção de texto apresentou falta de coerência e coesão. A leitura voltou a ser lenta e silabada, não reconhecia sílabas complexas. Não compreendia nem interpretava o que lia. Após inúmeras intervenções, em 2002 foi possível perceber no aluno interesse pelas atividades escolares. Passou a ser mais freqüente, a participar oralmente das atividades, posicionando-se diante das questões. Observou-se que em Educação Física tinha dificuldades em seguir regras ou atividades lideradas. Em Matemática não sabia fazer as operações fundamentais com números inteiros. Em Língua Portuguesa e demais projetos não decodificava todas as palavras. Às vezes, não conseguia terminar de fazer um registro no caderno por falta de concentração e organização. (Estudo de Caso, Carlos, 3º ano do 3º ciclo, EMAM).

Os estudos de casos realizados pelos professores do 3º ciclo da EMAM revelam a adoção de procedimentos para o trabalho com a avaliação formativa. Trata-se de relatórios elaborados pelos professores sobre o processo de formação dos alunos. No caso em estudo, o professor registrava periodicamente diversos aspectos da ação educativa e do desenvolvimento de seus alunos (observações dos alunos, das suas intervenções, do andamento do processo educativo, entre outros.). Assim sendo, o estudo de caso é um importante instrumento de interlocução entre os professores da escola, quando se realiza um trabalho coletivo.

Diante desses casos concretos, que eram sem dúvida desafiantes para o trabalho da escola, os docentes propuseram alguns encaminhamentos tendo em vista uma intervenção mais efetiva: estabelecimento de parcerias com órgãos e

entidades competentes; maior investimento na formação em serviço dos professores, com a promoção de debates, discussões, assembleias; elaboração de propostas a serem encaminhadas à secretaria ou regionais com o objetivo de tornarem-se políticas públicas para a inclusão de alunos.

Os docentes revelaram ainda alguns desafios: reavaliar e reformular constantemente a ação pedagógica a fim de garantir direitos básicos de acesso e permanência na escola pública dos filhos dos trabalhadores; adequação do espaço físico da escola de acordo com as suas necessidades e a construção de uma cultura social preparada para trabalhar com as diferenças.

Constatei o envolvimento da EMAM com os aspectos sociais, éticos, cognitivos, revelando abertura e solidariedade para a construção de uma escola inclusiva. Percebi que os professores estavam interessados na construção da convivência e da interação social, do exercício da cidadania, respeitando sempre as potencialidades e as diferenças individuais. De modo geral, acreditavam nessa proposta inclusiva que requer diálogo, criticidade e cooperação. Também reconheciam os inúmeros desafios que tinham que enfrentar. Defendiam, portanto, uma nova dinâmica político-econômica, em que a força dos aparelhos do Estado propiciasse manutenção, proteção, recuperação e valorização da vida com dignidade no espaço escolar.

Com relação ao nível de apreensão dos conteúdos pelos alunos, participando de discussões, durante o período em que estive na EMAM, tomei conhecimento da defasagem existente e dos motivos que levaram os alunos a tal defasagem. Assim, durante esses encontros, os professores, discutiram sobre as metodologias utilizadas para ensinar alunos nos ciclos iniciais ou mesmo no 3º ciclo, refletiram sobre as formas de propiciar o acesso deles aos meios de comunicação e tecnologias que pudessem melhorar suas condições de aprendizagem, enfim, eles questionaram os meios que a escola utilizava para garantir-lhes a aprendizagem efetiva.

Também assisti a momentos de reflexão da prática pedagógica em conselho de classe, quando os professores se posicionavam como mediadores entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Portanto, concordo com Moyses, quando ele diz que, para ser um facilitador, o professor tem de assumir atitudes de descobrir o que o aluno já sabe, organizar, de forma coerente e articulada, o conteúdo a ser

reconstruído, “criar condições para que ele possa passar do particular para o geral e deste para aquele, de tal forma que ele próprio reconstrua seu conhecimento” (MOYSÉS, 1995, p. 22).

Nessa direção, os professores da EMAM, nas atividades de intervenção, revelaram preocupações com a socialização do aluno, com a reconstrução do conhecimento sistematizado historicamente construído, realizaram mudanças nos agrupamentos dos alunos porque questionavam muitas vezes a organização escolar, incluindo a sala de aula. A propósito, também participei de atividades em que os professores questionaram os critérios de avaliação para definir o lugar do aluno, estivesse no agrupamento X ou Y. Quanto à opinião dos alunos acerca do projeto, foram enfáticos ao afirmar que nos projetos aprendem mais, que têm de pesquisar e produzir por si mesmos, que há mais variedade de situações:

“[...] Projeto tem mais coisas que na aula. Os professores tentam fazer melhor no projeto para a gente entender melhor [...]” (MSP, 2º ano, 3º ciclo).

Há também aqueles que preferem aulas dentro de um conteúdo disciplinar específico:

“Ah, eu acho que não [...] na aula os professores vão estar explicando [...] você não entendeu eles vão estar explicando. No projeto nem sempre vai poder estar explicando do jeito que você vai ter que fazer [...] tem que fazer por si próprio [...] acho que aprendo mais fora do projeto [...]” (LAS, 1º ano, 3º ciclo).

Entretanto, ficou evidente em ambas escolas a preocupação em proporcionar aos seus alunos aprendizagem. Percebi, de fato, a intenção, de construir uma educação de qualidade e inclusiva através da Intervenção. Por outro lado, esse projeto trazia consigo uma mudança radical na estrutura dessas escolas. Por conseguinte, alguns conceitos foram revistos como a organização dos espaços-tempos escolares e dos ciclos de aprendizagem, a atribuição de carga horária ao professor, a concepção de educação inclusiva para as classes populares, a formação em serviço do professor para atuar no 3º ciclo e com projetos de trabalho, a concepção de avaliação formativa e a referência para o conhecimento escolar.

Outro dado que observei ao longo da pesquisa foi a frequência dos alunos, um outro problema da escola. Na opinião de alguns professores entrevistados e alunos do grupo focal, os alunos faltavam porque estavam aliviados do peso que

carregavam no modelo anterior de escola: estudar para passar de ano. Não sentiam mais pressionados pela ameaça de retenção ao final do ano. Esses esclarecimentos revelaram um novo desafio: era necessário, na nova organização que os professores e alunos encontrassem novos sentidos e significados para o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a avaliação.

Além desse desafio, os professores enfrentavam ainda, o problema da alfabetização. Os professores têm consciência de que o domínio da alfabetização e do letramento eram indispensáveis para a conquista da cidadania. Por isso, temiam que o aluno concluísse o 3º ciclo sem alcançar essa competência. Sabiam que era preciso tornar os alunos capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no cotidiano de forma a atender às exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento.

Nesse ponto, vale lembrar aqui, os ensinamentos de Soares (2000). A autora tem assessorado os professores nas discussões sobre os desafios do letramento e, portanto, defende que o ideal é alfabetizar letrando. Para tanto, a escola deve descobrir o grau de letramento do adolescente. O professor por ser letrado deve conhecer e avaliar as situações vividas pelo aluno para fazê-lo progredir. A meta do professor é fazer com que cada aluno se expresse a partir de seu jeito pessoal, revele características únicas, comporte-se de forma independente, tenha um ritmo de aprendizagem próprio, que não é igual ao de nenhum outro.

Preocupações dos professores do 3º ciclo sobre o letramento apareceram em diversos momentos. Merecem destaque, aqui, as reuniões do ciclo, acompanhadas por mim nas quais o grupo de professores discutiu as formas de encaminhamento das atividades de intervenção⁷². As discussões eram sempre precedidas de avaliações do processo de intervenção. Cada professor apresentava o andamento do trabalho em seu agrupamento, apontando os aspectos positivos, dificuldades, mudanças, sugestões de subsídios, entre outros. Assim, percebi que os professores no Projeto Intervenção estavam preocupados com as práticas sociais de leitura e de escrita. Isso significa, entre outras coisas: desenvolver um trabalho em que o aluno possa conhecer várias áreas de conhecimento; saber consultar não só o livro, mas outras fontes, como a internet; saber reconhecer e ler adequadamente diferentes

⁷² Em geral, os professores do 3º ciclo da EMAM reuniam-se às sextas-feiras, nos dois últimos horários. Trata-se de um tempo reservado semanalmente para reflexão, planejamento e avaliação do projeto pedagógico, envolvendo também o Projeto Intervenção.

gêneros de textos - narrativo, histórico, informativo, poema, editorial, artigo de revista, crônica, bula de remédio, classificado, cardápio, horário, entre outros. Cada um desses gêneros exige um tipo de leitura diferente.

Portanto, saber ler e escrever significa dominar o sistema alfabético e ortográfico, e só se chega a isso pelo processo de alfabetização, que é mais especificamente tarefa do primeiro ciclo, mas, obviamente, não se esgota nele. Fazer uso da leitura e da escrita significa exercer as práticas sociais em que leitura e escrita estejam presentes, com habilidades de interpretar, inferir, relacionar, avaliar, criticar diferentes tipos e gêneros de textos – e aí se chega pelo processo do letramento, que é tarefa de todos os ciclos e de todas as matérias e disciplinas. “O próprio alfabetizar deve ser um alfabetizar *letrado*, isto é, um ensinar-aprender a ler e a escrever em práticas sociais autênticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2000).

5.2. Um olhar sobre as práticas de intervenção como processo vivido pelo coletivo da escola

Um olhar sobre os professores das escolas pesquisadas mostrou que eles dedicavam tempo para compreender particularidades do adolescente, suas necessidades e esforçavam-se em busca de que as estratégias promovessem a aprendizagem. No meu ponto de vista, isso significava que, na sala de aula, alunos eram encarados segundo suas necessidades, daí tinham muito a desenvolver. Identificar essas diferenças e criar oportunidades para que todos cresçam é uma decisão importante para uma educação inclusiva. Os trabalhos em dupla, em pequenos grupos, praticados nas escolas pesquisadas revelaram o quanto é importante incentivar o espírito de cooperação entre os alunos.

A observação do trabalho do aluno em sala de aula também foi apontada pelos professores na pesquisa como um instrumento muito importante para orientação do professor. Tarefas individuais, em dupla e em grupos, segundo os professores em estudo ajudam a conhecer o aluno. Nas tarefas individuais, o professor toma conhecimento do que o aluno sabe. Nos trabalhos em grupos, além de investigação conceitual, é possível perceber de que forma as idéias dos alunos são aceitas na turma.

Nas tarefas em grupo, um aspecto positivo é a escolha livre dos parceiros. Como observador, o professor capta as negociações, investiga se alguém foi excluído ou incluído e o que motivou tal atitude. No caso das escolas em estudo, as experiências de organização em grupos eram periodicamente alteradas com o objetivo de aumentar o intercâmbio dentro da sala de aula.

Já as tarefas em duplas foram consideradas muito ricas: por elas era possível detectar aspectos similares aos do trabalho em grupo, mas de forma mais minuciosa. Em dupla, outras qualidades dos alunos apareciam. O rodízio entre os pares foi adotado como uma estratégia de socialização e troca de experiências. Os professores periodicamente davam retorno à turma, a respeito do funcionamento do trabalho, avaliavam ações, contribuições e o que era preciso melhorar. Procuravam também criar condições para a avaliação e a auto-avaliação dos alunos. Traçavam pequenas metas individuais, em dupla e em grupo, aliás estratégias de avaliação formativa.

Pude perceber também que, quando mobilizados, os alunos aprendiam e recuperavam a capacidade de fazer planos. Ora, saber que é capaz de aprender cria para o aluno a possibilidade de sonhar e projetar a vida. Com efeito, de modo geral, os alunos na Intervenção⁷³ demonstraram à escola e a si mesmos que, com o apoio de processos pedagógicos e ações didáticas⁷⁴ adequadas poderiam prosseguir sua trajetória escolar sem interrupções.

Nesse contexto, os professores foram motivados a mudar a forma de olhar sobre esses alunos que, sem dúvida, mostrou novas dimensões a serem exploradas em suas práticas. Considerando, então, a formação mais global desses adolescentes, os professores foram mobilizados a sair do lugar do mestre que ensina e buscar outro lugar - o do aprendiz, que indaga, que aprende. Considerando

⁷³ Nessa intervenção pedagógica buscou-se desenvolver um trabalho específico com os alunos do 3º ciclo que, em termos de habilidades e conhecimentos disciplinares, estavam distanciados de seus pares de idade, necessitando, assim, de uma intervenção específica. Vale lembrar que não eram os professores que aceleravam a disciplina a ser dada, mas os alunos que, em consequência de toda experiência cultural que já possuíam, aprendiam de forma mais rápida.

⁷⁴ A escola para se transformar em uma instância de aprendizagens significativas para os adolescentes terá que se revelar sintonizada com essa demanda. Nesse sentido, o investimento no espaço escolar, na apropriação de múltiplas linguagens, justifica-se e se faz premente. Ressalto que o desafio é também criar instrumentos de reflexão e intervenção, buscando construção de uma prática pedagógica que possibilite a apropriação da linguagem verbal, dos algoritmos matemáticos, da linguagem corporal como sistemas de representação e não fórmulas a serem decoradas.

os alunos como adolescentes que eram, os professores saíram da sua condição de *mestres dos repetentes e fracos*, que infantilizavam a relação pedagógica e passaram a experimentar um novo lugar - o de professor que dialoga com os alunos numa relação de troca. Nessa perspectiva, recupera-se a auto-imagem do aluno, recupera-se a auto-imagem do professor. Ambos tornam-se, assim, novos sujeitos.

Com efeito, esses alunos exigiam dedicação dos professores, o que implicou a re-organização de espaços-tempos para oferecer projetos educativos para o 3º ciclo de formação.

Sintonizado com essa concepção, Sousa afirma:

A exclusão escolar é a não-educação. Educar é incluir. E incluir o aluno no processo de escolarização, é dar acesso ao aluno ao exercício de sua cidadania, e, conseqüentemente, oferecer ao cidadão condições de inclusão social, de participação social e política na sociedade (SOUSA, 1999, p.93).

Propor ações de reintegração do aluno, ou seja, organizar práticas educativas inclusivas legitimam e respaldam o papel da escola em defesa da educação. Portanto, no meu modo de entender, a intervenção é uma prática inclusiva e formativa, que permite a integração ou reintegração de alunos excluídos da escola no processo de escolarização regular.

Também nessa direção, Sasaki (1997) lembra que a inclusão como um processo definitivo que envolve a transformação da escola e do sistema de ensino é pré-requisito para que os alunos das camadas populares encontrem espaço para desenvolver sua cidadania. A inclusão social é não só uma meta educacional, mas também um valor social.

Para o efetivo processo de inclusão, os alunos das escolas pesquisadas no cotidiano escolar foram assumidos pelo coletivo do ciclo. Nesse sentido, a intervenção, ocorrendo em turmas regulares, assumida pelo coletivo do ciclo, provocou mudanças significativas nos mecanismos e nas práticas da organização escolar. Essa inclusão é que revelou o compromisso dos professores com a democratização no cotidiano escolar.

Com esta pesquisa pude constatar que a intervenção propõe resgatar a auto-estima do aluno que, em decorrência de reprovações ou de evasão escolar, se encontra em atraso em relação à escolaridade regular, possibilitando-lhe oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades necessárias à sua reintegração. Nesse sentido, tem como princípio teórico-metodológico: a visão

positiva das possibilidades dos alunos e aposta nos processos formadores dos educandos.

Daí o trabalho a ser realizado na sala de aula desenvolve-se de maneira intencional e flexível, mobilizando o aluno à participação e ao pensamento criativo e possibilita a melhoria de sua auto-estima e autoconfiança. Trata-se, portanto, de um trabalho dinâmico, centrado em interações construtivas entre o professor, aluno e conhecimento, considerando-se ainda que o repertório de conhecimentos que os alunos já trazem é ponto de partida fundamental para o êxito do trabalho.

A intervenção no 3º ciclo tem por objetivo, através de atividades estimulantes e de desafios significativos, provocar melhorias no desempenho escolar dos alunos com efetiva participação dos professores e alunos. Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, pude perceber nessas escolas a presença atuante da direção demonstrando claramente comprometimento com o projeto. Também a coordenação pedagógica teve um papel fundamental no sucesso do projeto.

A propósito, no Caderno Escola Plural encontrei os seguintes registros:

É importante observar que nas Escolas se investiu pouco na Coordenação Pedagógica. Ela agirá sempre como equipe capaz de coordenar as iniciativas dos profissionais do ciclo, articulando uma turma com a outra, organizando o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem, organizando os tempos de formação dos professores durante o turno, a participação dos pais e alunos (BELO HORIZONTE, 1996, Caderno n.5, p. 15).

E ainda:

A coordenação pedagógica deve se reunir com o professor acompanhante ou de referência de cada turma, que registrará e analisará o seu trabalho, detectando avanços e dificuldades. A partir daí, um processo de avaliação e de planejamento se instala para que os problemas de cada turma sejam equacionados com o conjunto de professores que trabalha nessa turma. (BELO HORIZONTE, 1996, Caderno n.5, p. 15).

Esses registros mostram que a coordenação pedagógica, nesse novo modelo de escola foi desafiada a estabelecer uma ação mais abrangente, na qual menos importaram os conteúdos específicos; por outro lado, preocuparam-se sobretudo com a permanente discussão entre os professores, os alunos, a direção e a comunidade, como propõe o projeto Escola Plural. Trata-se, na verdade, de um trabalho que exige liderança, empenho e criatividade.

Agindo nessa direção, a coordenação pedagógica do ciclo possibilitou a construção de um currículo mais contínuo e global priorizando dimensões formadoras próprias de cada idade e comprometendo cada área com essas dimensões formadoras. Diante disso, afirmo que é importante incluir nos critérios de escolha da coordenação pedagógica: a capacidade de pensar práticas de intervenção formativas, de facilitar o trabalho coletivo, de articular as dimensões globais e específicas do ciclo. Enfim, espera-se que esse profissional tenha competência humana, política e técnica.

Nessa perspectiva, há uma ampliação do trabalho do coordenador pedagógico, que passa de mero verificador de programas a um articulador de uma proposta pedagógica coletiva, pensada, construída e articulada pelo grupo de professores. Nesse sentido, passa a ser um suporte imprescindível na assessoria aos professores. Enfim, de um lado a função do coordenador é ampliada e torna-se, teoricamente, mais interessante do ponto de vista político-pedagógico. Na prática, os professores demandam suporte para a construção de espaços-tempos voltados para a construção de um currículo mais global e contínuo, priorizando as dimensões formativas próprias dessa idade.

Prosseguindo a análise das práticas de intervenções nas escolas pesquisadas, conclui que as relações construídas entre professor e alunos são, em geral, positivas. Nas turmas em que os professores eram freqüentes, empenhados e teciam um trabalho coletivo, o desempenho dos alunos foi bom. Portanto, os alunos realizavam as atividades num clima de tranqüilidade e respeito mútuo. Com isso, demonstraram ter desenvolvido organização adequada para a efetivação do trabalho escolar e autonomia na realização das tarefas. Por outro lado, os agrupamentos cujos professores faltavam às aulas, mostravam-se desintegrados e pouco envolvidos com as atividades os alunos ficaram aquém do esperado e, muitas vezes, desinteressados, descrentes com as atividades escolares. Por isso, muitas vezes, foram considerados indisciplinados.

As observações feitas nas escolas e os depoimentos dos entrevistados levaram-me também a concluir que um professor reflexivo, disposto a trabalhar no coletivo e a aprender torna-se um fator importante para o sucesso do projeto. Considerando as características desses adolescentes, um dos desafios da

intervenção é a promoção de atividades que os ajudem a passar por experiências de resgate da auto-estima⁷⁵, voltando a acreditar na sua capacidade de aprender.

Além desses resultados, observei, ainda, que a prática dos professores, de modo geral, provocou mudanças e crescimento em um número significativo de alunos como: desenvolvimento de atitudes adequadas refletindo mudanças na realização das tarefas escolares; movimentação de forma organizada no espaço da sala de aula; desenvolvimento dos trabalhos com interesse e autonomia; demonstração de respeito e cooperação tanto em relação aos colegas quanto em relação aos professores. Ora, esses comportamentos são fundamentais para que ocorra aprendizagem.

Concluo, portanto, que ao recuperar a trajetória dos alunos com relação às suas diferenças de aprendizagem, os professores não apenas buscavam atender à reintegração deles no sistema escolar, levando-os a superar rótulos e estigmas que carregavam consigo, mas também garantir-lhes direito de usufruir de um ensino de qualidade. Obter esse ensino não é apenas obter sucesso e rendimento acadêmico, mais do que isso é acreditar-se capaz de obter sucesso, capaz de enfrentar situações escolares e não-escolares com confiança, com iniciativa, cooperando com seu próprio desenvolvimento e participando do desenvolvimento social. Na interação sujeito e conhecimento, intervêm, de maneira importante, os significados que o aluno atribui a essa interação e a percepção que ele tem das possibilidades de que esse conhecimento passe a ter sua marca.

Assim, ao lado de atividades mobilizadoras, ricas, diversificadas e relacionadas com o conhecimento, com as oportunidades de diálogo, de expressão,

⁷⁵ A auto-estima é uma característica humana difícil de ser estudada e avaliada, dada a complexidade das inter-relações que atuam na sua construção e transformação. É algo adquirido durante o intermédio das relações interpessoais e fator condicionado do comportamento do indivíduo. Será efetivada pela aceitação ou rejeição que o indivíduo goza entre seus pares e entre aqueles com quem convive. Além disso, a posição que cada um ocupa no grupo está relacionada com o rendimento de cada membro do grupo. Sendo assim, há que se considerar as influências exercidas pelo professor, pelo grupo de pares e pelo ambiente da escola no desenvolvimento da auto-estima dos alunos. Quando esses sentimentos e pensamentos são positivos, diz-se que a pessoa tem alta auto-estima. Quando são negativos, isto é, a pessoa não se valoriza, não se acha capaz de realizações ou de alcançar sucesso, não se sente confiante para agir ou arriscar-se, diz-se que tem baixa auto-estima. Esses pensamentos e sentimentos se referem a várias dimensões da personalidade da pessoa e estão na base das ações que ela realiza no seu meio e nas relações que estabeleceu consigo mesmo e com outras pessoas (PLACCO, ANDRÉ & ALMEIDA, 1999, p. 63-64).

de interação grupal e de avaliação formativa, a intervenção objetiva o desenvolvimento da auto-estima.

5.3. A organização do trabalho de intervenção *em processo*

Os encontros e avaliações realizados pelos professores da EMLF sobre a Turma Projeto culminaram com a alteração do projeto. Vale ressaltar que as colocações dos alunos no grupo focal avaliando a Turma Projeto revelaram, com clareza, a presença de problemas incompatíveis com uma proposta plural. Diante dessa realidade, mesmo enfrentando resistências de alguns docentes, os professores mobilizaram-se na busca de outras estratégias. Assim, a EMLF reestruturou o trabalho de atendimento aos alunos do 3º ciclo. O PPP em vigor a partir de 2003 alterou as condições de funcionamento da Turma Projeto. Os professores passaram a adotar outra proposta, a do Projeto Intervenção⁷⁶, em expansão na rede, em turmas regulares conservando agrupamentos de 4 a 5 professores, tendo em vista maior sintonia e articulação entre eles. O relato apresentado a seguir aponta os elementos que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos, de acordo com a proposta de reformulação dos professores:

“Será importante garantir adequação dos conteúdos e atividades a nível de aprendizagem dos alunos; reunião semanal com o grupo de professores para relato de experiências e confecção de material didático; mudança de estratégias pedagógicas, quando necessário; intervenções constantes, envolvendo a família, com registro em atas. O objetivo é avaliar o processo”. (PEDRO, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

Com efeito, a nova estrutura do Projeto Intervenção propôs reagrupar, em determinados horários ao longo da semana, alunos que apresentavam dificuldades

⁷⁶ Sobre o Projeto Intervenção, o PPP, aprovado pela comunidade educativa define: continuidade em 2003, nos 1º, 2º e 3º ciclos de formação humana, dentro do horário de aula, com reorganização dos alunos por níveis de aprendizagem e a partir das necessidades deles. O estudo deve continuar para tentar viabilizar o Projeto Intervenção em horário extraturno. Prevê, ainda, ao longo do ano, discutir com as famílias os objetivos e a importância do projeto. Nos Conselhos de Classe e horários de projetos coletivos do ciclo, os professores deverão definir prioridades e as áreas de conhecimento a serem trabalhadas.

semelhantes no processo de aprendizagem. No 3º ciclo, a mudança do modelo Turma Projeto para Projeto Intervenção desagradou alguns professores, uma vez que, em suas avaliações, o modelo anterior atendia às necessidades dos alunos e possibilitava bons resultados no trabalho. O comentário desta professora atesta isso:

“O Projeto Turma tem dado certo. Percebemos aumento da auto-estima, maior participação nas atividades coletivas da escola, a timidez aos poucos está sendo superada por parte de alguns alunos, percebemos maior integração, amizade e solidariedade entre eles e grande parte das dificuldades foram superadas”. (MARA e MARTA, Turma Projeto, 2º ano, EMLF).

Outra dupla considerada bem-sucedida no desenvolvimento da Turma Projeto ainda destacou:

“Nós temos a prática de conversar com os alunos mostrando a eles a importância do ensino, realizamos conselhos de classe com a presença de pais, alunos e professores. Juntos discutimos sobre o desempenho do aluno, das atitudes que esperamos em sala de aula, enfim, da sua vida escolar. Apresentamos também a proposta de trabalho da equipe docente e o que foi possível trabalhar na etapa. Como ficamos um bom tempo com eles, nós conhecemos nossos alunos”. (HILDA, Turma Projeto, 3º ano, EMLF).

E sua colega de agrupamento ainda acrescentou:

“Com relação às atividades propostas para vencer as dificuldades, fazemos um atendimento individualizado. O aluno refaz com o nosso apoio as atividades até que consiga compreender o processo”. (SOFIA, Turma Projeto, 2º ano, EMLF).

Já os que discordavam da mudança, afirmaram:

“Não temos nenhuma proposta de reformulação, pois a Turma Projeto atende aqueles alunos que não tiveram condições de aprender o que deveriam ter aprendido no tempo certo. Achamos que se todos os alunos realmente tivessem mais interesse, compromisso, responsabilidade, o projeto teria um sucesso maior”. (HILDA e SOFIA, Turma Projeto, 3º ano, EMLF.)

Chamo a atenção do leitor para o impasse vivido nessa escola quando da transformação da Turma Projeto em turmas regulares com Projeto Intervenção. Os professores favoráveis à continuidade do projeto faziam parte do grupo que se revelava bem-sucedido na prática. Estavam sintonizados no coletivo do agrupamento, eram amados e respeitados pelos alunos, eram ouvidos, mostravam interesse em rever sua proposta de trabalho e progredir. Porém, alguns

agrupamentos do 2º ano do 3º ciclo causavam preocupação. Alguns professores faltavam, com frequência às aulas, expressavam certa descrença pelo trabalho, sendo, inclusive, criticados pelos alunos no grupo focal. Além disso, provocavam sobrecarga de trabalho aos professores assíduos na escola. Após discussões e avaliações, os professores definiram pela mudanças. Assim, todas as turmas passaram a ser regulares e a proposta de intervenção foi articulada sob outros moldes.

Observei que, mesmo em meio à insegurança, resistência diante do novo, a discussão do projeto possibilitou aos professores a discussão de novas intervenções pedagógicas bem como a busca de alternativas diferenciadas para enfrentamento e superação dos desafios do dia-a-dia, como: a infrequência dos alunos, os níveis de desempenho, a falta de oportunidades e recursos. Observei, também, que a experiência com a Turma Projeto preocupou os agentes da escola pois teriam de garantir as habilidades básicas correspondentes a cada ciclo de formação, e, ao mesmo tempo, socializarem os alunos com os seus pares. No meu modo de entender, essas são dimensões formativas importantes.

Quanto à EMAM, à época da pesquisa, seus professores já haviam optado pelo Projeto Intervenção como proposta assumida pelo coletivo de professores, centrada no atendimento pedagógico dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. A partir da avaliação processual, das trocas de experiências entre os professores, dos conselhos de classe e das intenções educativas da escola, o projeto tornou-se uma construção com um recorte de experiências segundo o qual os alunos foram reagrupados respeitando seus níveis e necessidades específicas de aprendizagem. O trabalho desenvolvido nesses espaços-tempos foi previamente planejado no coletivo, cada professor realizou as adaptações que considerara necessário.

Vale ressaltar que o Projeto Escola Plural apresenta, como princípio, a inclusão, a mudança de paradigma para a docência, avaliação. E, nesse sentido, considera que todos somos sujeitos diferentes, portanto, todos somos portadores de necessidades especiais para a formação, desenvolvimento e aprendizagem.

Conscientes de que apenas compreender a situação problemática de aprendizagem ou de dificuldades de relacionamento dos alunos não basta para induzir modificação nas interações ensino e aprendizagem, os professores, definiram

elaborar projetos concretos no fazer cotidiano da escola. Optaram por uma intervenção mediada pelo professor, formando agrupamentos diferenciados na tentativa de provocar mudanças no sistema de sala de aula como um todo, na rotina escolar. Os professores entenderam que dessa forma a intervenção poderia interferir positivamente em espaços-tempos com grupos diferenciados. Ao atenderem aos alunos em suas necessidades, criaram alternativas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica, chegando à solução dos problemas e desafios que enfrentavam no trabalho dada a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Afinal, definidas as demandas dos alunos, os professores discutiram as mudanças necessárias no coletivo. E a partir daí construíram espaços e tempos alternativos e modalidades de intervenções. No ano de 2002, a escola definiu continuar priorizando as competências da língua e da matemática, atendendo não apenas aos alunos com diferenças de aprendizagem, mas também àqueles que avançavam rapidamente em seus processos de construção do conhecimento necessitando, pois, prosseguir em seus ritmos próprios de aprendizagem. Em muitas ocasiões, esses alunos atuaram como monitores.

O trabalho desenvolvido por esses professores me leva a concluir que eles, são, sem dúvida, facilitadores, contribuem para que o adolescente, nessa idade de formação, desenvolva suas características e dimensões formadoras: sociocultural, afetivo/emocional, corporal e cognitivo não só para ser bem-sucedido na escola, mas para se preparar para viver a sua vida. Aliás, a vivência da cidadania já começou na escola e em casa e nos diversos espaços-tempos de suas relações. Assim, observei que ao estabelecer rotinas diárias, organizar atividades interessantes, criar estratégias de investigação que provoquem expectativas e envolvimento, o professor mobiliza o aluno a aprender, apesar do nível de aprendizagem em que se encontra, conscientizando-o de que ela está ao seu alcance e que ele é capaz de alcançar seus objetivos.

Ressalto, ainda, que o acompanhamento das Turmas Projeto e do Projeto Intervenção possibilitou-me o contato com alunos que apresentavam diferenças de aprendizagem. Esses alunos necessitavam de ensino diferenciado, um professor que os compreendesse e os ajudasse a estabelecer perspectivas realistas para o trabalho escolar. Chamou-me a atenção da parte de alguns professores a

persistência, criatividade e preocupação com o bom desempenho dos alunos ante as alterações significativas, o bom desempenho de alguns adolescentes perante alunos com dificuldade, e, acima de tudo, o esforço para a socialização entre os pares.

Os escritos de Perrenoud⁷⁷, sociólogo suíço que vem atuando no campo do currículo, das ciências escolares e das instituições de formação trazem análises sobre o processo de fabricação da excelência escolar. Ele mostra como o modo de funcionamento da instituição escolar pode transformar as desigualdades socioculturais dos alunos em desigualdades escolares. Propõe a construção de uma pedagogia diferenciada que possa contribuir para a construção de práticas de intervenção que atenuem ou mesmo eliminem o fracasso escolar.

Assim, Perrenoud em sua abordagem sociológica sobre as questões educacionais e suas preocupações com os mecanismos de fabricação das desigualdades e do fracasso escolar o aproxima muito das preocupações e busca caminhos para um ensino que possibilite a otimização da aprendizagem. “Diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas”, diz Perrenoud (1995,p.28).

Também André (2001) ressalta que a diferenciação não é um método que se aplica a um nível ou conteúdo; é uma idéia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e percursos de aprendizagem. É um empreendimento coletivo, de longo prazo, que vai exigir grande investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais dos alunos.

Portanto, ao consultar esses autores, relaciono intervenção com diferenciação do ensino tendo em vista o trabalho em que se distinguem níveis diferenciados dos alunos. Ora, os depoimentos dos professores revelaram inúmeros desafios. Assim, encontram alunos adolescentes nem sempre são cooperadores, trabalhadores, simpáticos, bem-educados. Diferenciar é enfrentar, com criatividade, momentos de

⁷⁷ Seus trabalhos sobre os mecanismos que levam a escola a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares levaram-no a se interessar também por temas como o ofício de aluno, o trabalho pedagógico nas escolas, a formação do professor, as políticas de educação e de formação e, sobretudo, o cotidiano de professores e alunos.

tensão com alunos rebeldes à aprendizagem, às vezes desanimados, desinteressados revelando mesmo preocupações de âmbitos familiares.

Do exposto, concluo que, mesmo sem usar terminologias como *ensino diferenciado*, *pedagogia diferenciada*, a maioria dos professores pesquisados são partidários dessa pedagogia plural⁷⁸ e diferenciada, cujo fundamento é mobilizar adolescentes em sua trajetória escolar. Para tanto, dedicavam tempo a eles, mostravam-se mais pacientes ou provisoriamente menos exigentes para permitir que eles progredissem, passassem a confiar neles próprios, a desenvolver sua autoestima e, o mais importante criavam no coletivo da escola estratégias para atendê-los em seus diferentes níveis de aprendizagem.

Em última análise, ao acompanhar o trabalho de intervenção nas duas escolas, constatei que esses professores sabiam, pela experiência própria, que esses adolescentes eram sujeitos que viviam um tempo rico de significados. Eram diferentes, não tinham os mesmos interesses, não aprendiam no mesmo ritmo, não recebiam do meio do qual provinham o mesmo capital lingüístico e cultural, e, na mesma idade, não tinham o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, nem todos eram ajudados e apoiados pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não poderiam adquirir, ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens. Com o mesmo ensino a todos não preveniriam o fracasso escolar, e sim agravariam ainda mais as desigualdades iniciais. Portanto, apostaram numa prática diferenciada de ensino.

Posto isso, a prática desses professores me ajudou a entender a intervenção e a diferenciação do ensino. Assim, diferenciar é participar de uma nova tessitura na gestão dos recursos: concepções, sentidos, significados, interações formativas, espaços-tempos coletivos, projetos, etc. Nessa tessitura, os professores sentem-se confirmados, interligados em um projeto estratégico de múltiplos fios e desafios.

Durante as observações participantes, percebi que os professores refletiam sobre as atividades, conteúdos, organização dos espaços-tempos para os adolescentes da escola tendo em vista a construção de identidades, valores e saberes. Outro ponto que merece destaque é que esse trabalho contribuiu para a reconstrução do currículo e, conseqüentemente, mobilizou os professores para a

⁷⁸ O termo plural sugere que a escola incorpore novas dimensões do saber e da cultura, explore novas linguagens e novas fontes de informações e de conhecimento. Portanto, a aquisição do conhecimento passa pela cultura, pela afetividade, pela emoção, pela socialização, etc. São componentes de aprendizagem. Fazem parte dos processos humanos de aprendizagem.

viabilização de processos pedagógicos e novas ações didáticas. Essas ações eram assumidas por uma equipe pedagógica que compartilhava os desafios do trabalho, esforçavam-se na busca de estratégias de intervenção que atendessem à multiplicidade de visões dos alunos partilhando experiências, mas também, dilemas, inseguranças, frustrações.

Observei que as dinâmicas de colaboração estabelecidas pelos professores, ou melhor, a prática do trabalho coletivo demandou diversificação dos itinerários formativos o que significou criar situações, espaços-tempos em que os professores trabalhassem juntos mais regularmente, procurando chegar a um acordo, não só sobre objetivos e conteúdos, mas sobre os modos de gestão das aprendizagens, sobre os dispositivos didáticos, as formas de avaliação, de definição de combinados coletivos, etc.

Ao adotar percursos individualizados, construir projetos, criar estratégias de intervenção, os professores favoreciam uma *transposição didática*⁷⁹ que respeitava nível diferenciado do aluno, suas necessidades, seu projeto de formação, seu ritmo de progressão, sua forma de apropriar-se dos conhecimentos, enfim, sua forma de relacionar. Portanto, essa nova prática pedagógica exigiu novos referenciais para pensar, para o 3º ciclo, processos pedagógicos formativos.

Assim, a intervenção na formação e as práticas diferenciadas envolveram necessariamente os professores do ciclo que, nessa trama de relações, são sujeitos importantes na composição da tessitura pedagógica plural e diferenciada. Trata-se de uma perspectiva em processo de construção.

Outro achado importante que destaco aqui é que, ao pesquisar os processos de avaliação formativos nas escolas, deparei-me com grupos de professores vivenciando espaços-tempos coletivos de formação, realizados no cotidiano do trabalho que contribuíram efetivamente para que esses processos formativos estivessem *em construção*.

⁷⁹ A noção de transposição didática designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor. Na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados porque é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões (CHEVALLARD, 1985 e 1991).

[...] Esse processo de reflexão-avaliação é a expressão do conhecimento produzido pelo professor em suas experiências de vida e nas inter-relações com os outros, [...] Esse processo de reflexão-avaliação da prática pedagógica é contínuo e possibilita a formação do professor no próprio trabalho [...] DALBEN, 2002 a, p. 10).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória vivida nesta pesquisa permitiu-me identificar, nas práticas docentes de avaliação dos professores, componentes formativos de uma pedagogia plural e diferenciada. Os resultados trazem as marcas dos sujeitos que deles participaram e, ao trazê-los, carregam consigo as limitações desses olhares, fruto das práticas vividas e dos contextos que as sustentaram.

Com efeito, interessada em captar, os múltiplos fios e desafios que se entrecruzam e interagem formando as tessituras docentes de avaliação, marcadas por desafios, dilemas, lutas, mas também, possibilidades, esperança e utopia, elegi, como objeto de minha pesquisa, analisar a prática de avaliação formativa implantada pelos professores do 3º ciclo do ensino fundamental em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Ressalto que não pretendi, neste estudo, abarcar a totalidade do real por entender a sua complexidade e por compreendê-lo como multifacetado. O que ora apresento, fruto da investigação que fiz nas escolas, é parte de um universo pesquisado de uma realidade que me permitiu embrenhar em um movimento dialético permeado pela afirmação de velhas convicções e pelo desfiar de novos significados sobre a prática docente de avaliação. Esse movimento me permitiu levantar algumas questões e traçar algumas conclusões.

Do cruzamento dos dados coletados pelos questionários, entrevistas, grupo focal, análise de documentos, com a observação participante em sala de aula e nos espaços-tempos coletivos dos professores, delineei um quadro que mostra: o empenho das escolas na reconstrução do seu projeto pedagógico, a intervenção, a avaliação formativa, o investimento das escolas na formação dos professores no cotidiano do trabalho escolar.

Centrando o foco de análise na prática dos docentes ao enfrentarem os desafios da prática de avaliação, observei um movimento dialético entre aluno-professor em sala de aula e professor-professor, nos espaços-tempos coletivos de planejamento e formação, marcado pela construção de saberes e pelos desafios que interferiam no processo ensino-aprendizagem. Era visível o interesse dos docentes de modo geral pela transformação das práticas escolares, tornando-as mais inclusivas.

Na verdade, as dificuldades eram enfrentadas coletivamente, geravam, portanto, sentimentos de cooperação, segurança e parceria. Nessa medida, as experiências vividas foram permitindo a configuração de um *aprender a ensinar* perante os novos desafios do contexto escolar.

Percebi que a necessidade de diferenciar o ensino, de realizar a intervenção, a transposição didática, de re-configurar, na prática, os saberes didáticos, tudo isso desencadeou um novo conceito de formação continuada cujos efeitos refletiram no cotidiano do trabalho docente e nos processos pedagógicos da escola.

Feitas essas considerações preliminares, apresentarei três questões centrais, intimamente relacionadas, fruto desta investigação. São elas: a) a prática de avaliação formativa em processo de construção; b) a prática de intervenção construída no coletivo; c) a formação do professor no cotidiano do trabalho escolar.

a) As práticas de avaliação formativa em processo de construção

A primeira questão que assinalo desta pesquisa é a consciência, presente em todos os professores, manifestada em diferentes momentos, de que suas concepções e práticas de avaliação formativa não estavam prontas e acabadas, mas em processo de construção. Isso significa dizer que as exigências da prática cotidiana interferem nos processos vividos e vão definindo, também, fundamentos da concepção de ciclos de formação, apresentando uma nova relação com o conhecimento escolar presente na construção das práticas diárias em sala de aula.

Com efeito o trabalho pedagógico dos professores revelou práticas docentes de avaliação formativa, porém, em níveis diferenciados. Assim alguns professores avançaram mais em suas práticas, outros ainda, buscavam apoio para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo com seus alunos. Em geral, esse apoio vinha do trabalho coletivo interno na escola e dos encontros de capacitação. Observei, ainda, que as concepções de ensino e aprendizagem dos professores, em geral, eram coerentes com o modo como eles entendiam a avaliação dos alunos, e, conseqüentemente, com a sua prática de avaliação em sala de aula. Em geral, os professores consideravam necessário ministrar um ensino diferenciado, o que implicava a valorização do aproveitamento do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, garantindo o seu acompanhamento contínuo, embora muitas vezes

pontuassem limites, desafios para o exercício dessa função. Assim, os professores conheciam seus alunos e desenvolviam a avaliação do desempenho de diferentes formas: individual, em dupla, em grupo de apresentação de trabalhos, etc. Além disso, os resultados das avaliações eram usados por muitos professores para que pudessem rever sua própria prática e planejar atividades de intervenção para os alunos que não tivessem sido bem sucedidos.

O processo coletivo vivenciado por eles, ajudou tornar clara a idéia de que o fracasso escolar não se reduz à repetência, envolve diversos elementos que permeiam a prática e a cultura escolar e culmina com a negação de uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, especialmente àqueles que já são excluídos socialmente, por sua classe social, raça, gênero, etc. Além do mais, os professores sabem que a simples garantia da aprovação não viabiliza o sucesso escolar e, muito menos, garante o direito à educação, à cultura, enfim, ao pleno desenvolvimento humano (ARROYO, 2000 e 2001).

Destaco ainda que, numa proposta de avaliação formativa, a interação entre o professor-aluno é fundamental para a aprendizagem e o tipo de interação estabelecido pode influenciar muito a sua implementação, porque se não houver condições cognitivas, afetivas e emocionais adequadas, o processo ensino-aprendizagem poderá ser comprometido.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a avaliação formativa permite a dinamização da aprendizagem, é, portanto, geradora de novo impulso. Assim, uma das suas contribuições dentro da dinâmica da aprendizagem é a sua função de apoio e de estímulo. Mostra que a aprendizagem é processo, busca projeto, e por isso, desperta novas questões, abre caminhos, promove a descoberta de novas pistas. Desse modo, a avaliação formativa é, ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva.

Essa perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem-desenvolvimento dos seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre o próprio processo de construção de conhecimentos.

Dessa forma, a avaliação formativa possibilita ao professor acompanhar os progressos e desempenho dos alunos nas aprendizagens podendo ajudá-los no seu

percurso escolar cotidiano. É uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, com vista aos objetivos definidos e à revelação das suas potencialidades criativas.

No caso das escolas pesquisadas, observei que, em contraposição ao modelo tradicional impregnado na cultura escolar, emergiram da prática dos professores, elementos característicos de uma avaliação formativa, ou seja, o professor é orientador da aprendizagem do aluno. Assim, ele observa, registra, acredita na capacidade de aprendizagem do aluno, por isso utiliza estratégias de intervenção. O aluno é visto como sujeito da aprendizagem, descobre as regras e por isso não esquece o aprendido, se auto-avalia e é mais crítico. Essa abordagem de avaliação é processual, contínua, pois reorienta o processo de construção do conhecimento pelo aluno, também serve para identificar os pontos em que há mais necessidade de intervenção pedagógica.

Verifica-se, assim, um novo conceito de avaliação que revela uma concepção de ensino que se constrói no processo. A ação de avaliar passa a ser entendida como “processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais plural” (DALBEN, 2002a, p.6). Assim, a prática docente de avaliação formativa reconstrói a relação pedagógica. Os diferentes sujeitos que recriam no cotidiano a escola – professores, alunos e pais – são sujeitos avaliadores por si mesmos, que “interpretam e atribuem significados e sentidos à realidade escolar na qual estão inseridos, a partir das diferentes leituras dessa realidade” (2002 a,7) possibilitada pelas múltiplas experiências vividas no contexto escolar.

No meu modo de entender, a avaliação formativa relaciona-se com a opção de um currículo integrado e exige que se façam propostas de trabalho coerentes, com sentido para os alunos e, evidentemente, para os professores. Nessa medida a reflexão, o debate, o trabalho coletivo são importantes porque contribuirão para a mudança de concepções, sentidos e significados. Nesse sentido, a prática docente de avaliação formativa em sala de aula demanda uma escola voltada para os processos formadores dos educandos. Trabalhando nessa direção, a escola assume e cumpre seu compromisso social de instância de aprendizagem sistemática requerida pelos demais tempo-lugares de vida dos sujeitos socioculturais.

Com efeito, analisando as EMAM e EMLF, percebi que, para entender a escola é preciso compreender aqueles que a fazem no cotidiano, isto é, saber quais as razões que mobilizam professores, alunos e pais. Isso significa entender o imaginário individual e grupal dos alunos. Saber das concepções e propostas dos professores e expectativas dos pais. Pois, a história da escola se constrói pelos sentidos e significados que compõem uma rede de tessituras e de articulações no imaginário social.

Entendo também que cabe ao PPP da escola realizar essa tessitura do fazer instituinte com o instituído, da vida assumida com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações. A sua importância está na gestão compartilhada por todos. Isso significa organizar e conduzir as práticas diferenciadas que promovam as aprendizagens pretendidas.

Para Dalben (2002a), organizar um processo de ensino efetivo implica criar situações de aprendizagem que despertem desejo e interesse no aluno. À propósito, presenciei, nas duas escolas, momentos em que os professores foram capazes de criar expectativas, mobilizar e estimular os alunos, além de atendê-los possibilitando o desenvolvimento da sua formação. Assim, ficou claro para mim que pelo olhar pedagógico e intervenção efetiva, o professor é capaz de transformar as vivências do cotidiano em situações pedagógicas. Atento ao conjunto das múltiplas relações que o aluno estabelece e explicita em suas ações, o professor é capaz de encontrar meios de transformá-las em conhecimentos organizados. É nesse movimento que o professor ajuda o aluno a identificar tudo o que está aprendendo. Nesse sentido, Dalben afirma que:

Uma relação pedagógica se faz no contexto de uma situação pedagógica, isto é, aquela situação em que o professor e alunos relacionam-se numa dada circunstância com intencionalidade educativa explícitas. Essa relação pedagógica será efetiva se promover vínculos de sentido e significado capaz de alterar, modificar, organizar ações para além da situação específica vivenciada. Esses vínculos estabelecem-se quando nos deparamos com situações que nos fazem refletir e acionar todas as competências de que dispomos para agir e buscar soluções para as ações propostas. Novas competências e conhecimentos são construídos a partir dessas vivências e passam a fazer parte do nosso repertório. (DALBEN, 2002a, p.24)

Portanto, currículos, programas, matérias e materiais de ensino, metodologia e técnicas, tudo é apenas pretexto para a densidade das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Assim, a docência e a aprendizagem se dão

no relacionamento pedagógico da ação da palavra e da palavra da ação, pelo qual os sujeitos fazem-se singularizados em sua generalidade humana.

b) A prática da intervenção construída no coletivo

Numa perspectiva de avaliação formativa, um ponto fundamental que verifiquei nas escolas pesquisadas foi a elaboração coletiva de estruturação do projeto de intervenção coletivo pelos professores da escola. Esse projeto visava ao atendimento dos alunos em seus níveis diferenciados de aprendizagem, e era assumido coletivamente. No seu planejamento foram considerados os interesses e a realidade cultural dos alunos. Também os processos de ensino em sala de aula, em geral, buscavam, uma efetiva participação dos alunos, considerando-os sujeitos em formação. Isso foi feito com base nos estudos de caso realizados pelos professores. Os professores defendiam também um serviço de rede baseado na política de intersetorialidade de forma a ampliar o atendimento desses alunos nas diversas dimensões: cognitiva, corporal, afetivo-emocional e sociocultural.

Assim sendo, os professores foram unânimes em reconhecer a necessidade de aproveitar melhor o tempo da intervenção e desenvolver atividades voltadas para o atendimento dos alunos em seus níveis diferenciados. A percepção na pesquisa desses aspectos sinaliza que o professor está avançando em seu desenvolvimento profissional ao identificar pontos frágeis de sua prática e, ao mesmo tempo, procura novas estratégias que conduzam à aprendizagem dos alunos. A relação entre a prática pedagógica desenvolvida por eles e a aprendizagem dos alunos se estabelece a partir do trabalho com base nas atividades realizadas com êxito pelos adolescentes.

Nesse processo, os professores avaliam o próprio trabalho com base nas atividades em que os alunos foram bem-sucedidos, e, assim, revelam alguns indícios de construção dos saberes da experiência no cotidiano escolar. Diante dos desafios da prática, eles desenvolvem habilidades, redescobrem conhecimentos e implementam estratégias de intervenção com vistas a promover a aprendizagem dos alunos. Assim, *aprender a ensinar* é um processo que vai se consolidando no exercício profissional.

Outro elemento importante que este estudo revelou-me refere-se aos desafios postos pela prática dos professores em sala de aula e pelo contexto em que ocorriam. Tais situações desencadeiam, no professor, um movimento de avaliação do seu trabalho, possibilitando a ele direcionar o olhar não somente aos problemas que interferem em sua prática e que emanam do seu próprio ambiente de trabalho, como também aqueles que se localizam em seu próprio ensino. Ao analisar as concepções e ações dos professores das escolas pesquisadas, percebi indícios da forma pela qual os conhecimentos acerca da profissão docente foram sendo construídos e, ao mesmo tempo, do processo que lhes permitiu tornarem-se professores.

Também chamou-me a atenção na sala de aula, a interação professor-aluno e a relação dos alunos entre si, por meio do conhecimento. Nesse espaço, as informações e comunicações nas escolas pesquisadas não se restringiam ao que ocorria na sala de aula, mas estendiam-se à vida dos adolescentes fora da escola. Tudo era motivo de discussão na classe, até perguntas rotineiras: por que faltaram? Onde estavam? O que fizeram? Entre outros. O professor colocava-se como participante nessas conversas. Também conversavam individualmente com os alunos sobre a postura deles com relação aos estudos, frequência às aulas, como também, problemas familiares, relatados anteriormente pelos próprios alunos.

Outro aspecto que percebi na análise dessa trama de relações estabelecidas nessas duas escolas é o estímulo à reflexão sobre o processo de aprendizagem. De fato, parte importante das conversas entre professores e alunos referia-se ao que se aprende e como se aprende na sala de aula. Nesse sentido, discutiam o que o aluno já sabia, o que ainda não sabia, o que era capaz de fazer naquele dia em comparação com o que fizera antes, em que precisava avançar, entre outros. Os alunos eram constantemente estimulados a refletirem sobre o próprio processo de conhecimento, tanto individualmente quanto coletivamente.

Prosseguindo a análise da sala de aula, entre os múltiplos conhecimentos possíveis de detectar nas relações interpessoais observadas em classe, uma me pareceu especialmente importante: o conhecimento do aluno como fonte de informação para o trabalho do professor. De fato, a observação em sala de aula possibilita a atenção constante do professor em relação ao aluno. Isso denomino atitude observadora.

Nesse sentido, considero que a atitude observadora presente entre os professores caracterizava-se por uma prática investigativa. Trata-se de um olhar interrogador da realidade que não se acomoda à familiaridade de um mundo já conhecido, mas está atento ao novo, percebe o que muitas vezes passa despercebido para outros, encara com naturalidade o diferente e o não-rotineiro. Seu objetivo, entretanto, não é apenas compreender, mas agir. Esse olhar atento do professor tem uma série de conseqüências na sua prática. Em primeiro lugar, permite lidar com a totalidade da classe sem perder de vista a especificidade de cada adolescente. Desse modo, a atitude observadora dos professores pesquisados permitiu-lhes não só conhecer cada aluno, percebendo a diversidade de vivências, interesses e universos culturais que existiam entre eles na sala de aula, mas também trabalhar com tal característica. Em segundo lugar, permitiu perceber a riqueza de experiências e saberes que os alunos possuíam, mobilizando o professor a incorporá-los e utilizá-los em seu trabalho.

Assim sendo, professor e alunos assumem novos papéis. Ambos são sujeitos do processo educativo e, portanto, investigam e aprendem. Nessa perspectiva, o aluno tem participação ativa no seu processo de aprendizagem tornando-se responsável por ele, comprometendo-se com seus resultados, ou seja, torna-se sujeito de sua aprendizagem.

Por sua vez, o professor, ao elaborar um projeto de ensino, procura aproximar a escola da vida dos alunos, trazendo para as salas de aula a realidade social e os problemas do cotidiano deles. Dessa forma, a compreensão dos fenômenos de um mundo caracterizado pela cultura do fragmento e pelo excesso de informação torna-se mais perceptível. Assim, mediante trabalho coletivo, os professores desenvolvem o processo ensino-aprendizagem relacionando as diferentes ações de conhecimento, concretizando um ensino para a compreensão e uma aprendizagem significativa capaz de criar espaços de vivência da cidadania.

Com relação à interdisciplinaridade, em ambas as escolas, constatei que os professores ainda se sentiam inseguros na construção de nexos entre as disciplinas. Tinham dificuldades em detectar as estruturas conceituais, habilidades, procedimentos e valores, eram mais interdependentes, apresentavam dificuldades em relacionar os conceitos uns com os outros, coordená-los e, quando coordená-los. De fato, era um trabalho desafiante que demandava um nível mais amplo de

interação. No entanto, professores e alunos, à medida que participavam de propostas mais globais, aprendiam a debater e a refletir em equipe e a negociar, democraticamente, tarefas e modos de efetivá-las.

No entanto, em nome do coletivo e da identidade de cada um, momentos de total integração de campos de conhecimento, que poderiam significar esforços interdisciplinares, ou até mesmo transdisciplinares, contrapunham-se a momentos rigidamente disciplinares. Assim, verifiquei, no interior dessas escolas, contradição entre a prática idealizada nas reuniões pedagógicas como uma construção coletiva que vislumbrava as teorias sócio-históricas e a prática tradicional que ocorria na sala de aula pela transmissão hierárquica de conteúdos. É nesse processo contraditório que se construía a prática pedagógica dessas escolas.

c) A formação do professor no cotidiano do trabalho

A terceira questão que destaco neste estudo refere-se à relação entre o desafio da implementação da avaliação formativa e o desenvolvimento de um projeto de formação no cotidiano do trabalho escolar. A pesquisa evidenciou que as discussões realizadas pelos professores nos encontros de capacitação os ajudaram na reflexão sobre a prática docente de avaliação formativa. Os professores das duas escolas tiveram oportunidade de rever concepções de currículo, docência e avaliação. Os docentes com mais tempo de magistério, em geral, não tiveram acesso às novas propostas pedagógicas. E mesmo os formados mais recentemente julgavam ter limites teórico-práticos no tratamento desses temas. Em diversos depoimentos relataram que estavam utilizando os espaços-tempos coletivos para aprender a lidar com o aluno do 3º ciclo e promover o processo ensino-aprendizagem.

Em seu PPP, os professores assumiram o desafio de implementar uma nova prática docente de avaliação formativa, proposta pela Escola Plural e legitimada pelo coletivo da escola. Assim, percebi que, com estudo, assessoria e acompanhamento dos professores em relação à avaliação, houve mudança significativa na postura deles: sentiram-se mais seguros e mobilizados no acompanhamento sistemático do

aluno durante o processo; conseguiram elaborar alguns instrumentos, observar, coletar e registrar maiores informações sobre os alunos; passaram a fazer uma análise mais ampla do desenvolvimento do aluno não enfatizando tanto os resultados das provas. Mas diversificando os instrumentos, puderam ter outras percepções sobre a sua prática pedagógica. Passaram a identificar e retomar também os conteúdos em que os alunos evidenciavam necessidade de maior intervenção e/ou mudança de estratégia didática.

Além disso, buscavam auxílio entre eles quando sentiam dúvidas na elaboração dos instrumentos, os quais, gradativamente, melhoravam a qualidade do ensino. Alguns já questionavam a sua prática quando não obtinham um bom desempenho do aluno, fazendo sua auto-avaliação e propondo ao aluno que também avaliasse seu desempenho. A maioria dos professores demonstrou predisposição para continuar aperfeiçoando sua prática com a convicção de que, então melhorariam o desempenho de seus alunos.

A prática de avaliação construída pelos professores das duas escolas indicam que o projeto de formação docente requer processo e realização no cotidiano do trabalho. Por conseguinte, ele só se efetivará se houver desejo efetivo, de participar dele ou melhor dizendo, vontade política para efetuar mudanças, pois a formação continuada requer planejamento, acompanhamento qualificado, de professores que atuem como interlocutores podendo assessorar os docentes em suas buscas e desafios.

Tal construção indica a necessidade de repensar o currículo e o lugar que tem nele os estágios dos cursos de Pedagogia e, principalmente, de Licenciaturas. Além disso, deve haver uma (re) aproximação das instâncias acadêmicas com as escolas, para que o professor valorize a pesquisa e reconheça a importância dela para o seu trabalho e sua formação (AMARAL, 2002 a). Ademais, os professores precisam estar em constante atualização, pois atualmente o conhecimento é produzido e transmitido muito rapidamente e de forma dinâmica, graças as novas tecnologias de comunicação e de informação.

Além disso, penso que os professores devem valorizar todos os espaços e tempos de capacitação a que tiverem acesso dentro ou fora da escola, o que requer uma intervenção sistemática no plano cultural e político, ou seja, na formação de valores compatíveis com essa proposta. Segundo Barrilli, “O professor precisa ter

continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento que leciona, mas por uma razão mais premente que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis que é histórica e inacabada” (1998, p.44).

Vale ressaltar a necessidade de repensar a estratégia de promoção de cursos que polarizam alguns poucos professores em determinados locais, externos às escolas, substituindo-a por estratégias de formação nos espaços-tempos pedagógicos, de forma a ampliar as oportunidades de participação dos professores o contexto escolar demanda a formação no cotidiano do trabalho porque esse é o tipo de formação que interessa ao conjunto dos professores e sobre o qual as escolas podem ter controle, no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Nesses espaços-tempos pedagógicos, a adoção de um projeto de formação do tipo interativo-reflexivo inclui as propostas de formação cujos modelos se organizam em torno da resolução de problemas do cotidiano do professor, o que é feito com a ajuda mútua dos colegas e de assessores que atuam como interlocutores nas discussões.

Quanto à dimensão coletiva, a escola é, por excelência, um local de formação e, portanto, seus espaços-tempos precisam ser organizados de maneira a garantir ações de formação no cotidiano pedagógico, ações essas que promovam integração efetiva do trabalho docente.

O diálogo entre os professores nos espaços-tempos coletivos é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente pode-se entender também como um processo contínuo. Nesse sentido, a prática

profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais.

Mas para que as atividades pedagógicas cotidianas sejam formadoras é preciso assegurar tempos de discussão coletivos, de preparação de registros das práticas desenvolvidas, espaços de troca dessas práticas, de leitura individual e coletiva, momentos de participação em atividades de formação oferecidos dentro do contexto escolar. A organização dos tempos e as definições dos materiais, das assessorias, das questões de discussões a serem privilegiadas dependem de uma política de formação a ser definida pelos profissionais da escola.

Recuperam-se, nesse processo, três aspectos considerados essenciais à formação do professor, nos tempos atuais: a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; a importância dos saberes pedagógicos gerados no cotidiano das práticas escolares e as suas relações com os vários campos de conhecimentos que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão; o entendimento de que o professor é também, e sobretudo, um profissional reflexivo, e cada vez mais é desafiado a transformar as práticas docentes de avaliação garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e o sucesso escolar.

Também destaco que as propostas de formação docente quando articulam prática e teoria, extraem, da própria prática do professor, os elementos capazes de subsidiar as discussões acerca dos problemas relacionados com o processo educativo. Ressalto que as estratégias de formação, ao criarem espaços para a discussão das ações educativas, criam, também, espaços para a pesquisa e a discussão de teorias que informam sobre as ações. É fundamental que as ações, extraiam da prática novos elementos para a elaboração de novas teorias não só trazendo teoria para a prática, mas descobrindo a teoria que existe na prática e, com isso, possibilitar a construção de um novo conhecimento sobre o processo educativo.

Nessa direção, penso que atingi os objetivos. O estudo realizado permitiu-me identificar elementos formativos na prática docente de avaliação dos professores pesquisados, marcada também pelo investimento dos professores no projeto intervenção. Tal projeto caracteriza-se como estratégia diferenciada para atendimento aos alunos, então considerados sujeitos do seu processo de formação.

Ressalto que esse projeto requer aprimoramento, que vai desde a aquisição de recursos materiais, passando pela criação de espaços-tempos de acompanhamento extra-escolar dos alunos do 3º ciclo até a implantação de um serviço de rede intersectorializado. Esses resultados se diferenciaram entre as duas escolas, considerando as condições reais de cada uma, o público atendido e o grupo de professores.

Portanto, direcionar o fazer pedagógico para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa significa oferecer atendimento ao aluno respeitando seu nível e diferente trajetória. Essas constatações, sem dúvida, alteram a forma de pensar o trabalho pedagógico e apontam uma formação continuada, baseada em novos parâmetros. Ao apropriar-se, progressivamente, de pressupostos teóricos de concepção formativa, professores, organizados coletivamente, implementaram ações pedagógicas em defesa da inclusão superando a velha dicotomia entre teoria e prática.

Dito isso, ao concluir esta pesquisa, ressalto a necessidade de redefinição do papel da escola e do professor ante as exigências do contexto atual, visando a uma nova postura em relação ao processo docente de avaliação formativa a fim de que se torne um caminho para o crescimento do aluno, do professor e da escola.

Também os dados apresentados nesta pesquisa atestam que uma nova concepção de avaliação encontra-se em processo de construção, baseada em princípios formativos, plurais e diferenciados. E, nesse processo, fortalece a crença de que os germes da mudança estão presentes na escola e são frutos dos desafios, das necessidades, mas também das possibilidades e envolvimento de professores, alunos e pais e de todos que fazem parte da escola. Os sujeitos que produzem a mudança estão em permanente processo de redescoberta e consolidam-na no cotidiano escolar.

Gostaria, aqui ainda lembrar que a realidade concreta, muitas vezes, acena para as limitações, mas abre também perspectivas para o engajamento em novos projetos marcados pelos germes da transformação. Chego ao final desta dissertação com muitos caminhos pela frente e com infinitas possibilidades para construir outros começos, outras investigações.

Diante do exposto, novas questões de pesquisa afloram. Tais questões têm relação com meu trabalho mas não foram nele aprofundadas. Uma delas diz respeito

à estruturação de um sistema de avaliação dos alunos da Escola Plural que contemple a questão do conhecimento e do seu uso social. A implantação do SIMAVE em 2002 representou um primeiro passo nessa direção. Os alunos das turmas de final de ciclo realizaram avaliações de Língua Portuguesa. De acordo com a proposta, progressivamente, outras disciplinas serão incluídas na avaliação. O estudo sobre os eixos curriculares da Escola Plural, relacionado com os resultados coletados no sistema de avaliação, sem dúvida, poderá desvelar preconceitos veiculados com relação à Escola Plural como, por exemplo: *escola fraca, marcada pela ausência de conteúdos escolares básicos, seus alunos passam sem saber, e outros*. Tal pesquisa incluiria, também, o estudo sobre o sentido e significado da não-retenção pela ótica dos alunos que foram acelerados.

No tocante à avaliação outro campo a ser explorado, fruto desse estudo, seria o Estado da Arte da Avaliação Formativa, procurando identificar até onde a teoria avançou em seus princípios formativos, como se deu esse avanço no cotidiano do trabalho escolar, quais são seus princípios defensáveis e, a partir daí, identificar limites da teoria ou caminhos a serem trabalhados nos campo menos explorado.

Outra sugestão para possíveis pesquisas seria o estudo do 3º ciclo do ensino fundamental pelo seu cotidiano, pois acredito que ainda há muito para ser pesquisado em termos de práticas interdisciplinares. A escola é um espaço fundamental de socialização e, por isso, ao construir uma proposta curricular para o 3º ciclo, deve-se levar em conta não apenas os interesses e experiências dos adolescentes, público-alvo da Escola Plural, mas também os conflitos externos e internos vivenciados pelos adolescentes a partir das suas relações com os pares, professores, familiares, comunidade. O estudo da proposta curricular do 3º ciclo também poderia apontar perspectivas para o processo de formação dos professores no cotidiano do trabalho.

Este estudo aponta para um campo de investigação voltado para a formação inicial dos professores. Neste contexto, percebe-se que um bom curso de formação inicial reduziria as incertezas da prática docente de avaliação que surgem obviamente, e daria subsídios para uma ação com princípios formativos. Tal estudo demandaria a análise dos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas identificando o que eles têm oferecido frente às novas demandas da escola organizada por ciclos.

Proponho, também, o estudo da sociologia do currículo e da avaliação ainda pouco explorado no 3º ciclo e, relacionada a essa proposta, sugiro uma pesquisa que verifique, nas duas escolas pesquisadas, o impacto do projeto intervenção implementado mediante a análise do desempenho dos alunos egressos da Escola Plural, ora cursando o ensino médio, verificando a participação deles nesses cursos. Como o 3º ciclo encerra a educação fundamental, seus objetivos também sintetizam todo este nível da educação básica. É desejável que a escola promova o desenvolvimento de: participação na vida social, interação ativa e crítica com o meio físico e social; organização do trabalho, construção da autonomia, tratamento da informação e das múltiplas linguagens.

7. ABSTRAT

The main goal of this paper is to analyse the teaching practice and the school evaluation processes designed by teachers, having as focus the implementation of formative evaluation.

In order to do that, it has been defined as *locus* of the research two public schools from the 3rd cycle of primary education in the Municipal School System of Belo Horizonte. Since 1996, these schools have put into practice the Plural School Political Pedagogical Project, which is based on a democratically inclusive policy. Consequently, radical changes have taken place in the pedagogic organization of those schools, among which it should be stressed the introduction of the modality of the formative evaluation and the adoption of intervention practices, which aims to enhance students' learning abilities.

The adopted methodological approach is featured by a careful case study, involving an engaged observation, semi-structured interviews, questionnaires, analysis of documents and the implementation of "focus groups". In this sense, examples of observed interactions in the schools and of teaching activities and strategies resulting from the work developed by teachers were analyzed. The theoretical reference for this project is guided by theories of analysis of teaching practice, theories of sociological analysis of evaluation, and by works that discuss teachers' formative "space-time" at school.

The gathered data have made possible a debate on the notion of formative evaluation as it confronts established concepts as well as teachers' engagement in the direction of changes in evaluation practices.

The conclusion of this work has identified new ways of developing formative principles of evaluation and stressed formation as conducive to a favorable space-time collective effort in the daily school environment, and also as a critical reflection on the teaching practice of evaluation from the perspective of a more inclusive process of school transformation.

Key-words: teaching-learning; school evaluation; teacher formation; Plural School

8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOWICZ, M. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.11, p.113-23, jan./jun. 1995.

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**.. Edições ASA, 1994. Coleção Práticas Pedagógicas

ABREU, R.C. **Famílias de camadas populares e programa escola plural: as lógicas de uma relação**. 2002. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000a.

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN. (Org.). **A avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

ALLAL, L. Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative. In: GATHER THURLER. M.; PERRENOUD, Ph. **Savoir évaluer pour mieux enseigner: Quelle formative dès maîtres?** Genève: Service de la Recherche Sociologique, 1988. p. 39-56. Cahier, n. 26.

ALLAL, L. **Vers une pratique de l'évaluation formative**. Bruxelles: De Boeck, 1991.

ALLAL, L. BAIN; PERRENOUD, Ph. **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.

ALLAL, L; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Trad. Clara M. Lourenço e José A. Baptista. Coimbra: Almedina, 1986.

AMARAL, Ana Lúcia. Os projetos de trabalhos na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, A. I.L.F. (Org.) **Singular ou plural?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000a. p. 67-75.

AMARAL, Ana Lúcia. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000b. p. 139-150.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida ? In: AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debate**. Campinas: Papyrus, 2002a. p. 131-153

AMARAL, Ana Lúcia. As políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural. In: ENCONTRO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. Sessão Especial: Políticas de

avaliação e repercussão na prática pedagógica. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002b.

ANDRÉ, M.E.D.A. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 74, p.68-70, ago. 1990.

ANDRÉ, M.E.D.A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p.16-20, nov. 1996.

ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.). Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Pedagogia das diferenças em sala de aula**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, M. G. Quando a escola se redefine por dentro. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p.38-49, nov./dez. 1995.

ARROYO, M. G. "Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p. 34-40, jan. 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSMANN, HUGO. **Reencantar a educação: rumo à uma sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAIN, D. Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In: GATHER THURLER. M.; PERRENOUD, Ph. **Savoir évaluer pour mieux enseigner: Quelle formative dès maîtres?** Genève: Service de la Recherche Sociologique, 1988. p. 21-37. Cahier, n. 26.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARILLI, Eleonor C. V. Castinho. Formação continuada de professores – Por quê? Como ? E para quê ? **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 143, p.43-46, out./dez. 1998.

BARRETO, A . L. V. Avaliação da aprendizagem escolar: fios e desafios. IN: **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 6, n. 23, p.11-21, dezembro de 1998.

BARRIGA, A.D. (Comp.) **El examen: textos para su historia y debate**. México: UNAM, 1992.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. 2. ed. Belo Horizonte: PBH:SMED, 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Caderno Escola Plural nº 2, Turmas aceleradas: retratos de uma nova prática**. Belo Horizonte: PBH:SMED, 1996. Série: Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Caderno Escola Plural nº 5. 3º Ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação.** Belo Horizonte: PBH:SMED, 1996. Série: construindo uma referência curricular para a Escola Plural.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Caderno Escola Plural nº 6. Avaliação na Escola Plural: um debate em processo.** Belo Horizonte: PBH:SMED, 1996.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Tessituras. Caderno nº 1.** Belo Horizonte: PBH:SMED, 1998.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Rede de Trocas, EMAM, 8º Relato,** organização do trabalho e flexibilização na enturmação. Belo Horizonte: PBH:SMED, 2000.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: PBH:SMED, 2001.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia visível e invisível. Tradução de Marlene Domingos Orth e Dagmar M.L. Zibas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.26-42, maio, 1984.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the black Box: Rising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, p. 139-148, out. 1998.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** USA: Mac Graw – Hill, 1971.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Apprendie pour maîtriser.** Paris: Payot, 1972.

BLOOM, B. S.; HASTING, J.T.; MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje.** Buenos Aires: Troquel, 1975. v.1.

BOGDAN,R.; BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1997.

BOURDIEU, P. L. 'École conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école e devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n.3, p. 325-347, 1966.

BOURDIEU, P. L. Sysstèmes d'enseignement et sysstèmes pensée. **Revue Internationale des Sciencices Socials**, v.3, p. 367-409, 1967.

BOURDIEU, P. L. **Esquisse d'une théorie de la pratique.** Genevê: Droz, 1972.

BRASIL. **Lei 9384 de 20/12/1996:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parecer n. 1132/97 do Conselho Estadual de Educação.** Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96. Brasília, 1997.

BROADFOOT, P. **Towards a sociology of assessment & Teaching**. London: The Falmer Press, 1981. p. 197 – 217.

BROADFOOT, P. **Education, Assessment and society: a sociological analysis**. Buckingham: Open University Press, 1996.

CALDEIRA, A.M.S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov., 1995.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**; du savoir sant au savoir enseigné, Grenoble: La Pensée Sauvage. 1985.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: Du savoir sabant au savoir enseigné. 2.ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CORRÊA, M. L. Não-retenção e relações de poder: ponto focal de resistência ao Projeto Escola Plural. In: DALBEN, A. I.L.F. (Org.) **Singular ou Plural?** Eis a questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000, p. 91 -110.

CORTESÃO, Luiza. **Avaliação formativa – que desafios ?** Porto: Ed. ASA, 1993.

COSTA, A. C.V.B.R. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprendizagem: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, A. I.L.F. (Org.) **Singular ou plural ?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000, p. 111-116.

CRAHAY, M. Évaluation formative et théorie construtiviste du développement. In: DE KETELE, J.M. (Dir.) **L'évaluation**: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles: De Boeck, 1986. p. 135-157.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. **Processo de trabalho escolar e conselho de classe**: da avaliação na escola à avaliação da escola. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. **Avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

DALBEN, Ângela I. M. L. F. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, p. 74-87, 1999.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I.L.F. (Org.) **Singular ou Plural?** Eis a questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000a. p. 53-66.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. (Org.) **Avaliação da implantação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000b.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. Avaliação na Escola Plural: uma questão de adesão a novos valores educativos. **Tessituras: Caderno Escola Plural**, n.2, p. 04-10, abr. 2002a.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. O modelo construído para a pesquisa de avaliação do Programa Escola Plural. **Tessituras: Caderno Escola Plural**, n.2, p. 24-32, abr. 2002b.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e escola. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n.9, p. 40-47, abr. 2002.

DARSIE, M.M.P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.47-59, nov. 1996.

DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio, Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 323-330, 1995.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. **La Escuela a examen**. Madrid: Eudema, 1990.

ESTEBAN, M. T. Desafios escolares para a avaliação. **Presença Pedagógica**, v. 5, n. 25, jan. /fev. 1999.

ESTEBAN, M. T. (Org.) A avaliação no cotidiano escolar. In: **AVALIAÇÃO: uma prática em busca de novo sentido**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-28.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAGNÉ, R.M. **Les principes fondamentaux de l'apprentissage**. Montreal: HRW, 1976.

GATHER THURLER, M. **Coopération et professionnalisation**: compétences nécessaires et liens possibles. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1994.

GATHER THURLER, M. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais ? **Pátio. Revista Pedagógica**, Ano 5, n.17, p.17-21, maio/jul. 2001.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIUSTA, Agneta S. **Ciclos de formação na Escola Plural**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995. Cadernos Escola Plural.

GLÓRIA, D. A. **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

GRÉGORIE, Jacques. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

GRISPUN, M. Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.29-40, jan./mar. 1994.

GRISPUN, M. Avaliação da educação, cidadania e trabalho. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.4, n.10, p.71-6, jan./mar. 1996.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRAMER, S. Dando vez mestre (entrevista). **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n.4, p.5-21, 1995.

KRIEGER, R.; CASEY, M. Overview of Focus Groups. In: KRIEGER, R.; CASEY, M. **Focus Groups**: a practical guide for applied research. 3 rd ed. Oaks: Sagon Publications, 1999. cap 1, p 3-37.

KOLLER, S. H. P. B. et al. A construção de uma metodologia de observação e análise de crianças em situação de rua. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.4, n.2, p.289-310,1999.

LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação**, Ano 15, n.60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 9 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Tecnologia Educacional**, v.21, n. 108, set./out. 1992.

LÜDKE, M. A avaliação e sua função. **Escola & Vídeo**, n.7, p. 27-28, jun.1994.

LÜDKE, M. A socialização profissional de professores. 3º etapa: as instituições formadoras. Rio de Janeiro: PUC Rio, 1995. Projeto de pesquisa, coordenada pela Professora Menga Lüdke.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

LÜDKE, M. **Socialização profissional de professores**: as instituições formadoras. Rio de Janeiro, PUC Rio, 1998. Relatório de pesquisa.

LÜDKE, M. A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio. Revista Pedagógica**. Ano 4, n.13, p.49-50, maio/jul. 2000.

LÜDKE, M. Evoluções em avaliação In: LÜDKE, M. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.29-33.

MAGER, R. F. **Preparing objetivos for program med instruction**. San Francisco; Fearon, 1962.

MARTINS, Pura Lúcia O. **Na “didática prática” uma pedagogia das classes trabalhadoras**. 1996. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo.

MARTINS, Pura Lúcia O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, Pura Lúcia O. A reordenação dinâmica dos tempos escolares: um estudo de caso. In: DALBEN, A. I.L.F. (Org.) **Singular ou plural? Eis a questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. p. 77-90.

MAZZOTTI, Alda J. A.; GEWANDSZNADER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. cap. 7 e 8, p. 147-188.

MOYSES, L. **O desafio de saber ensinar**. Rio de Janeiro: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Thousand Oaks: Sage, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. SACRISTÁN, J.G. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani, F da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Paradigmas contemporâneos de investigación didática. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A . I. (Org.). **La enseñanza**: su teoría e su práctica. Madri: Akal, 1993.

PERRENOUD, Ph. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. **Mesure et Évaluation en Éducation**, v.13, n.4, p.49-81, 1991.

PERRENOUD, Ph. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica". In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educação, 1992. p.155-173.

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Ph. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Ph. L'Analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens? In: ACTES de l'Université d'Été L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1996. p. 17-34.

PERRENOUD, Ph. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Ph. A pedagogia na escola das diferenças. **Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.

PERRENOUD, Ph. (Org.) Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. **Formando professores profissionais: que estratégias? que competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PERRENOUD, Ph. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Ph; PAQUAY, L; CHARLIER. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PLACCO, V. M. N.S; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, L. R. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p.49-79, nov. 1999.

POPHAM, W,J. **Evaluating instruction**. New Jersey: Prentice Hall, 1973.

RIBEIRO, Lucie Carrinho. Avaliação da aprendizagem. In: RIBEIRO, Lucie Carrinho **Educação hoje**. 7. ed. Lisboa, Texto Editora, 1999.

SACRISTÁN, G, J. Qué es una escuela para la democracia? **Cuadernos de Pedagogía**, n. 275, p. 19-26, dez. 1998.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: D&A editora, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WA, 1997.

SAUL, A. M. G. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, D.A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1987.

SCHÖN, D.A. Educating teacher as reflective practitioners. In: GRIMMETT, P. Y.; ERICKSON, G. (Ed.). **Reflection in teacher education**. New York: Teachers College Press. 1988.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, D.A. Utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais. In: SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, W. R.; GAGNÉ, R. M, SCRIVEN, M. **Perspectivas of curriculum evaluation**. AERA, 1967.

SILVA, C. S. R. Os ciclos e a avaliação escolar. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 67-76, jul./ago. 2001.

SOARES, C. C. **Construção da Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental**. 2000. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. O que é letramento. **Escola e Escrita**, Belo Horizonte, n.1, jun. 1999.

SOARES, M. B. Transformação e movimento da escola no mundo atual. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR. **Relação com o conhecimento**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2000. p. 6-11. Caderno Temático n. 3.

SOUSA, C. P. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**: Campinas, 1995.

SOUSA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 81-99, nov. 1999.

SOUZA, Vera. T. Avaliação de aprendizagem. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.1, n.3. p.13-20, abr./jun. 1994.

STOER, Stephen R. A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, A.;

POPKEWITZ, T. (Org.) **Reformas educacionais e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. p.71-81.

TEIXEIRA, I. C. Tempos enredados: teias da condição professor. 1998. 383p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos socioculturais. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR. **Valorização do trabalhador em educação**. Belo Horizonte: SMED/PBH, 2000. p. 71-79. Caderno Temático n. 5.

TOMAZ, V. S. **A sistematização do conhecimento matemático nos projetos pedagógicos inter e transdisciplinares ou que se organizam em projetos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Cap. 5, p. 116-173.

TYLER, W.R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978. Trad. De Leonel Vallandro. Título original: Basic principles of curriculum and instruction. (Chicago: The University of Chicago, 1949.

VAIL, Priscilla. **Emotion: the on/off switch for learning**. Rosemont: Modern Learning, 1990.

VASCONCELOS, R. N. **A construção (re) construção do trabalho pedagógico de uma escola fundamental: um estudo de caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

VIEIRA, P. L. **A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação do trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P. A.; VEIGA, M. F. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.

VILLAS BOAS, B.M.F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002. p. 1131-143.

WACHOWICZ, Lilian. A dialética da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papirus, 2000. p. 95-129.

WACHOWICZ, Lilian. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Ano 7, n.2, jun. 2002.

WEISS, J. Interaction formative et regulation didactique. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph (Dir.). **Évaluation formative et didactique du français**, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p.113-122.

WERNECK, V. R. A velha e a nova questão da avaliação. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.4, n.13, p. 371-380, out./dez. 1996.

WORTHEN, B. R; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Program evaluation**. New York: Longman, 1997.

YIN, R. K. **Case study research: design e methods**. London: Sage Publications, 1985.

ZABALA, Antoni. O enfoque globalizador. **Cuadernos de Pedagogia: Reforma Curricular**. Barcelona: n. 168, p. 17-22, 1990.

ZABALA, Antoni. A avaliação . In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 8, p. 195-221,

ZAIDAN, S. Discutindo uma escola de ciclos na educação fundamental. **Cadernos do Professor**, Belo Horizonte, n.9, p.10-21, abr. 2002.

ANEXO A

OF.PG. COORD./183/02

Em: 27 DE MAIO DE 2002

Prezado Senhor:

Vimos por meio deste apresentar **SUZANA DOS SANTOS GOMES**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, cursando o Mestrado, na Linha de Pesquisa Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimento.

A referida aluna vem desenvolvendo seu projeto de pesquisa intitulado: ***“Experiências no campo da docência e da avaliação: possibilidades para a construção do trabalho coletivo”***, sob a orientação da Prof^a Dr^a Pura Lúcia Oliver Martins.

Para subsidiar o projeto da referida aluno, solicitamos a V. S^a que estude a possibilidade de autorizar a mesma a consultar documentos, fazer entrevistas, e obter outras informações desta Instituição.

Certos de podermos contar com o apoio de V. S^a , desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FAE/UFMG

Ilm^a Sr^a
Prof^a _____

DD. Diretora da Escola Municipal _____
BELO HORIZONTE - MG

ANEXO B**TÉCNICA: QUESTIONÁRIO**

Professor(a): _____

1. Qual a origem do Projeto Intervenção/ Turma Projeto no 3º ciclo?
2. Como o projeto se realizou ?
3. Professores que atuam no projeto e trabalho que o desenvolvem.
4. Principais dificuldades apresentadas pelos alunos.
5. Estratégias utilizadas pelos professores para minimizá-las/superá-las.
6. Aspectos positivos alcançados com o Projeto Intervenção ou Turma Projeto.
6. Dificuldades para desenvolvimento do projeto.
7. O que está sendo feito com os alunos que não conseguem vencer as dificuldades pedagógicas (e outras)?
8. Sugestões/propostas de reformulação para maior sucesso no projeto.

ANEXO C**TÉCNICA: ENTREVISTA**

Tipo de entrevista : Semi-estruturada

Escola Municipal: _____

Professor(a): _____

Fone: _____ Data da entrevista: _____

1. Dados de identificação do professor e experiência profissional

- 1.2. Formação
- 1.3. Tempo de atuação profissional
- 1.4. Tempo profissional nesta escola
- 1.5. Disciplinas/projetos desenvolvidos

2. Formação continuada ou ações formativas

- 2.1. Dentro da escola
- 2.2. Fora da escola

3. Prática pedagógica

- 3.1. Descreva as suas atividades em sala de aula, técnicas e formas de ensino.
- 3.2. Principais problemas do dia-a-dia.
- 3.3. Resultados positivos desta prática.
- 3.4. Como você avalia seus alunos ?
- 3.5. Ações/atividades desenvolvidas com os alunos com problemas no campo da aprendizagem.

4. Experiências na prática docente

- 4.1. Atividades implantadas que você considera positivas. Justifique.
- 4.2. Quais as principais dificuldades ? justifique
- 4.3. Que ações/alternativas você tem utilizado para superar essas dificuldades ?

5. Avaliação dos tempos-espacos coletivos destinados à reflexão da prática pedagógica

- 5.1. Conselho de Classe
- 5.2. Projeto do 3º ciclo (geral)
- 5.3. Projeto de Intervenção ou Turma Projeto
- 5.4. Reuniões de pais

6. Espaço para livre expressão ...

ANEXO D

TÉCNICA GRUPO FOCAL

- Acolhida dos participantes em local previamente organizado
- Técnica de sensibilização
Música Legião Urbana: É preciso saber viver

TEMA – COMO EU VEJO A MINHA ESCOLA

ROTEIRO:

01. O QUE GOSTO...
02. O QUE NÃO GOSTO ...
03. O QUE PRECISA MELHORAR...
04. IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO INTERVENÇÃO OU TURMA PROJETO
05. ENCERRAMENTO

ANEXO E

PROPOSTA DE PLANO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EMLF

1. MOVIMENTO INTERNO DE PREPARAÇÃO DA ESCOLA

- a) Estudo de texto
- b) Visitas às escolas da RME-BH que estão elaborando ou executando PPP
- c) Tomada de decisão no coletivo da escola a respeito da construção do PPP: o que fazer? Para quem fazer? Por que fazer? Com quem fazer? Como fazer? Com o que fazer? Quando fazer? Quais efeitos esperados?
- d) Criação de uma comissão com representantes dos três turnos para conduzir os trabalhos.

2. MOVIMENTO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE

- a) Diagnóstico: perfil da comunidade, dos alunos e dos docentes da Escola.
- b) Definir, com a comunidade escolar, os princípios que orientarão o PPP.
- c) Definir, com a comunidade, os objetivos/metasp a serem perseguidos pelo PPP.

3. CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS

- a) Estrutura organizacional
- b) Currículo: linha teórica, conteúdos, metodologia, relação ensino-aprendizagem, avaliação, outros
- c) Tempo escolar
- d) Instâncias representativas e de decisões
- e) Relações de trabalho: a formação contínua em serviço, o trabalho coletivo e solidário
- f) Avaliação do projeto: período, forma e poder de alteração no PP-P da instância.

4. SOCIALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS COM A COMUNIDADE

5. DELIBERRAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

6. EXECUÇÃO DO PROJETO

Observação: A socialização das propostas bem como sua deliberação podem ocorrer em forma de seminário ou de um congresso político-pedagógico.

ANEXO F
FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO – 1ª ETAPA - EMAM
 ALUNO:

SOCIALIZAÇÃO	<p>O aluno e suas interações no grupo, no trabalho pedagógico e nas áreas de conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conhece e segue as regras elementares de convívio com os colegas, professores, funcionários e direção; b) Na convivência cotidiana da sala de aula ouve e respeita as opiniões; c) Posiciona-se perante o grupo. 		
ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> a) Freqüenta regularmente às aulas; b) É pontual nos horários; c) É pontual nas tarefas escolares; d) Traz o material necessário a todas as aulas. 		
TRABALHO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> a) Compreende a proposta de trabalho orientada pelos professores; b) Organiza, realiza e conclui com empenho os trabalhos individuais; c) Participa na construção, organização, realização e conclusão dos trabalhos; d) É participativo e criativo em suas colocações do dia-a-dia; e) Demonstra habilidades básicas para ler com competência os diversos textos em circulação na escola; f) Identifica diferentes fontes de informações (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias, etc); g) Sabe consultá-los para atender às necessidades da construção do conhecimento. h) Utiliza e organiza diversas formas de registro (escrita, desenhos, gráficos, pintura, etc) nas situações do dia-a-dia; i) Tem capacidade de organização do trabalho escolar a partir das avaliações. 		

LEGENDA: 1. ALCANÇOU O OBJETIVO PROPOSTO
 2. ALCANÇOU PARCIALMENTE O OBJETIVO PROPOSTO
 3. NÃO ALCANÇOU O OBJETIVO PROPOSTO.

Assinatura dos pais e/ou responsáveis.

ANEXO G

ESTUDO DE CASO – EMAM

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS COM DIFERENÇAS DE APRENDIZAGEM

Idade
Naturalidade
Peso corporal
Altura corporal
Etnia
Religião
Bairro de moradia
Tempo de escolaridade do aluno
Tempo de escolaridade na EMAM
Professores da EMAM
Profissão da mãe
Profissão do pai
Escolaridade do pai
Moradia
Quantos cômodos tem a casa onde mora
Número de moradores na casa
Tarefas que executa em casa
Hora de dormir
Possuem em casa: plantas, horta , animais
Espaço da casa onde estuda
Possuem carro
Onde procuram atendimento médico para a família
Problemas no bairro onde moram
Participa de movimentos/grupos comunitários
Outros espaços da cidade que frequenta
Outras cidades que conhece
Lê jornais
Lê revistas
Cadernos de jornais mais lidos
Revistas mais lidas
Lê livros
Programas de TV que gosta de assistir
Lazer predileto
Gosta do seu corpo
Tem muitos amigos
Brincadeiras prediletas
Esporte predileto
Esporte praticado
Torce para algum time de futebol
Estilo predileto de música
Estilo predileto de filme
Pessoa que admira
Assuntos prediletos
Que assuntos conversa com os pais
Profissão que pretende exercer
Comida predileta
Sonho
De que mais gosta na Escola
De que menos gosta na Escola
Já foi ao teatro ou cinema
Já foi ao campo de futebol
Lugares que conhece em Belo Horizonte
O que você acha do seu País
Quais os maiores problemas do seu bairro

ANEXO H

ESTRATÉGIAS PROJETO DA EMAM: PROFESSORES EM FORMAÇÃO

1º SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO - (julho de 2001)

Intenções educativas

Este seminário pretende criar oportunidades para que os professores reflitam, avaliem e apresentem propostas de construção coletiva do Projeto de Formação com a participação de todos na elaboração, planejamento e execução das propostas.

1. Colocar em evidências questões relativas ao Projeto de Formação da EMAM a partir da avaliação dos processos vivenciados. (problemas, desafios, etc.)
2. Traduzir as demandas de formação de cada ciclo articulando interesses e necessidades que busquem a construção de um projeto coletivo.
3. Levantar ações capazes de atender às necessidades e demandas de formação.
4. Organizar um cronograma para realização das atividades
5. Dividir tarefas e funções.

PLANEJAMENTO

Problema (demandas, desafios)

Estratégias para resolução

Ações

Responsáveis

Cronograma

DESENVOLVIMENTO

1. Preencher individualmente as fichas
Apontar o problema justificando a sua demanda.
Apontar sugestões de estratégias que atenda às demandas.
Que ações você sugere para o desenvolvimento das estratégias?
Quais serão os responsáveis (no grupo) para os encaminhamentos das estratégias?
2. A partir das discussões das fichas individuais o grupo construirá acordos sobre as prioridades e as estratégias de planejamento.
3. Discussão no coletivo para a construção de acordos e planejamento.

SINTESES APRESENTADAS PELOS CICLOS

1º CICLO

Problemas/demandas:

1. Avaliação: necessidade de discutir a ficha e os mecanismos de agilização, praticidade e qualidade dos registros.

2. Intervenção: necessidade de estudar os processos que envolvem a intervenção.
3. Livre Escolha.

Estratégias para resolução dos problemas:

- Cobrar dos órgãos da PBH, definições acerca da ficha de avaliação;
- Definir os mecanismos em reunião do ciclo;
- Discutir o significado da intervenção e os mecanismos que usamos para classificação dos alunos.

Ações: Convidar profissionais da área para discutir com o grupo.

Responsáveis: Coordenação e professores

Cronograma:

Reuniões de projeto.

Quinzenalmente no Projeto Leia Brasil

Inversão da 4ª feira com a reunião de projeto na 6ª feira

Parcerias: FALE/UFMG

2º CICLO (tarde)

Problemas/demandas:

1. Formação dos professores
2. Ampliar relações escola/comunidade
3. Articular projetos dos ciclos na construção de relações mais coletivas.

Estratégias para resolução dos problemas:

- Formação fora do horário de trabalho;
- Utilização dos sábados letivos;
- Utilização do horário do Projeto Leia Brasil;
- Cursos da semana intensiva na escola para todos;
- Reivindicar mais tempo junto à PBH;
- Garantir troca de experiências entre os professores.

Ações:

Trazer a comunidade para dar cursos.

Divulgar mais a escola de pais.

Modificar o tipo de atividade na Festa da Família

Proporcionar momentos coletivos nos ciclos e nos turnos.

Projetos globais dos ciclos.

Responsáveis: Professores e coordenação

Parcerias: FAE/UFMG

2º CICLO (manhã)

Problemas/demandas:

Como lidar em sala de aula com a diversidade e as dificuldades de aprendizagem?

Estratégias para resolução dos problemas:

Livre Escolha: buscar formação com pessoas que ofereçam cursos/oficinas relacionadas à temáticas específicas: origami, percussão, técnicas de canto, pintura, valores humanos, etc.

Intervenção: seminário ou curso com especialista na área.

Responsáveis: professores do 2º ciclo, negociação e acordos com a direção e coordenação.

Cronograma: quinzenalmente, às 4ªs feiras, dentro do horário Projeto Leia Brasil, ao longo do ano.

Parcerias: PUC/UFMG e outros especialistas.

3º CICLO

Problemas/demandas:

Tempo

Formação

Relacionamento

Lidar com as diferenças

Estratégias para resolução dos problemas:

Ações:

- Organização do tempo e espaço
- Intervenção
- Eleição de representantes
- Normas da Escola
- Reunião de pais e alunos
- Saída para teatros
- Livro didático
- Livro de literatura
- Laboratório de ciências
- Preparação de monitores com orientação dos professores.

2º SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO - (abril de 2002)

Neste seminário foi retomado a proposta do anterior. Os docentes agrupados em ciclos levantaram demandas específicas e elaboraram uma síntese de propostas tendo em vista a solução dos problemas e necessidades de formação. O grupo socializou coletivamente as suas propostas.

As demandas foram categorizadas em eixos. Foram priorizadas na formação, os problemas vivenciados na prática, com o desenvolvimento dos projetos: Intervenção e Livre Escolha. No aprofundamento das discussões sobre quais seriam estes problemas, concluíram que **as dificuldades se localizam na forma de lidar com a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem.**

Conclusão: (após análise dos conteúdos dos registros apresentados pelos ciclos)

- Adoção de uma consultoria permanente para a escola;
- Estudos sobre
- Projetos de Trabalho;
- A construção do PPP da EMAM, intenções curriculares;

Após a socialização e debate das propostas apresentadas pelo coletivo foram feitos os seguintes encaminhamentos:

1. Aprofundar as discussões sobre: Como lidar em sala de aula com a diversidade e as dificuldades de aprendizagem?
2. Fazer estudos de casos específicos para orientar as discussões, avaliar dificuldades, avanços e aprofundar estudos teóricos.
3. Levantar nomes de pessoas para discussão com o grupo a partir da prática da escola, e da concepção que o professor tem sobre o tema a ser aprofundado.
4. Avaliar os processos que a escola está vivenciando, a partir da demanda de formação.

TEMPOS ESTIPULADOS PARA FORMAÇÃO NO COLETIVO DOS CICLOS

1. Uma hora semanalmente, nas sextas-feiras.
2. Duas horas quinzenalmente, sendo uma hora na quarta-feira, último horário, dentro do Projeto Leia Brasil e uma hora nas sextas-feiras, dentro da reunião pedagógica.
3. Este tempo poderá ser flexibilizado e reordenado em função da necessidade.

TEMA: Dificuldades de aprendizagem

Encaminhamentos:

- Escolha de estudo de caso para serem discutidos coletivamente;
- Apontar avanços na construção de alternativas para trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagem;
- Destacar as necessidades para a construção de práticas mais eficazes no trabalho com a diversidade e as dificuldades de aprendizagem.

Objetivos: sondagens e Discussão das concepções de registro.

3º SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO - (maio de 2002)

Distribuição do subsídio da educação fundamental do CAPE/SMED: *“A construção coletiva do currículo na escola e a formação docente”*.

Critérios: Duas escolas da RMEBH foram selecionadas para trabalhar com esse projeto: EMAM E EMAP. Destacou-se a importância da leitura e conhecimento do material pelo grupo para discussão agendada com o CAPE.

Em reunião com a equipe pedagógica do CAPE, algumas questões foram levantadas sobre o documento:

Que princípios de formação estão contidos no documento?

Que princípios de formação nós defendemos?

Qual a diferença entre uma demanda de formação e uma oferta de formação ?

Qual a ideologia deste projeto?

Que contribuições este projeto pode trazer?

Comprometendo-nos com ele, teremos que abrir mão de quê?

É necessário abrir mão dos nossos projetos para abraçar este projeto?

De que forma este projeto nos foi apresentado? Pronto?

Qual será a nossa parcela de autoria na construção deste projeto a partir do momento que fizermos um contrato de trabalho e parceria?

De que forma podemos conciliar nossos projetos de formação com o projeto do CAPE?

Que contribuições de reformulação podemos dar ao projeto do CAPE?

4º SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO – (agosto de 2002)

Questões para debate com a Professora Agneta da Silva Giusta

1. CULTURA DA “NOTA”, DA REPROVAÇÃO:

- Como romper com essa lógica para que os conhecimentos fluam na relação ensino e aprendizagem, com os alunos do 3º ciclo?

2. FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

- Como lidar na prática com os processos de alfabetização dos alunos, (2º e 3º ciclos) se o professor não tem formação para alfabetizar. O que fazer para que a alfabetização se estabeleça de fato?
- Como podemos dar conta da leitura e da escrita antes que o aluno chegue ao 3º ciclo?
- O que precisamos/podemos fazer com relação aos alunos que apresentam características de comprometimento afetivo, emocional e cognitivo, para que possamos dar conta de mobiliza-los para a construção do conhecimento?
- A escrita está muito baseada na oralidade. Como lidar com alunos que se encontram nesse estágio?

3. PROJETO INTERVENÇÃO

- Como realizar uma intervenção que realmente atinja os alunos que têm dificuldades de leitura e escrita no 3º ciclo ?

4. AFETIVIDADE

- Qual o sentido e valor da afetividade na aprendizagem?
- Como as atividades motoras podem facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita?

ANEXO I AUTO-AVALIAÇÃO – RESULTADO DA 1ª ETAPA – 3º CICLO – EMLF

NOME: _____ Sala: _____ Turno: _____

MARQUE UM X NAS SITUAÇÕES QUE POSSAM RETRATAR SUAS ATITUDES NA 1ª ETAPA NO AMBIENTE ESCOLAR

Com relação ao seu comportamento nas dependências da escola:

- () Zelei pelo espaço físico da escola.
 () Contribui para a depredação do patrimônio da escola.
 () Colaborei para a conservação da limpeza da sala de aula dos demais ambientes da escola.
 () Desrespeitei os funcionários da limpeza.

Com relação ao cumprimento de seus deveres na escola:

<p>() Algumas vezes cheguei atrasado para o início das aulas. () Algumas vezes saí da sala de aula sem permissão do professor. () Algumas vezes demorei a chegar na sala de aula nos intervalos. () Participei de tumultos ocorridos na escola. () Fui encaminhado à coordenação/direção por problemas disciplinares. () Atrapalhei a aula por excesso de conversa desnecessária. () Faltei com respeito para com meus colegas () Faltei com respeito para com meus professores/coordenadores. () Não fui pontual(em alguns momentos) com relação a entrega das minhas atividades escolares. () Em algumas aulas não trouxe o material solicitado pelo professor. (livro, caderno, etc.) () Não participei das aulas estando dentro da escola. () Saí das dependências da escola sem a autorização pertinente.</p>	<p>() Fui organizado com os meus materiais escolares. () Realizei todas as atividades propostas pelos professores. () Sempre participei e tive boa produtividade nas aulas. () Colaborei com a organização da sala de aula. () Participei das atividades de Educação Física. () Neguei a participar de algumas atividades propostas nas aulas de Educação Física. () Não discriminei meus colegas, funcionários da escola, professores, coordenadores e direção. () Em grande parte tive interesse pelas aulas e participei atentamente. () Participei das atividades realizadas pelo Grêmio Estudantil. () Participei das atividades coletivas da Escola (Assembléias, Festas, Reuniões, etc) () Não costumo sair da sala sem autorização. () Respeito os horários de entrada da escola e dos intervalos.</p>
---	---

CASO QUEIRA FAZER ALGUMA OBSERVAÇÃO UTILIZE O VERSO DA FOLHA

Com relação aos objetivos propostos pelas disciplinas: (preenchido pelo professor)

<p>O aluno alcançou com eficiência os objetivos propostos em: () Português () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Arte () Educação Física () Filosofia</p> <p>O aluno apresentou grandes dificuldades no processo ensino aprendizagem necessitando de tratamento mais individualizado por parte dos profissionais: () Português () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Arte () Educação Física () Filosofia</p>	<p>O aluno apresentou dificuldades para alcançar os objetivos propostos, mesmo com a intervenção por parte dos profissionais em: () Português () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Arte () Educação Física () Filosofia</p> <p>Observações:</p>
--	--

ANEXO J
FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO – EMLF

NOME: _____ **Sala:** _____ **Turno:** _____

CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA 1ª ETAPA	CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA 2ª ETAPA
<p>() Ouve e respeita as opiniões do grupo. () Consegue se posicionar perante o grupo. () Colabora com o crescimento e funcionamento do grupo. () Não se responsabilizou pelo cumprimento dos princípios de convivência necessitando de intervenção por parte do professor.</p>	<p>() Ouve e respeita as opiniões do grupo. () Consegue se posicionar perante o grupo. () Colabora com o crescimento e funcionamento do grupo. () Não se responsabilizou pelo cumprimento dos princípios de convivência necessitando de intervenção por parte do professor.</p>
ENVOLVIMENTO NO PROCESSO PEDAGÓGICO - 1ª ETAPA	ENVOLVIMENTO NO PROCESSO PEDAGÓGICO - 2ª ETAPA
<p>() Realiza as atividades propostas. () Consegue realizar as atividades propostas com dificuldades. () Não realiza as atividades propostas. () É freqüente. () É infreqüente. () Cumpre os horários estabelecidos pela escola. () Freqüentemente não cumpre os horários estabelecidos pela escola. () Entrega as tarefas no tempo estipulado. () Nem sempre entrega as tarefas no tempo estipulado. Organiza e realiza trabalhos individuais com: () Iniciativa () Organização () Nem sempre organiza e realiza trabalhos individuais.</p>	<p>() Realiza as atividades propostas. () Consegue realizar as atividades propostas com dificuldades. () Não realiza as atividades propostas. () É freqüente. () É infreqüente. () Cumpre os horários estabelecidos pela escola. () Freqüentemente não cumpre os horários estabelecidos pela escola. () Entrega as tarefas no tempo estipulado. () Nem sempre entrega as tarefas no tempo estipulado. Organiza e realiza trabalhos individuais com: () Iniciativa () Organização () Nem sempre organiza e realiza trabalhos individuais.</p>
NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO O ALUNO:	NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO O ALUNO:
<p>() Formula questões sobre o objeto do conhecimento a ser investigado. () Identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias, etc.). () Sabe consultar as fontes de informação citadas acima para atender às necessidades da construção do conhecimento. () Estabelece relações entre as informações estudadas. Utiliza as práticas de: () observação () descrição () análise e síntese () Constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas. Organiza sínteses: () orais () escritas () desenhadas</p>	<p>() Formula questões sobre o objeto do conhecimento a ser investigado. () Identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias, etc.). () Sabe consultar as fontes de informação citadas acima para atender às necessidades da construção do conhecimento. () Estabelece relações entre as informações estudadas. Utiliza as práticas de: () observação () descrição () análise e síntese () Constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas. Organiza sínteses: () orais () escritas () desenhadas</p>
OBSERVAÇÕES:	OBSERVAÇÕES:

ÁREA DO CONHECIMENTO 1ª ETAPA	ÁREA DO CONHECIMENTO 1ª ETAPA
<p>Diante das atividades realizadas no processo ensino aprendizagem o aluno(a):</p> <p>1. Alcançou os objetivos na(s) seguinte(s) área(s) do conhecimento:</p> <p>() Português () Literatura () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Filosofia () Educação Física () Arte</p> <p>2. Alcançou, apresentando dificuldades, os objetivos propostos na(s) seguinte(s) áreas do conhecimento:</p> <p>() Português () Literatura () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Filosofia () Educação Física () Arte</p> <p>3. Não alcançou todos os objetivos propostos na(s) seguinte(s) área(s) do conhecimento:</p> <p>() Português () Literatura () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Filosofia () Educação Física () Arte</p>	<p>Diante das atividades realizadas no processo ensino aprendizagem o aluno(a):</p> <p>1. Alcançou os objetivos na(s) seguinte(s) área(s) do conhecimento:</p> <p>() Português () Literatura () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Filosofia () Educação Física () Arte</p> <p>2. Alcançou, apresentando dificuldades, os objetivos propostos na(s) seguinte(s) áreas do conhecimento:</p> <p>() Português () Literatura () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Filosofia () Educação Física () Arte</p> <p>3. Não alcançou todos os objetivos propostos na(s) seguinte(s) área(s) do conhecimento:</p> <p>() Português () Literatura () Inglês () Matemática () Ciências () Geografia () História () Filosofia () Educação Física () Arte</p>
<p>Observações:</p>	<p>Observações:</p>

ANEXO K**ROTEIRO REUNIÃO PEDAGÓGICA – 3º CICLO – EMLF**

Período: 17/05/02

Participantes:	Próxima reunião:	Ausentes:
-----------------------	-------------------------	------------------

ASSUNTO	ENCAMINHAMENTOS	RESPONSÁVEL	PRAZO
AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Definir como serão os registros; • Conteúdo programático; • Ficha de avaliação. 			
CADERNOS DE REGISTRO <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os representantes; • Perfil da turma. 			
SUBSTITUIÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Critérios; • Banco de atividades; • Dada limite. 			
PROJETO DO 3º CICLO “Ser para conviver”			
OUTROS ASSUNTOS			

ANEXO L

AUTO-AVALIAÇÃO DOS DOCENTES
AVALIAÇÃO DA 1ª ETAPA DE 2002 – EMAM

	EU	GRUPO	
		NO CICLO	NO TURNO
FREQÜÊNCIA (assiduidade, pontualidade...)			
ENVOLVIMENTO COM O TRABALHO DA ESCOLA (reuniões gerais e pedagógicas, momentos coletivos, momentos de formação, festa, Intervenções, Livre Escolha, etc.)			
RELACIONAMENTO <ul style="list-style-type: none"> • professor/professor; • professor/aluno; • professor/ funcionário; • professor/coordenação/direção ; 			
PROPOSTAS			

ANEXO M**FICHA DE AVALIAÇÃO**

MESES: FEVEREIRO, MARÇO E ABRIL

Senhores Pais/ou responsáveis

O seu filho (a), _____

I. () No final desta etapa de estudos está de PARABÉNS, pois atingiu todos os objetivos desejados. Esperamos que continue a crescer e que possamos sempre facilitar sua aprendizagem.

II. () No final desta etapa de estudos apresentou algumas dificuldades. Gostaríamos de que observassem em que itens precisa se dedicar mais:

- 01. () Frequência
- 02. () Pontualidade
- 03. () Uniforme
- 04. () Atividades em sala
- 05. () Atividades em casa
- 06. () Disciplina
- 07. () Relacionamento
- 08. () Direitos e deveres
- 09. () Conversa paralela em sala de aula
- 10. () Material necessário às aulas
- 11. Aprendizagem em:
 - () Língua Portuguesa
 - () Artes
 - () Ciências
 - () Educação Física
 - () Geografia
 - () História
 - () Língua Inglesa
 - () Matemática

Estaremos convocando, em data oportuna, uma reunião com os pais daqueles alunos que apresentaram dificuldades nos itens relacionados.

Contamos com sua presença.

Atenciosamente,

Direção, coordenação e professores.

_____ canhoto _____

Recebi o comunicado da escola e estou ciente da AVALIAÇÃO do meu filho(a)

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2002.

Assinatura do pai e/ou responsável.

ANEXO N

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EMAM SOBRE “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

1. O que é dificuldade?

- É o sintoma de que algo não está resolvido, ou não foi alcançado, a partir de algum parâmetro.
- É algo que impede alguém de realizar alguma coisa que precisa ser realizada, devido talvez a algum bloqueio.
- Não conseguir, não obter sucesso.
- Momento fundamental no processo de aprendizagem.
- Qualquer fator que impede o aprendizado é dificuldade.
- É o conflito, a tensão que se estabelece frente a certos “desafios” impedindo assim que se realize ou se alcance o objetivo proposto.
- É quando não se assimila algo ou demora muito tempo para isto. São as nossas limitações.
- Não conseguir realizar uma tarefa que foi proposta.
- Incapacidade de atender as necessidades do momento.
- Incapacidade de resolver um problema ou situação conflitante por um período ou longo tempo.
- Dificuldade é a condição de alguém em não conseguir acompanhar o trabalho desenvolvido no grupo.
- É um sentimento de incompetência diante de situações diversas.

2. Defina dificuldades de aprendizagem?

- É quando o aluno demonstra que possui um bloqueio que o impede de avançar para o próximo nível deixando-o defasado em relação aos outros.
- Incapacidade momentânea de assimilação/apreensão de informações ou de construção mental.
- Alcançar em tempo diferenciado a superação desse momento essencial, chamado dificuldade, do processo de construção do conhecimento.
- É a incapacidade do aluno em assimilar os conteúdos devido a deficiência do próprio aluno ou do sistema ensino e aprendizagem.
- É a incapacidade momentânea de apreender determinados ensinamentos, podendo surgir por vários motivos.
- É quando o aluno depois de um tempo na escola, apresenta poucos avanços na construção da leitura e escrita e na linguagem matemática.
- Não apresentar avanços no tempo esperado.
- Incapacidade de construir os conhecimentos propostos no tempo previsto.
- Sintomas que emergem da interação do aluno com o meio, explicitada em formas e ritmos diferentes de aprender, e considerada como afastamento de um padrão estabelecido pelas intenções educativas da escola. Esses sintomas emergem de um processo e têm como fatores preponderantes às experiências vividas pelo aluno, sua cultura, sua capacidade de socialização, seus conflitos subjetivos, suas relações com a escola, o choque cultural entre suas experiências vividas e cultura escolar, práticas pedagógicas que não consideram o aluno como sujeito de ação no seu processo de aprendizagem, tempo de aprendizagem do aluno diferente do tempo estabelecido pela escola, conteúdos, sem significado para o aluno, realidade da escola distanciada da realidade do aluno, e outros fatores.

- “Incapacidade” de reter informações, analisar e resolver situações problema.
- É intrínseca, abstrata. É quando o aluno não consegue perceber o que está claro para os outros. Quando o professor, o grupo e a situação não alcançam o aluno para modificar seu comportamento. É um sentimento de incompetência em relação à aquisição de novos conhecimentos e/ou habilidades diversas devido a diversos fatores.

3. Como você identifica as dificuldades de aprendizagem?

- Falta de concentração e pouca memória do aluno. Não aquisição da leitura de da escrita.
- Aquilo que não conseguimos fazer com destreza, habilidade.
- A criança não consegue compreender a solicitação do professor, apesar de ser orientada individualmente, não consegue realizar a atividade, criança dispersa e desconcentrada, muitas vezes perturba o desenvolvimento das atividades, apesar de em diferentes momentos, com diferentes professores e estratégias, o aluno não consegue compreender o solicitado e realizar as atividades.
- Com sondagens e avaliações, do que foi conseguido em relação ao proposto, observando atitudes.
- Pode ser um bloqueio psicológico, um problema familiar, um problema neurológico, falta de interesse, falta de assistência individual mais específica.
- A pouca vivência anterior à escola, falta de estímulo da família.
- Falta de memória, desatenção, desinteresse.
- Através das atividades ou comportamento de alunos que demonstram não responder às propostas de trabalho.
- As dificuldades podem ocorrer por motivos variados: (psicológicos emocionais e/ou familiares), falta de motivação (quando o aprender não é significativo), problemas de saúde, desnutrição, depressão, ou outras doenças.
- As dificuldades surgem a partir de deficiências sociais tais como: familiar (afetiva), cognitiva, desenvolvimento (alimentação) e outros.
- Através da avaliação formativa, da observação realizada continuamente sobre os processos de desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: sócio-afetivos, cognitivos e culturais, em ênfase na construção da leitura e da escrita e a construção do pensamento lógico matemático.
- Quando o aluno demonstra desatenção, dispersão, com dificuldades de assimilação, de retenção de informações.
- Através da indisciplina ou isolamento do aluno, além das atividades ou avaliações parcialmente ou não realizadas.

4. Como você explica as dificuldades de aprendizagem?

- Como sintomas que emergem de um processo e tal como a aprendizagem é resultado de uma construção. Acredito que as causas desses sintomas podem estar na tentativa de homogeneização do ensino, e nas dificuldades da escola trabalhar com a diversidade e a complexidade do ser humano.
- A dificuldade surge por problemas físicos e emocionais do aluno. Como desnutrição, que é capaz de atrapalhar o seu desenvolvimento.
- Podem ser explicados às vezes por problemas emocionais, neurológicos relacionados à problemas familiares.
- Problemas emocionais, problemas sociais, falta de estímulo por atividades escolares.

- Quando o aluno tem dificuldade de desenvolver as atividades propostas em sala de aula e em casa.
- Quando o aluno não avança dentro do processo de aprendizagem.
- Quando o aluno demonstra dificuldades na compreensão das atividades.
- Podem ter como causa diversos fatores: social, biológico, ambiental, emocional, do método de ensino.
- Metodologia que não atende, situação sócio-econômica que dificulta, criança que não acompanha por ser portador de necessidades especiais.
- Percebe-se que as hipóteses na construção do conhecimento avançam de maneiras muito diferenciadas.
- Alunos que não conseguem realizar as atividades propostas no tempo previsto ou não realizam, apresentam conflito ao realizar atividades, ficam tensos, dispersos, etc.
- Dificuldades de assimilação. Dificuldade de compreensão.
- Dificuldade de transformação (relação).
- Muitas vezes o objeto de conhecimento proposto ou apresentado não se constitui uma demanda significativa ou interessante para o aprendiz. Outras, por deficiências neuropsicológicas ou até mesmo afetivas.

5. Que alternativas estamos criando para trabalhar as diferentes formas de aprender dos alunos?

- Respeito às diferenças. Flexibilidade nos agrupamentos de alunos. Flexibilidade nas atividades, respeitando as habilidades de cada um.
- Intervenção, onde é possível um atendimento mais individualizado para atender aos alunos com mais dificuldades.
- Intervenção, trabalho com diversas áreas (valorização da arte, da ludicidade) e não só conteúdo.
- Intervenção, formação dos professores.
- Intervenção, proposta diferenciada para uma mesma atividade. Atividade diferenciadas.
- Intervenção, integração da família/escola. Contextualização .
- Intervenção.
- Material diferenciado, mais ligado à realidade do aluno.
- Reagrupamento dos alunos de acordo com as suas dificuldades.
- Intervenção, monitoria de alunos.
- Intervenção, atendimento individual, incentivos procurando aumentar a sua auto-estima.
- Flexibilização nos tempos e espaços.
- Enturmação flexível de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos.

6. Quais os avanços alcançados em nosso trabalho com dificuldades de aprendizagem?

- Busca de soluções para o atendimento destes alunos.
- Avaliação da prática pedagógica.
- Intervenção.
- Organização das turmas: trabalhos em grupos, apresentações.
- Avanços na alfabetização.
- Melhoria na socialização e na auto-estima.
- Inclusão do aluno

- Avanço individual dos alunos no processo de leitura/escrita (uns mais outros menos).
- Maior integração do aluno no ambiente da escola, superando suas dificuldades.
- Durante a intervenção eles se identificam mais com os colegas e apresentam um rendimento melhor.
- Respeito às diferenças. Flexibilidade nos agrupamentos de alunos. Flexibilidade nas atividades, respeitando as habilidades de cada um.
- A intervenção é um avanço mas precisa ser mais efetiva, em especial, para quem mais precisa.
- As turmas, de modo geral, não rejeitam os alunos com dificuldades. Alguns alunos têm avançado no processo.
- Até o momento vejo a intervenção como um avanço, mas ainda acho que não é totalmente eficiente, principalmente para aqueles que têm maior dificuldades.
- Avaliação contínua do processo, intervenção, respeito às diferenças e trabalho com ciclos.
- Considero que o Projeto Livre Escolha trabalha de forma mais significativa as dimensões formadoras das crianças, facilitando assim seu desenvolvimento para as aprendizagens. Ainda não tenho convicção de que o Projeto Intervenção seja tão significativo para o trabalho com as dificuldades. Acho-o muito específico (Língua e Matemática) e pouco criativo. A intervenção é uma rotina da qual o aluno não é sujeito na construção de seus conhecimentos, ou seja, a meta não é aprender a aprender. A delimitação das aprendizagens necessárias está voltada para conteúdos específicos e o planejamento é feito individualmente pelo professor. Acho que necessitamos de maiores conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano para a construção de práticas mais avançadas. A busca constante dos profissionais por formação, estudos e trocas de vivências tem sido uma conquista que poderá facilitar os processos de construção de novas práticas. A enturmação flexível facilita os processos de socialização. As tentativas de construção dos princípios da Escola Plural, por si, já dimensionam a prática da escola facilitando a inclusão e propiciando experiências novas para os alunos na construção de uma nova cultura escolar. A relação professor-aluno na EMAM é merecedora de atenção e facilitadora dos processos de aprendizagem. A importância dada ao trabalho com a ludicidade para alguns grupos de alunos, a exploração do meio-ambiente, e os trabalhos com projetos também são facilitadores da aprendizagem dos alunos.

ANEXO O

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

IDADE: _____ CICLO: _____

PROFESSORES:

O PROCESSO DE FORMAÇÃO

01. PARTICIPAÇÃO NAS INTERAÇÕES DO GRUPO

Na convivência cotidiana na sala de aula, o aluno:

- a) Ouve;
- b) Respeita as opiniões e colocações do grupo;
- c) Consegue se posicionar perante o grupo, argumentando seu ponto de vista;
- d) Ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo.

Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:

02. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nas propostas de trabalho pedagógico, o aluno:

- a) Compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor.
- b) Participa produtivamente da:
 - construção e organização das propostas coletivas de trabalho da turma;
 - realização destas propostas.
- c) Organiza e realiza trabalhos individuais:
 - com iniciativa;
 - com organização;
 - conclui as atividades propostas.

Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:

03. ATIVIDADE DE ESTUDO

No processo de construção do conhecimento, o aluno utiliza os procedimentos básicos:

- a) Formula questões sobre o objeto de conhecimento a ser investigado;
- b) Identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias, pessoas e comunidade,...);
- c) Sabe consulta-las para atender às necessidades da construção do conhecimento;
- d) Estabelece relações entre as informações estudadas;
- e) Utiliza as práticas de: observação, descrição, análise, síntese;
- f) Utiliza diferentes formas de registro (escrita, desenho, gráfico, imagens,...);
- g) Constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas;
- h) Organiza sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas...

Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:

04. AREAS DE CONHECIMENTO

Para elaborar uma síntese do desempenho dos alunos em cada área de conhecimento – Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física – A proposta curricular de cada escola, bem como a elaboração de uma listagem mensal dos conteúdos trabalhados com a turma, servirão de referencial de análise.

Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno:

ANEXO P**TÉCNICA: ESTUDO EXPLORATÓRIO
O DOCENTE DO 3º CICLO E A AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Escola Municipal: _____

Professor(a): _____

Fone: _____ Data da entrevista: _____

1. Dados de identificação do professor e experiência profissional

- 1.2. Formação
- 1.6. Tempo de atuação profissional
- 1.7. Tempo profissional nesta escola
- 1.8. Disciplinas/projetos desenvolvidos

2. Formação continuada ou ações formativas

- 2.1. Dentro da escola
- 2.2. Fora da escola

3. Prática pedagógica

- 3.6. Como você organiza sua prática docente? Cite as alternativas e estratégias adotadas.
- 3.7. Como você avalia essas experiências?
- 3.8. Como você avalia seus alunos?
- 3.9. Ações/atividades desenvolvidas com os alunos com problemas no campo da aprendizagem.

4. Experiências na prática docente

- 4.1. Atividades implantadas que você considera positivas. Justifique.
- 4.2. Quais as principais dificuldades ? Justifique
- 4.3. Que ações/alternativas você tem utilizado para superar essas dificuldades ?

4. Avaliação dos espaços-tempos coletivos destinados à reflexão da prática pedagógica

- 5.1. Conselho de Classe
- 5.2. Projeto do 3º ciclo (geral)
- 5.3. Projeto de Intervenção ou Turma Projeto
- 5.4. Reuniões de pais

6. Espaço para livre expressão ...