

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

*FRE-2 exs
(Na estante 00)
- 14.*

*60909911
169569802 - 18 EMP.
391.27
D139a
T*

2 exs
A AVALIAÇÃO ESCOLAR:

**UM PROCESSO DE REFLEXÃO
DA PRÁTICA DOCENTE
E DA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR
NO TRABALHO**

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN

1998

OK/03

UFMG - BIBLIOTECA CENTRAL
MEMBRIA UFMS

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN

371.27
D137a
1998

A AVALIAÇÃO ESCOLAR:

UM PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE
E DA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
da Faculdade de Educação da UFMG
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Leila de Alvarenga Mafra

Belo Horizonte *OK/2006*
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
1998 *OK 2002*

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



60989911

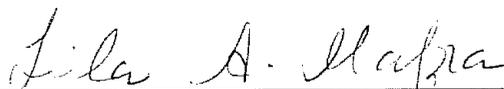
IG - BIBLIOTECA CENTRAL
MEMÓRIA UFMG

Tese: AVALIAÇÃO ESCOLAR: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho.

Autoria: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Orientação: Profª Leila de Alvarenga Mafra

defendida e aprovada por todos os membros da banca examinadora constituída pelos professores:



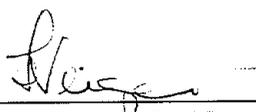
**Profª Dra. Leila de Alvarenga Mafra (FaE /UFMG)
Orientadora**



Profª Dra. Magda Becker Soares (FaE / UFMG)



Profª Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima (FaE / UFMG)



Profª Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga (FaE /UnB)



Profª Dra. Sônia Terezinha de Souza Penin (FaE/ USP)

**Profª Dra. Pura Lúcia Oliver Martins
(Suplente)**

**Profª Dra. Sylvia Garcia Rodrigues
(Suplente)**



Meus agradecimentos

À professora Leila de Alvarenga Mafra pela orientação segura, atenta, competente e amiga.

À equipe do NECCE - Núcleo de Estudos de Cultura e Cotidiano Escolar: Terezinha Maria Cardoso, Renata Nunes Vasconcelos, Quirino Brito, Macaé Maria Evaristo dos Santos, Maria Cecília de Medeiros Abras e Samuel Kurcbart.

Aos queridos bolsistas de iniciação científica: Ana Paula Teixeira, Carla Aparecida Leite, Juliana Campos Sales, Raquel Bernardo dos Santos, Sandra Silva Chaves, Wesley Silva; e ao CNPq pelo apoio.

À sempre professora, Magda Becker Soares pela cuidadosa leitura e sugestões no momento da qualificação.

Aos colegas e professores do Doutorado da FaE/UFMG: Batistina Corgozinho, Elizabeth Marques, Gelta Ramos Xavier, Inês Teixeira, Maria José Braga, Prof^a Leila Mafra, Prof^a Maria Alice Nogueira, Prof. Miguel Arroyo e Prof. Neidson Rodrigues que, durante a disciplina Atividades Programadas, contribuíram definitivamente para a concepção deste trabalho

Aos colegas do Setor de Didática e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE / UFMG.

À Elza Vidal de Castro pela leitura, estímulo e interesse pelo trabalho.

À Maria Ribeiro dos Santos pela correção do português.

À Regiane Lúcia Domingos pela revisão da bibliografia.

À Lourdes Aparecida Furbino Gomes pela confiança e companhia amiga às reuniões da Regional.

A todos os professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, à equipe do CAPE e CPP e, em especial, àqueles que me acolheram, permitindo a invasão do seu espaço profissional.

Minha eterna gratidão

À minha família, que eu amo: minha mãe, minhas irmãs, Sandra, Marília, Raquel e Patrícia, meus cunhados e cunhadas, meus sobrinhos e minha tia Eugênia, às minhas queridas filhas, Mírian e Sílvia, e ao Ademir, à Conceição, Marcelo e Diego, e aos meus amigos,

pela parte deles que sou.

Meu pedido de desculpas

À sobrinha **afilhada**, Kátia, pela ausência nos momentos-limite de sua vida.

Uma dedicatória

Ofereço este trabalho ao meu pai, Mário Jofre, que ficaria feliz em vê-lo concluído.

RESUMO

Esta tese tem por objeto de estudo os processos de avaliação escolar concebidos e implementados pelo professor em sua prática pedagógica.

Considerando-se que o ato de avaliar envolve o processo de reflexão dos educadores sobre a sua própria ação prática, procurou-se explicitar as concepções predominantes de avaliação em seu processo de construção e desvelar os seus sentidos e significados. Identificou-se, para isso, as relações pedagógicas de heteroestruturação e de interestruturação de conhecimento como duas posturas epistemológicas centrais para a construção desses sentidos e significados.

O *locus* da pesquisa foi a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no momento de implantação do projeto político-pedagógico “Escola Plural”. Este projeto, na perspectiva de renovação pedagógica, propunha “alterar radicalmente” a organização do trabalho escolar e “romper” com os processos de ensino e avaliação tradicionais, introduzindo uma nova prática em que todos avaliam e são avaliados.

A abordagem metodológica caracterizou-se pela etnometodologia e optou-se, então, pela “observação participante” em grupos de discussão sobre a nova proposta como procedimento central de coleta de dados, procurando investigar as amplas e diversas relações pedagógicas que fazem parte do dia-a-dia do professor no trabalho docente. Esses dados permitiram discutir as possibilidades de construção de uma nova concepção de avaliação no confronto entre as concepções já estabelecidas e os seus desejos de mudança,

A conclusão do trabalho ressalta a importância da abordagem de interestruturação do conhecimento para a construção dos processos de avaliação escolar. Situa, ainda a pertinência dessa abordagem nas discussões atuais do paradigma da pós-modernidade e, conseqüentemente, dos princípios da avaliação escolar propostos pela Escola Plural.

ABSTRACT

This study analyses the processes of school valuation conceived and implemented by teachers in their pedagogical practice.

This thesis aimed at making explicit the predominant valuation's conceptions in his process of construction and at uncovering his meanings, considering that the action of evaluate involves the teacher's reflection about his own practical action. The pedagogical relations of knowlegde's heterostructuration and interstructuration were identified as two central epistemological postures to these meanings's construction.

The research's "*locus*" was the Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Belo Horizonte's municipal net of education), in the moment of the politico-pedagogical project "Escola Plural" 's implantation. This project, in a pedagogical renovation's perspective, intended to modify radically the school work's organization and break with the traditional processes of teaching and valuation, introducing a new practice in which every person evaluates and is evaluated.

The "participating observation" in discussion's groups about the new proposal was chosen as the central procedure to collect datas, intending to investigate the ample and diverse pedagogical relationships present in teacher's quotidian. These datas made possible discussions about possibilites to the construction of a new evaluation's conception.

This study's conclusion emphasizes the importance of the interstructuration to the construction of the school evaluation's processes. Furthermore, it situates this approach's pertinence in actual discussions about post-modernity's paradigm and, consequently, about the evaluation's principles proposed by "Escola Plural".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1- Problematizando o campo de estudos da avaliação escolar	2
1.1- Os fundamentos epistemológicos dos processos de avaliação escolar	4
1.2- Os fundamentos político-pedagógicos dos processos de avaliação escolar	8
1.3- A “ideologia do dom e mérito” como fundamento da avaliação escolar	11
1.4-As origens da concepção de avaliação escolar como um processo de medida	14
1.5-A Sociologia da Educação e a avaliação escolar	26
2- Delimitando o objeto de estudo	34
2.1-O objeto de estudo	42
2.2-A avaliação na relação pedagógica de hetero e interestruturação do conhecimento	43
2.3-O significado da avaliação como reflexão da prática na formação do professor	48
CAPÍTULO 1º	
“ABORDAGEM METODOLÓGICA”	54
1- O cenário da pesquisa: A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e a proposta político-pedagógica “Escola Plural”	54
1.1- A avaliação na “Escola Plural”	63
2- Demarcando os limites do estudo	65
3- Espaços e procedimentos de coleta de dados	67
4- Análise e organização dos dados	76
CAPÍTULO 2º	
“UM GRANDE EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA: a implantação da proposta pedagógica “Escola Plural” ”	80
1- Os primeiros momentos	84
2- A SMED e sua ideologia	86
3- Escola Plural- uma proposta de educação para aluno pobre	88
4-Os pais e a Escola Plural	90
5- As condições objetivas para a implantação	94
6- Conflitos, resistência e contradições diante da inovação	98
CAPÍTULO 3º	
“O DESAFIO DA AVALIAÇÃO COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA”	104
1- O trabalho nas regionais	106
2- O seminário de avaliação/formação do CAPE	117
3- Sintetizando...	128

CAPÍTULO 4^o

“A AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NAS ESCOLAS”-----135

- 1-Os processos de reflexão/avaliação da prática pedagógica numa escola municipal----136
- 2- Avaliação↔gestão = criação de espaços/tempos nas escolas -----145
 - Tabela 2.1- Espaços/tempos com os alunos -----150
 - Tabela 2.2- Tempo / Conteúdos curriculares -----152
 - Tabela 2.3- Espaços/tempos coletivos dos professores -----154
- 3- O espaço da coordenação pedagógica no processo de reflexão/avaliação prática----160
- 4- Os espaços/tempos coletivos de avaliação da prática pedagógica-----167

CAPÍTULO 5^o

“O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA SALA DE AULA” -----175

- 1- Reconstruindo práticas de reflexão/avaliação -----176
 - 1.1- Tentativas de alteração das práticas de avaliação, antes da chegada da Escola Plural.-----176
 - 1.2- As tentativas de alteração das práticas de avaliação da aprendizagem a partir da proposta pedagógica Escola Plural -----186
- 2- Avaliação como um processo de formação no trabalho -----194
 - 2.1- A relação entre o individual e o coletivo numa perspectiva pedagógica de construção do conhecimento-----199
- 3- O sentido e significado das fichas de avaliação -----203
 - 3.1-A introdução da ficha única de avaliação para a Rede Municipal----- 209
- 4- Rompendo com o caráter seletivo e excludente da avaliação: o projeto “Turmas Aceleradas” -----221
 - 4.1- O olhar do professor sobre os alunos das turmas aceleradas-----229
 - 4.2- O processo de ensino com as turmas aceleradas-----236

CONCLUSÃO-----241

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----257

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, seja através de reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões. Assim, a definição pelos valores, crenças e princípios que orientam as práticas pedagógicas escolares têm origem num universo muito amplo que reflete a própria construção social da realidade. Este campo referencial está presente nos currículos, nas formas de organização do ensino, nos padrões de comportamento esperados nos alunos e nos mecanismos formais de avaliação, dentre outros, e se preserva através das relações cotidianas na escola, dando sentido e significado à realidade e às práticas docentes concretas.

Procurou-se, então, nesta tese, vivenciar as amplas e diversas relações pedagógicas que fazem parte do dia-a-dia do professor no trabalho docente, na perspectiva de desvelar os sentidos e significados presentes nessas relações. Entretanto, embora o espaço de observação tenha se fixado no professor e em suas relações, o objeto de estudo desta pesquisa foi a avaliação escolar em seu processo de construção, com destaque aos valores, saberes pedagógicos e condicionantes sócio-políticos que subjazem as práticas pedagógicas, orientam as ações e constroem o referencial para que ela aconteça.

Interessava-se, pois, pelos sentidos e significados presentes nas decisões e ações dos professores, no conjunto de suas atividades cotidianas, acreditando que o processo de avaliação escolar se constrói na mediação entre a reflexão dos sujeitos avaliadores sobre esta realidade, na interpretação, compreensão e apreensão da mesma, objetivando-a. Perguntava-se: - como este professor lê, reflete, analisa e avalia a sua prática pedagógica? Que sentidos e significados ele extrai dessa leitura que dão concretidade aos processos de avaliação e à suas decisões de ação prática?

O interesse por este campo de estudo se justificava porque em pesquisa anterior,¹ verificara-se que os vários sujeitos envolvidos na escola não tinham clareza quanto à teia de

¹ Na dissertação de mestrado da autora, "Trabalho escolar e Conselho de Classe: da avaliação na escola à avaliação da escola" (DALBEN, 1990) procurou-se analisar as relações sociais na escola em suas diversas dimensões, questionando-a como um local de trabalho contraditório, onde as práticas e as rotinas promoviam processos de

relações complexas na qual estavam inseridos. Na maioria das vezes, os professores ignoravam as condições objetivas e subjetivas que orientavam as suas ações e, desta forma, permitiam que fossem instaladas práticas rotineiras, como, especialmente, as avaliações formais, com rituais bem rígidos, sem as devidas análises de seus pressupostos básicos. As relações interativas entre os professores entre si e com os alunos costumavam apoiar-se na determinação de papéis, atribuições e competências, numa forma de atuação normativa e prescritiva. Embora esta situação protegesse os vários espaços de ação dos sujeitos e desse segurança a eles, escamoteava os conflitos provocando a desarticulação da comunidade escolar e, conseqüentemente, o esfacelamento de propostas de trabalho coletivas mais consistentes.

Nesse âmbito de preocupações, as análises presentes na pesquisa circunscreveram-se a partir da perspectiva apontada por VEIGA (1996, p.164) cuja a tarefa de reconstrução da prática avaliativa exige, como premissa básica, a reconstrução da postura de reflexão dos educadores sobre a sua própria ação pedagógica, assim como a reflexão da escola em suas relações com o contexto social mais amplo.²

1- Problematizando o campo de estudos da avaliação escolar

A abordagem deste trabalho não é a mesma adotada pela grande maioria dos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema. A avaliação escolar enquanto um campo teórico de conhecimento centrou-se, especialmente, nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem. Originou-se daí a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido através de notas ou conceitos.

Associada a essa concepção de avaliação, estava a própria concepção de escola com o papel fundamental de transmitir o saber escolar. Ela o faz organizando-se conforme uma

incorporação de crenças e valores, fundamentais para a manutenção de um tipo de relação social, na maioria das vezes, não percebido pelos sujeitos envolvidos. Ao lado disso, constatou-se que esta mesma escola apresentava-se propícia à transformação social enquanto um espaço coletivo de realização de projetos político-pedagógicos diferenciados.

² Também SANTOS (1992), FREITAS (1995) discutem a necessidade dessa abordagem, no trato da organização do trabalho docente.

racionalidade específica³, numa lógica de divisão e distribuição de tempos e espaços, articulados em uma determinada seqüência que exige avaliações periódicas, para a verificação do processo de assimilação do conhecimento adquirido pelo aluno. A avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar.

SHÖN (1992, p.87) discutindo, especialmente, essa questão comenta os conflitos vividos pelos professores diante da “burocracia escolar”, que se organiza a partir da centralidade do saber a ser transmitido. Para ele,

“... isso pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser “cumprida” no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá o cumprimento a planos de aula.(...) Os testes são feitos para medir este progresso e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática.”

Inúmeras pesquisas têm revelado a preocupação dos estudiosos da educação brasileira com a avaliação escolar e o seu papel como instrumento de controle, poder e seletividade, a serviço da reprodução da estrutura social (SOARES, 1981, LUCKESI, 1995, LUDKE e MEDIANO, 1992). A realidade do fracasso escolar gerado pelos altos índices de evasão e repetência, antes enfocada como um problema individual dos sujeitos aprendizes, tem sido apontada como um grave problema que não pode ser ignorado por aqueles que se empenham nos estudos sobre o trabalho docente.

Entretanto, embora os professores pratiquem, rotineiramente, essa concepção seletiva, quantitativa e classificatória de avaliação, eles mesmos afirmam a precariedade e fragilidade dessa abordagem no que se refere aos inúmeros erros/desvios de avaliação por ela provocados. Consideram o processo mais abrangente do que os resultados obtidos através dos usuais procedimentos de medida e enxergam as funções de diagnóstico e retroinformação sobre os alunos como as mais importantes. Afirmam que o processo de avaliação é mais amplo e complexo

³ Os autores referem-se a essa racionalidade de forma diferente: BAPTISTA (1996), por exemplo, utiliza-se da expressão “ortodoxia da escola” para referir-se a “imperativos institucionais, ou ainda, a certos invariantes estruturais presentes na organização das instituições escolares”(p.128). FORQUIN (1993) utiliza o termo “cultura escolar” para definir a dinâmica própria da escola, aquele conjunto de saberes, hábitos, valores e critérios de excelência que, inclusive, saem dos limites da instituição e se impõem em outros campos culturais.

do que se imagina, e sentem necessidade de maiores discussões sobre o tema. Procuram concentrar esforços na busca de procedimentos e instrumentos diversificados e de diferentes naturezas que permitam complementar o conhecimento do aluno. Mas reconhecem as dificuldades apresentadas pela organização da escola e pelo número excessivo de alunos em classe como fatores, provavelmente, intransponíveis para o estabelecimento desses novos processos. E, então, desabafam: “Como estabelecer um diálogo franco com o aluno e orientar o trabalho docente a partir das necessidades apresentadas por eles, se o aluno é irresponsável, indisciplinado, não sabe ainda o que quer, se existe um programa a cumprir, um vestibular no horizonte e, além disso, se o aluno só estuda para as provas?”; “Como fica a relação da escola com a família e com o futuro destas crianças ou destes adolescentes, no que se refere ao conteúdo a ser transmitido, quando se centra o trabalho nas vivências dos alunos?”; “Qual é o papel da escola numa sociedade de mudanças tão rápidas?”; “Como trabalhar o conteúdo escolar de maneira interessante para o aluno, se existem aqueles que não conseguem estabelecer vínculos de sentido e significado com os conteúdos preestabelecidos do programa, se os conteúdos são também importantes para a formação desses alunos? E... como avaliar tudo isso?”

Estas questões evidenciam a necessidade de se problematizarem os fundamentos epistemológicos e sócio-políticos que deram à avaliação escolar esse contorno contraditório e legítimo, porque assumido com bastante intensidade pelo sistema escolar, mas ao mesmo tempo frágil, quanto à sua capacidade de produzir conhecimentos que mobilizem e reorientem os processos de ensino e aprendizagem.

1.1- Os fundamentos epistemológicos dos processos de avaliação escolar

A escola tal como se mostra, hoje, tem a sua origem nas lutas travadas nos séculos XVI e XVII, culminando com a Revolução Francesa, no século XVIII, que, na perspectiva de superação das estruturas feudais, assinalava o advento do capitalismo. Este período pode ser apontado como um dos mais significativos em relação à mudança de paradigmas, sendo a revolução intelectual, moral e científica considerada fator desencadeante da modernidade.

Embora a Revolução Industrial, assim considerada, só comece na segunda metade do século XVIII, os séculos precedentes deram-lhe as bases técnicas necessárias que lhe permitiram a difusão dos conhecimentos como a imprensa, as grandes navegações, etc... É o período marcado

pela substituição do modelo geocêntrico de cosmos, formulado na antigüidade clássica por Cláudio Ptolomeu (100 - 178), pelo modelo heliocêntrico de sistema solar formulado por Nicolau Copérnico e defendido por Galileu, em 1632. Mais do que o surgimento de uma “nova ciência”, que originou uma revolução metodológica na produção do conhecimento, esse período representa uma crise na própria visão de mundo, de natureza e do lugar do homem no espaço e no tempo, repercutindo no plano lógico, político, ético e estético. Cria-se, na verdade, uma “mentalidade científica” apoiada em normas, ideais, atitudes e modos de comportar-se que constituíram as forças sociais capazes de estimular o desenvolvimento industrial e científico. Para JAPIASSU (1991, p.166), a ciência no período moderno pode ser vista como um projeto “uma espécie de filosofia prática, que considera o saber **verdadeiro** como o instrumento privilegiado da ação”. Sua influência vai afetar as motivações, o sistema de valores, as atitudes gerais e as maneiras de considerar e de resolver os problemas.

Será, então, no próprio indivíduo, enquanto um ser pensante, reflexivo, crítico, capaz de submeter a razão a um exame permanente para evitar a repetição das falhas da ciência clássica, que os fundamentos epistemológicos serão encontrados. O indivíduo é enfatizado como agente de sua própria evolução e da evolução social. O movimento iluminista irá se empenhar na difusão dessas idéias e no desenvolvimento de uma racionalidade capaz de permitir o conhecimento do real e da ação livre e objetiva. E, o papel da Filosofia e da Educação será permitir que os homens coloquem em prática essa “luz natural” que promove o seu desenvolvimento.

Entretanto, essa ciência não surge como uma atividade “desinteressada” mas faz parte de um movimento amplo e complexo visando à racionalização da existência e ao desejo cada vez maior de explorar a natureza e de criar coisas novas. A teoria se desenvolve em estreita ligação com a prática, com a observação direta e com a experimentação, numa nova atitude que obrigava os homens a re-estruturarem seus espaços e tempos.

O Renascimento representa a instauração dessa nova paixão, reconhecida na capacidade do Ser Humano de transformar o mundo. DESCARTES é o homem típico desse período. *“Reconhece o esforço dos seus antepassados e dos pedagogos do seu tempo em manter de pé o edifício do conhecimento até então adquirido”* (RODRIGUES, 1992, p.5-7). Reconhece o enorme problema existente na relação de poder que vinha aprisionando o conhecimento pelos enganos e inadequações próprios “das autoridades constituídas” da Idade Média e quer resgatar a

capacidade humana de conhecer e de fundamentar a verdade. Argumenta que a validade do conhecimento deve ser estabelecida no próprio ato de conhecer e instituída pelos instrumentos próprios para o conhecimento.

A ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da experiência imediata e o conhecimento científico avança pela observação livre, sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais. Se o conhecimento é possível bem como o erro e o engano, aquele que deseja conhecer deve estar vigilante, face a si próprio e aos instrumentos utilizados, evitando a precipitação e os juízos prévios, próprios do senso comum, que afirmam o que não foi ainda demonstrado.

A matemática entra em cena como o instrumento privilegiado de análise e como a lógica da própria investigação, trazendo conseqüências fundamentais. A partir de então, conhecer é quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições e o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. O mundo, sendo complexo, para ser conhecido deve ser dividido, classificado e re-estruturado em relações sistemáticas entre o que se separou e o que ficou. As leis da natureza são o reino da simplicidade e da regularidade, onde tudo se pode observar e medir com rigor e método, para a formulação das leis necessárias (SANTOS, *s.n.t.*, p. 50).

Rompe-se a racionalidade científica com qualquer outra forma de racionalidade, em que uma mentalidade de explicações para a ciência e a tecnologia se dão de maneira rígida, fazendo da ciência uma “entidade descarnada”, com atores e espaços históricos assépticos, neutros e universais. A aspiração de intervir no real traz a idéia de mundo-máquina e, daí o mecanicismo, construindo as bases da idéia de progresso, predominante no século XVIII, que se apresentou utilitário e funcional bem a gosto da burguesia ascendente.

Para JAPIASSU (1991, p.164)

“ A ciência moderna nasceu com um projeto de vocação eminentemente prática, considerando o saber verdadeiro como o instrumento privilegiado da ação. Isso nada tem a ver com o utilitarismo: a ciência não é verdadeira porque é útil, mas a ciência verdadeira é, ao mesmo tempo, a ciência útil”.

O autor considera que a existência, na segunda metade do século XIX, de uma ideologia da ciência e do progresso, atuante a partir da difusão de certas normas práticas, hábitos e representações, apresentando a ciência como o saber verdadeiro, útil e libertador incita o povo a

seguir o caminho traçado por ela, considerado decididamente o caminho do bem. Dessa forma, a criação da escola, bem como sua atuação enquanto difusora de conhecimentos, hábitos e representações foi de suma importância.

Além do mais, o reconhecimento social da função científica constituiu um fato decisivo na história do saber a partir do século XVII. Embora estivesse sempre engajada no contexto sócio-político de seu tempo, será no decorrer do século XIX que se estabelecerá a junção entre a ciência física e a técnica industrial, tendo em vista o pressuposto segundo o qual **a ciência não serve apenas para interpretar o mundo mas para transformá-lo**. A matematização da natureza torna possível a previsão dos fenômenos e a aplicação criteriosa dos conhecimentos. Conhecer significa, a partir de então, **apoderar-se, apropriar-se, dominar** (Idem, p.300). Criase, também, nesse contexto, o interesse de conciliação entre a ciência pura e desinteressada com as exigências práticas e industriais, e a idéia de que o conhecimento útil à humanidade é, também, aquele útil ao crescimento industrial e vice-versa.

Diante de um empreendimento desta ordem, surge a necessidade de se criarem instituições que permitissem organizar uma produção que propiciasse a interlocução e, conseqüentemente, a aquisição de novos conhecimentos à sobrevivência da ciência. Este é o motivo da criação de grupos que vão produzir enciclopédias, publicar livros e organizar a discussão da “filosofia experimental”. O papel fundamental das sociedades científicas foi tornar a ciência uma instituição oficial, sólida e constituir um júri com autoridade capaz de afastar os charlatães (JAPIASSU, idem, p.303), como aconteceu com a criação da Royal Society of Sciences de Londres, em 1662, e da Académie Royale de Sciences, em Paris, no ano de 1666. Essas sociedades, mesmo pronunciando contra envolvimento políticos e religiosos, eram patrocinadas pelos monarcas que estavam interessados na “pesquisa útil”.

É, então, possível afirmar que a modernidade trouxe, da mesma forma, a escola, para ser a instituição com o papel de transmitir o saber de tal importância, assim como, difundir a metodologia de criação da ciência. Para isso, organizaria o seu trabalho, também, a partir dessas bases.

1.2 Os fundamentos político-pedagógicos dos processos de avaliação no sistema escolar

Até o início do século XIX, os sistemas escolares excluíam a maioria das crianças e jovens oriundas dos meios populares. A educação de poucos era considerada suficiente para a harmonia social, sendo que apenas algumas instituições de caridade aceitavam filhos de trabalhadores e órfãos.

Com o reconhecimento da importante função social do conhecimento científico e com a criação dos modernos Estados Nacionais, nos séculos XVIII e XIX, uma escola para o povo passou a ser indispensável na formação do cidadão e do novo trabalhador. O interesse pela escola e pelos avanços na área educacional aumentou, ainda, influenciado pela crescente urbanização e pela modificação nas estruturas das famílias dada a incorporação dos homens, mulheres e crianças no mundo do trabalho.

O desenvolvimento das manufaturas, a partir da implantação da divisão do trabalho na oficina, provocou alteração nas relações sociais de modo geral e na organização das instituições de modo particular, desenvolvendo-se a proletarização do trabalhador. A antiga ordem escravista e feudal podia se dar ao “luxo” de integrar os trabalhadores sem instrução, mas a moderna organização capitalista necessitava de assalariados alfabetizados, que dominassem a aritmética elementar e os conhecimentos básicos necessários ao desempenho de suas funções. Do cidadão esperava-se um mínimo de instrução que lhe possibilitasse a compreensão das regras sociais e o habilitasse a ser responsável pelos seus atos. O ensino nas corporações perdeu o sentido e o segredo dos conhecimentos técnicos, mantidos dentro delas, tornou-se entrave à acumulação capitalista.

Nessa perspectiva, a constituição dos modernos sistemas públicos de educação se fez lenta e gradual, com reformas sucessivas em busca do amortecimento de conflitos e contradições sociais emergentes. A condução das reformas e os princípios que as guiaram expressavam políticas de expansão e controle distintas: de um lado, aqueles que se esforçavam pela democratização, diminuição das diferenças sociais e a garantia de uma educação comum para todos os cidadãos; e de outro, os que defendiam a manutenção da escola que refletisse a hierarquização social através de estruturas seletivas diferenciadoras (MACHADO, 1989, p.30).

Enquanto os partidários da primeira posição apresentavam propostas pleiteando instrução igual para todos, visando à equalização de oportunidades e à construção de uma sociedade aberta, os intérpretes da alta burguesia e da aristocracia ilustrada eram fiéis ao dualismo liberdade-igualdade, isto é, todos têm liberdade de se educar, mas não têm igualmente as mesmas condições, porque a realidade sócio-econômica das diferentes classes não lhes permite a mesma instrução. Defendiam, assim, coerentemente, a separação dos tipos de escolas e de instrução (CUNHA, 1989, p.45).

A criação de um sistema de ensino aberto a todos, que fortalecesse a concepção de que os indivíduos se posicionam ou devem se posicionar nas diferentes classes sociais, conforme o seu desempenho escolar, envolvia posicionamentos divergentes quanto às funções da escola. A idéia de educação para todos visava à democratização política com base nos princípios liberais de liberdade e de igualdade entre os homens num discurso que proclamava o direito de todos os cidadãos à educação básica.

Segundo MAFRA (1998, p.3), os sistemas educacionais de massa desenvolveram-se em termos mundiais considerando-se duas concepções básicas de formação: a educação geral e a educação técnica-profissional (vocacional).

De acordo com a autora, a ênfase à educação geral, desenvolvida pelas escolas, diferia entre os diferentes países: no modelo inglês, havia uma preocupação com a formação do caráter moral e com os estudos especializados; a França enfatizava o desenvolvimento do pensamento racional e a Alemanha privilegiava uma abordagem humanista e enciclopedista. Os três modelos, entretanto, concordavam que o objetivo do ensino deveria ser “ensinar a todo aluno um método de pensar corretamente e abstratamente como condição para se chegar à verdade e a virtude”. (idem, p.5)

Mas, esse modelo de educação começou a ser questionado anteriormente ao século XVII, quando do desenvolvimento das teorias liberais de educação que preconizavam a importância de uma formação geral para o homem comum e a necessidade de libertar a produção intelectual do controle da igreja.

Ao modelo de educação geral, opunha-se a perspectiva pragmática / instrumentalista, enraizada na distinção entre o conhecimento útil e o ornamental, com preferências pelo primeiro. Ao longo do século XIX, a importância desse conhecimento útil foi reforçado com o desenvolvimento do capitalismo industrial e das democracias liberais. A perspectiva politécnica também se apresentava como uma outra opção político-pedagógica, repudiando o dualismo entre o conhecimento teórico e o aplicado, exaltando as virtudes morais do trabalho como um princípio educativo e segundo uma epistemologia marxista de práxis social (idem, p.12).

Nas palavras de MAFRA (idem, p.4)

“No século XVIII, o ideal de educação humanista e a educação para a cidadania começam a se opor de forma mais radical e a se desenvolverem de forma independente, até que após a revolução francesa tenta-se aproximá-las. Reconhece-se o direito do cidadão comum a educação e, não apenas o de uma classe privilegiada que garantia o domínio da Igreja e ao Estado”.

A propósito, os fatores que condicionaram o processo de expansão e de diferenciação da escola foram múltiplos: a necessidade de progresso técnico e de produção, os novos padrões de consumo, as exigências de maior participação social e política, a generalização da escola elementar, o crescimento da taxa de natalidade e a diminuição do índice de mortalidade. A discussão das políticas públicas centravam-se na defesa ora pela formação geral e profissional, ora pela formação humanista e pelas ciências. Modificações sempre eram sugeridas atendendo a objetivos específicos e interesses dos grupos que se organizavam em forças internas ao próprio Estado.

Na verdade, a escola tornava-se necessária à grande massa de crianças e jovens, mas o conteúdo a ser ensinado sempre apresentou-se como uma questão insolúvel. Vale ressaltar que argumentos de ordem pedagógica foram adotados na configuração dos currículos, dos métodos didáticos, buscando justificativas nos estudos e pesquisas que enfatizavam as diferenças individuais. Expressavam, também, o desejo de reduzir a influência da igreja, conseguir a aceitação de uma nova ordem e garantir o controle do processo de conhecimento aos níveis mais baixos da sociedade.

Também, o conjunto dos pensadores da educação, nos séculos que precederam o novo regime e mesmo depois dele, defendiam a idéia de que a massa deveria ser educada o bastante

para que respeitasse a ordem social, mas não ao ponto de questioná-la. Deveria ser educada o suficiente para conhecer a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar expectativas que a fizesse desejar o que não estava chamada a desfrutar. (ENQUITA, 1989, p.112.)

Conforme as declarações do filósofo LOCKE (sd III, 225), *“ninguém é obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre”*.

1.3- A “ideologia do dom e do mérito” como fundamento da avaliação escolar

Mas, a entrada na modernidade trouxe a reivindicação pela igualdade social e com ela a crença na destruição da antiga ordem feudal. Era necessário instalarem-se a liberdade de comércio e a igualdade de direitos para que cada um pudesse livremente trocar suas mercadorias. Ao lado disso, o desenvolvimento da manufatura exigia a disponibilidade de trabalhadores livres para venderem sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. Daí, estabelecia-se a *liberdade ampla* de comércio a partir da qual *todos* os participantes possuíam *direitos iguais*.

Esse ideal era proclamado no artigo 6º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, nos seguintes dizeres: *“os cidadãos (...) podem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e inteligências”*. (BOBBIO, 1993, p 747).

Como se vê, o indivíduo é enfatizado como agente de sua própria evolução e da evolução social. Desfrutando da sua liberdade, era-lhe permitido atingir o máximo de sua capacidade, chegando a uma posição social vantajosa, enriquecendo a sociedade e os demais indivíduos. Os privilégios eram trocados pela reivindicação da oportunidade, segundo o pressuposto da igualdade, isto é, igualdade de oportunidades. Da avaliação do valor do trabalho dos homens dependeria a posição social. A igualdade era, assim, definida pela lei capitalista do valor, na qual o valor de cada mercadoria era proporcional ao trabalho humano investido para produzi-la.

A propósito, Cunha (1989, p.27) observa que, o liberalismo se corporificou no século XVII, na França, como bandeira de luta e como esperança do povo. Enquanto um sistema de

crenças, trouxe axiomas básicos: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

LOCKE, um dos principais teóricos do liberalismo, afirmou que o papel da autoridade ou do governo era permitir que, a cada indivíduo, fosse dado o direito ao desenvolvimento máximo de talentos e de aptidões próprias e naturais. Assim, era papel da autoridade não tolher ou limitar os talentos, mas, ao contrário, deveria permitir que todos desenvolvessem suas potencialidades, sendo cada um responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Ele sustentava a necessidade de se protegerem a liberdade e a segurança individuais, já que o sucesso de cada um, em particular, resultaria no benefício da sociedade em geral (CUNHA, 1989, p.27). A liberdade estaria alicerçada na própria realidade econômica. Liberdade para ir, vir, produzir, usufruir expressar-se, reunir-se, educar e educar-se.

Ao lado desses princípios havia o direito à propriedade, entendido como natural, como fora afirmado, também, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Locke via o Estado como a instância necessária à proteção dos interesses daquele que, graças ao seu esforço e talento, acumulou bens e propriedades.

Mas, se os homens não são individualmente iguais e apresentam diferenças no que se refere às suas capacidades e talentos, apesar de livres para seus empreendimentos, não seriam também iguais com relação às suas capacidades para adquirir, acumular riquezas e garantir privilégios sociais. As diferenças, inclusive, seriam previsíveis porque a igualdade social era considerada nociva, podendo levar à padronização e à uniformidade entre os indivíduos, o que contrariaria os demais princípios liberais.

Com efeito, a verdadeira igualdade, segundo a teoria liberal, era aquela representada pela igualdade civil, isto é, a igualdade perante à lei. Isso não implicava a eliminação das desigualdades sociais e, muito menos, das desigualdades de riquezas; constituía-se, na verdade numa igualdade de direito, isto é, uma igualdade jurídica, não se configurando como caráter de classe.

A solução desta contradição, isto é, a igualdade desejada e a de direito, ou a desigualdade consentida e a desigualdade de fato resolver-se-ia, de acordo com os filósofos liberais, no nível

das idéias, através de regras jurídicas que permitiriam a disputa de posições privilegiadas, sem distinção. Assim sendo, a democracia seria a única forma de governo adequada para gerir os princípios de igualdade, de propriedade e de liberdade perante a lei e ser capaz de assegurá-los a todos os cidadãos, através do direito à participação no governo. A articulação de todos os princípios realizaria a sociedade aberta na qual os homens teriam oportunidades iguais na ocupação da ordem social (CUNHA, 1989, p.32-33).

Do registro desses fundamentos, pode-se, então, analisar os fatores subjacentes à educação liberal e, em especial, tratar do fenômeno da avaliação, objeto deste estudo.

A concepção liberal de educação preocupa-se com a formação do “Homem Total”, que se revela e desenvolve-se em cada um, através de seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. A instituição a cargo da educação não deve estar a serviço de classes, credos políticos ou religiosos. Será a partir do desenvolvimento dos talentos e vocações individuais que o cidadão ocupará, na sociedade, determinada posição de acordo com os seus dotes inatos e sua motivação. Pretendia-se, dessa forma, alcançar a justiça social, alicerçando as diferenças sociais e econômicas nos méritos pessoais.

Assim, a função seletiva da escola, apoiada nos pressupostos liberais de oportunidades iguais para todos, atribuía a responsabilidade pelos fracassos ou sucessos diferenciados, conforme as aptidões com as quais cada indivíduo fora dotado pela sua herança biológica. Desse modo, ficavam mascaradas as diferenças sociais. Cabia à estrutura de ensino, que refletia e reproduzia as relações sociais, justificá-las, reforçá-las e ampliá-las.

Deve-se mencionar, também, que o caráter seletivo e discriminador do sistema educacional e do trabalho docente podia ser, especialmente, percebido no projeto de educação referente aos imigrantes e aos negros, emancipados em meados do século XIX. A grande preocupação pedagógica era substituir possíveis hábitos inadequados por aqueles necessários à indústria e ao seu rápido crescimento. Era papel da escola preparar o homem para o trabalho assalariado e para a organização do tempo exigido pela indústria. A ordem, a disciplina, a organização do tempo, a pontualidade, a atenção, o silêncio eram valores fundamentais que se estendiam a todos os aspectos das relações sociais e ao próprio corpo e seus movimentos.

Não se pode esquecer de que a instituição escolar buscava uma cultura própria, produzida pelos profissionais e agentes da escola, desenvolvendo atividades práticas com inovações na área pedagógica, apropriando-se de recursos e linguagens construídos noutros campos e estabelecendo vínculos entre o moderno trabalho capitalista e as necessidades emergentes no cotidiano da vida social. A nova organização do trabalho e sua gestão, fundamentadas pelas teorias da organização científica de TAYLOR, já no século XIX influenciavam também as escolas, ao procurar aplicar o método e o conhecimento das ciências às questões pedagógicas. O primado da técnica elegeu, na época, a psicologia diferencial e os testes de habilidades como as principais ferramentas do educador no processo de avaliação dos alunos e no de justificação das causas da diferenciação do desempenho escolar. Assim, as escolas adquirem suas principais funções de diferenciação e de seletividade.

1.4 As origens da concepção de avaliação escolar como um processo de medida

A criança, por muito tempo, não foi motivo de interesse especulativo enquanto um domínio de saber. Mas foi, frequentemente, lembrada em situações relacionadas às leis e aos costumes ou aos processos de assistência, como abandono e infanticídio. Foi lembrada, também, por alguns filósofos⁴ que discutiram a educação dos jovens. Entretanto, foi em fins do século XIX que ações intensivas começaram a se articular para um “conhecimento unitário da criança”, com a criação, nessa época, de associações e institutos dedicados ao estudo e pesquisa deste novo objeto de investigação científica. Os conhecimentos produzidos pela nova ciência, a “pedologia”, passam a ser divulgados em revistas e periódicos.

O investimento nessa perspectiva de visão unitária foi fundamental para a compreensão da criança. Os conhecimentos da biologia e da antropologia foram complementados pelos da psicologia, articulando-se um novo sentido para a ação educativa, diante das novas exigências sociais. Ao lado do desenvolvimento dessas ciências, havia já uma forte demanda pela expansão dos sistemas de ensino com influências das idéias democráticas, associadas aos movimentos de urbanização e ao crescimento das populações nos centros urbanos. Como foi discutido anteriormente, o ensino, nessa época, já era visto como instrumento de construção política e social.

⁴Dentre eles: WOLFGANG RATKE (1571 -1635). AMOS COMENIUS (1592 - 1670), JOHN LOCKE (1632 - 1704), JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1788), PESTALOZZI (1746 - 1827) e FROEBEL (1782 - 1852)

Além disso, o empreendimento científico para se conseguir uma visão unitária da criança exigia, por parte dos interessados, um trabalho de observação atenta e global do comportamento infantil. Exigia a descrição detalhada e o uso de recursos oferecidos pela estatística e outras áreas, a fim de que se construíssem as bases para a caracterização das suas fases evolutivas.

Assim sendo, os antropometristas definiram e recomendaram o uso comum de instrumentos, técnicas de mensuração, modos de notação e apresentação dos resultados para que as observações pudessem ser comparáveis entre si e entre investigadores, envolvidos nos mesmos temas. Tal recomendação tinha por objetivo permitir que os dados coletados, por cientistas diversos e em lugares diferentes, ficassem à disposição dos pesquisadores de modo geral. As operações de investigação deveriam ser claras, objetivas e desenvolvidas através de procedimentos similares permitindo a aplicação e comparação desses dados em outras situações. Para LOURENÇO FILHO (1978, p.57), esses critérios vinham cumprir uma finalidade mais de cunho prático do que de cunho teórico.

Assim, a pedologia formulava-se segundo o estudo integral da criança, propondo estudá-la ao longo de suas diferentes fases ou períodos de desenvolvimento. Nos primeiros anos do século XX constituiu-se a psicologia descritiva da infância e, posteriormente, das demais fases, levantando-se problemas relacionados às diferenças individuais, às questões relacionadas à motivação e à aprendizagem.

Tais estudos, de acordo com educadores da época, traziam fundamental contribuição à pedagogia. A respeito, merece destaque a seguinte colocação de LOURENÇO FILHO (idem, p.61):

“Quaisquer que sejam as concepções filosóficas e sociais da educação ou qualquer que seja a visão dos fins possíveis ou julgados possíveis na formação humana, um denominador comum existe: é o de que podemos alterar, fazer variar ou modificar o comportamento e a experiência do educando, no sentido que tenhamos como úteis justos ou necessários.”

Apoiando-se em WILLIAM CUNNINGHAM, LOURENÇO FILHO justifica sua afirmação dizendo que “*conhecer significa a capacidade para prever o que acontecerá*”. Ora, se as ciências naturais, dispendo de medidas exatas, tinham adquirido o poder de controlar as

forças da natureza física e aplicá-las em proveito do homem, também o conhecimento da psicologia permitiria, “dentro de determinados limites”, prever e regular o comportamento humano. Nesse sentido e numa perspectiva de neutralidade científica, o papel da educação estaria aí localizado (Idem, p.61).

Assim, o conhecimento das variações psicológicas através das idades esclareceria a existência de grandes semelhanças entre os indivíduos. Daí, seria possível falar-se de “normas de idade” ou “padrões de comportamento típicos” ou representativos dos grupos de idades. Essas normas ou padrões seriam pontos de referência necessários à compreensão das possibilidades de desenvolvimento de cada grupo homogêneo de educandos e das técnicas pedagógicas adequadas a serem utilizadas para com eles.

STANLEY HALL, por exemplo, criou o “método do questionário” que deveria ser respondido pelos pais e mestres para maior conhecimento das crianças. Tais questionários impulsionaram a pesquisa quantitativa na área, baseando-se no fato de que da mesma forma que havia sido possível a descrição das variações físicas das crianças pelo conjunto organizado dos processos de observação, seria possível determinar, também, as variações psicológicas. Para isso, foram criadas inúmeras técnicas para a observação e registro de dados, assim como procedimentos que eliminassem variáveis concorrentes e que intervissem na produção dos mesmos.

O passo seguinte, proposto na produção desses conhecimentos, seria estruturar padrões para os comportamentos mais freqüentemente observados. Criou-se, então, a psicometria, semelhantemente à antropometria, e outros padrões foram isolados, organizados e observados, como a atenção, memória, imaginação, extensão de vocabulário e outros. A investigação desses traços cada vez mais complexos do desenvolvimento psicológico das crianças e adultos tornou-se uma excitante fonte de interesse dos pesquisadores (Idem, p.66).

As pesquisas realizadas por ALFRED BINET (1857-1911), diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne, permitiram a construção de padrões de referência capazes de fornecer dados mensuráveis para a ordenação e hierarquização dos indivíduos de acordo com os seus atributos pessoais. Em 1905, é divulgado seu livro “Métodos novos para o diagnóstico do nível intelectual dos anormais”, obra encomendada pelo governo Francês, interessado na identificação

de critérios de seleção dos pretendentes às escolas públicas (MACHADO, 1989, p.65). As investigações de BINET basearam-se no reconhecimento de uma capacidade geral de relação do indivíduo com o meio, nomeada de inteligência global. Essa denominação passou a representar um constructo, identificado nas operações com os testes criados para esse fim, através das medidas resultantes entre a idade real e a idade mental, que era definida segundo normas e valores pré-fixados no procedimento. Ao lado desta medida de inteligência geral, foram criados outros testes objetivando medir as habilidades ou aptidões específicas, complementares à geral, como mecânica, musical, verbal, matemática, níveis de comportamento motor, de maturidade, adaptação emocional e social, entre outros.

Os procedimentos utilizados na elaboração das questões desses testes cumpriam sempre os mesmos passos, quais sejam:

- criação de uma situação estimuladora bem definida;
- definição do rendimento a ser obtido pelo examinando;
- comparação do resultado obtido com o padrão da escala previamente organizada e tratada estatisticamente, através de inúmeros dados coletados com esse fim.

Mas, a questão das diferenças de rendimento escolar dos alunos apresentava divergências entre os educadores, sendo que alguns questionavam o tratamento tradicional do ensino apoiado no trabalho pedagógico que considerava a criança como um ser abstrato. As investigações, entretanto, entusiasmavam aqueles que procuravam a compreensão mais concreta do sujeito-criança à frente do professor. Novas metodologias puderam ser criadas a partir daí, tomando-se por base grupos de crianças que, aparentemente semelhantes, eram diferentes entre si.

Nesse sentido, haveria de dar ênfase ao conhecimento das necessidades específicas das diversas fases evolutivas, às diferenças individuais, sendo o diagnóstico o mecanismo fundamental para a organização do ensino, porque favoreceria o prognóstico, isto é, a antecipação possível daquilo que se deveria esperar dos alunos. Com o **diagnóstico e o prognóstico** delineados, o professor poderia selecionar e adotar procedimentos educativos adequados e necessários ao desenvolvimento do grupo em relação ao pretendido e, ainda, procedimentos especiais que atendessem às diferenças individuais. Os testes seriam os mecanismos adequados à estruturação racional de critérios de seletividade e de diferenciação entre turmas, planos e procedimentos didáticos. MACHADO (1989, p.65) observa que:

“A hierarquização científica das aptidões passa a constituir o critério objetivo que faltava à regulamentação das diferenças entre os indivíduos e provocou grande alívio entre os políticos e intelectuais liberais, interessados em resolver a questão sem provocar fissuras no tecido social”.

Embora a partir de 1880 já surjam as primeiras escolas adotando as novas idéias, em instituições privadas na Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, foi após a primeira grande guerra que se intensificaram as pesquisas sobre a idéia de renovação escolar. Lourenço Filho considera dois fatores responsáveis pelo grande impulso na busca de uma nova relação pedagógica: o maior e melhor conhecimento do homem, pela análise das condições de seu crescimento e desenvolvimento; a consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus grupos culturais. Surgiu, também, nessa época, o grande paradoxo da Escola Nova: ou o indivíduo na sua plenitude de formação e crescimento ou o preparo para a subordinação à vida política e moral na sociedade e no Estado.

Esse período pode ser sintetizado como o período da “fé na educação e na ação criadora da escola”. A escola representava, então, uma das instituições centrais capazes de preservar a paz. Para isso era necessário que os educadores fossem imbuídos de novas crenças e fizessem a revisão de suas práticas a fim de melhor desempenhar a sua função. Núcleos de estudos foram formados no sentido de congregar esforços de educadores dos diversos países. Também, foi dada maior ênfase ao crescimento dos sistemas públicos de educação. Os novos conhecimentos emergentes no âmbito da biologia e da psicologia da infância; a consciência dos objetivos sociais da educação e da escola; os princípios fundamentais da administração científica - objetivando sistematizar e criar uma teoria capaz de organizar a atividade administrativa nas diversas instituições sociais, articularam-se dinamicamente e passaram a impor reformas dos sistemas de ensino, com bases nos pressupostos orientados por eles.

Numa perspectiva pragmatista/instrumentalista de educação geral, a organização dos currículos escolares passa a se centrar na criança e nos resultados finais observáveis, expressos em objetivos, competências e habilidades mínimas. O valor conferido ao “conhecimento útil para a vida”, reforçado ao longo do século XIX com o desenvolvimento do capitalismo industrial e das democracias liberais, influencia a concepção de ensino e aprendizagem baseada nos processos sensoriais das experiências diárias das crianças (MAFRA, 1998, p.7).

Já o conhecimento e a regulação das diferenças de rendimento e de aptidão se fizeram com a criação e o desenvolvimento de testes objetivos. Daí, tornou-se, também, possível o estabelecimento de programas de exames em grande escala para a testagem e medida de competências dos professores e alunos, oferecendo um grande avanço à investigação docimológica. Esta nova ciência se desenvolveu a partir das explicações das diferenças de rendimento constatadas no ensino e apresentou propostas de instrumentos de avaliação normalizadas e estandarizadas, fundamentadas no princípio do mérito pessoal.

Muitos psicólogos e pedagogos se empenharam em tentativas de medir, com precisão e objetividade, as aptidões dos indivíduos, independentemente dos fatores ambientais. Embora muitos destes pesquisadores estivessem imbuídos de ideais democráticos, procurando desenvolver os seus estudos com o propósito de destinar os mais aptos e não, necessariamente, os mais ricos aos níveis mais altos da pirâmide social, acabaram reforçando a crença no uso de instrumentos de medida e na existência de verdadeiras características de disposição natural. Queriam saber quem eram os bem-dotados e quem eram os retardados para, o mais cedo possível, encaminhá-los ao atendimento adequado em escolas especiais. Para isso, era necessário aprimorar os instrumentos capazes de rastrear as diferenças individuais.

É nesse contexto em que os testes psicológicos entram nas escolas: primeiramente enquanto avaliação médica, transformando-se em avaliação intelectual apoiada nos testes de QI (quociente de inteligência), e em seguida desenvolvendo a análise das aptidões individuais, influenciando os educadores nas suas decisões sobre o destino escolar dos seus alunos.

Como assinala PATTO (1996, p.43), especialmente, a partir das décadas de 20 e 30, no Brasil, a prática de submeter as crianças aos diagnósticos médico-psicológicos ocorria frequentemente quando os alunos não respondiam convenientemente às exigências da escola. Na perspectiva de alterar o fracasso escolar a partir do diagnóstico das diferenças individuais, a produção teórica da avaliação adquiriu o contorno de medida de rendimento escolar e desenvolveu configurando inúmeros modelos.

Com RALF W. TYLER e a sua pesquisa denominada “Estudo dos Oito Anos”, por exemplo, a avaliação escolar, baseando-se na análise do rendimento escolar a partir de objetivos explícitos, adquire uma perspectiva bastante objetiva. Esta abordagem, até hoje, tem sido a mais

aceita entre os educadores no Brasil. Fundamentado na idéia de controle do ensino e da aprendizagem, da capacidade científica de predizer e regular o comportamento do educando, o autor introduz a idéia de que o processo avaliativo consiste basicamente no estudo e na determinação do quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos. Assim, “ *A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos*” (TYLER, apud SAUL, 1994, p. 27).

A proposta de avaliação da aprendizagem do autor integra seu modelo de elaboração de currículo, conforme o caráter de controle do planejamento proposto. Ele chama a atenção para três aspectos básicos no estudo da avaliação: o estudante, a sociedade e o conteúdo, incluindo a Filosofia e a Psicologia como filtros do julgamento dos comportamentos dos alunos. Seus comportamentos devem ser comparados com aqueles esperados, considerados como o padrão de desempenho ideal, pressupondo processos rigorosamente planejados e organizados em momentos diferenciados.

Pode-se dizer que a grande influência da teoria de TYLER sobre os educadores partiu do fato de ela ter oferecido parâmetros de referência à prática pedagógica a partir do estabelecimento claro e prévio dos objetivos educacionais. Visto desse ângulo, o processo de avaliação tornar-se-ia também objetivo, já que consistia no estabelecimento de uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados.

Perseguindo, ainda, o mesmo ponto de vista, e complementando a perspectiva de TYLER, ROBERT MAGER introduziu a sistemática da operacionalização dos objetivos educacionais apontando três características centrais que deveriam estar contidas num objetivo de ensino. Assim, o processo de elaboração de um objetivo deveria conter, explícito, o comportamento observável do aluno, especificando as condições nas quais o comportamento deveria ocorrer e definindo o padrão de desempenho aceitável, isto é, o critério de avaliação proposto para análise da eficiência do processo de ensino.

GIROUX (1983, p.64) comenta a concepção de avaliação e a teoria de TYLER dizendo que:

“sua abordagem comportamental da aprendizagem fornece passos muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a experiência de aprendizagem em associação com objetivos predefinidos. Nessa perspectiva, não há preocupação

com os princípios normativos que governam a seleção, a organização e a distribuição de conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse, pelas formas através das quais os princípios estruturais de currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula articulam-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla”.

Mesmo percebendo a insuficiência dos processos avaliativos tanto na solução dos problemas quanto no desenvolvimento dos processos de ensino e, ainda, que as metodologias se ajustavam especificamente aos fins de caráter seletivo e não aos de ajuda aos estudantes, os educadores permaneceram se pautando por eles e acreditando na necessidade da construção dos processos de avaliação escolar a partir da elaboração “criteriosa” dos instrumentos. Esforços foram despendidos na tentativa de estandarizá-los, situando-os como fundamentais para desenvolvimento de uma política de justiça escolar. O inadequado atendimento pedagógico ao aluno era, ainda, justificado, pela precariedade no estabelecimento de uma validade real destes instrumentos.

Tais abordagens, apoiadas na perspectiva objetivista de produção de conhecimento, preocupavam-se com a distinção de termos muitas vezes usados com o mesmo sentido para, cada vez mais, organizar, sistematizar e tornar válida a pesquisa avaliativa. Prova disso é distinção entre MEDIR (determinação quantitativa da aprendizagem); AVALIAR (juízo sobre a resposta múltipla de um aluno a situações de aprendizagem); TESTAR (uso de instrumentos para registrar estados específicos) e VALORAR (apreciação de algo que se tem interiorizado) (ALVAREZ Benjamin, 1975, p.10).

ALVAREZ (idem, p.10) lembra que, com a finalidade de estudar a avaliação numa perspectiva mais compreensiva e conseguir uma maior precisão aos termos, em 1948 se reuniu em Boston uma convenção da Associação Norte-americana de Psicólogos e, nesse período, grupos de professores e investigadores iniciaram trabalhos referentes à linguagem dos objetivos educacionais e à sua classificação, formulação e análise. Desses esforços surge, em 1956, a obra *Taxonomia dos Objetivos da Educação*, domínio cognitivo, sob a direção de BENJAMIM BLOOM e, posteriormente, o livro correspondente ao domínio afetivo.

BLOOM transformou-se numa referência fundamental para os educadores. Partia da premissa básica segundo a qual :

“el talento puede desarrollarse por medio de la educación y que los principales recursos de las escuelas deben dedicarse a incrementar la eficacia de los individuos en lugar de a predecir y seleccionar el talento” (BLOOM, 1975, p.20).

Para o autor, o processo de aprendizagem nunca termina e tanto os jovens como os docentes devem aprender continuamente a trabalhar com formas novas e adequar-se a novas demandas sociais. E considera que a escola deve esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagem bem sucedidas a todos os estudantes. O domínio da aprendizagem é disponível a todos se houver possibilidades e meios para ajudar cada estudante no seu trajeto. Questiona a idéia da “curva normal” como parâmetro de todo o trabalho do professor e da escola, amplamente difundido entre os professores na orientação para a validação dos seus testes. Critica esse procedimento porque a curva constitui uma contradição frente ao trabalho docente, porque, ao ser considerada como “normal”, assume o fracasso escolar como algo dado previamente (Idem, p.76).

Na concepção de sua teoria de “aprendizagem para o domínio”, BLOOM coloca como papel da educação descobrir estratégias que levem à promoção de todo e qualquer estudante. Discute a questão do tempo e do ritmo próprios na aprendizagem e apresenta estes dois fatores como os principais responsáveis pela aquisição de habilidades e de aptidões cognitivas, sugerindo a utilização de estratégias variadas de instrução para os diferentes tipos de alunos.

Nesse contexto, BLOOM (idem, p.22), também questiona o sistema de avaliação que opera simplesmente com a tarefa de classificar os alunos e afirma:

“ El resultado de este método de distribución de los individuos en categorías intenta convencer a algunos de que son capaces, buenos y deseables desde el punto de vista del sistema, y a otros de que son deficientes, males e indeseables. Es improbable que este continuo etiquetamiento tenga consecuencias beneficiosas para el desarrollo educacional del individuo, y en cambio es probable que tenga consecuencias desfavorables en la autoestimación de muchos estudiantes.” “Tal como se emplean comúnmente en las escuelas, las pruebas y otras formas de evaluación contribuyen en escassa medida al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y raras veces sirven para asegurar a todos (o casi todos) aprenden lo que el sistema escolar considera como tareas y metas importantes del proceso educativo”.

O autor apresenta a avaliação como um método para adquirir e processar as evidências necessárias para melhorar a aprendizagem e o ensino; como algo que abarca uma variedade de

evidências além do habitual exame final; como uma forma de ajuda para esclarecer as metas e objetivos mais importantes da educação; como um processo para determinar o grau em que os estudantes estão evoluindo e as formas desejadas para isso; como um sistema de controle de qualidade em que se pode determinar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, se este processo é eficaz ou não, e se não o é, que transformações devem efetuar-se para assegurar sua eficácia e, ainda, como um instrumento da prática educativa que permite estabelecer se os procedimentos sistemáticos são igualmente eficazes ou não para alcançar um conjunto de metas educacionais (Idem, p.23).

Comentando a obra de Tyler, ele ressalta a importância da definição clara dos objetivos para o melhoramento dos currículos e para o ensino. Afirma que estas enunciações claras são o primeiro passo para a elaboração dos materiais e das técnicas de instrução porque funcionam como guias para os docentes na preparação de seus instrumentos de avaliação. Considera problemático o fato de o autor, embora tendo incluído em seus trabalhos o processo de avaliação no decorrer do ensino, ter enfatizado a “avaliação somativa” em sua obra, centrando-a na estimativa do grau de alcance dos objetivos no final do processo de ensino (Idem, p.48).

E, a respeito da proposta de aprendizagem para o domínio, BLOOM enfatiza algumas questões fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino. Para ele, os docentes devem definir o que entendem por domínio e estarem em condições de reunir evidências que determinem se um estudante o alcançou ou não. As especificações dos objetivos e o conteúdo do ensino são meios necessários para informar a aprendizagem que se espera. As traduções dos objetivos em procedimentos de avaliação ajudam a definir ainda mais o que o estudante deve fazer ao final dos trabalhos.

Existe, entretanto, implícita, em sua forma de definir os resultados e elaborar os instrumentos, a distinção entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação dos resultados. Para o autor, o ensino e a aprendizagem estão destinados a preparar o estudante para uma determinada área de conhecimentos, enquanto que a “avaliação somativa” (avaliação dos resultados) aspira estimar o grau em que o estudante avançou frente aos critérios preestabelecidos (Idem, p.87). Será aí que o autor distinguirá “avaliação formativa” da “avaliação somativa”.

O termo “avaliação formativa” foi utilizado pela primeira vez por SCRIVEN (1967) em relação ao melhoramento dos currículos. Bloom utiliza-se do termo afirmando que ela (avaliação formativa) é útil não só para a elaboração dos currículos como também para a instrução e a aprendizagem, porque ajuda o estudante no seu processo de aprendizagem. Promove um processo mais individualizado de ensino, conforme o ritmo e forma apropriados aos sujeitos. A avaliação formativa serve, também, de “retroalimentação aos docentes”. O autor sugere que, ao final de etapas de unidades de aprendizagem, os professores preparem uma análise dos erros dos estudantes para obter uma idéia sobre as dificuldades mais freqüentes e saber se os erros são de apenas um pequeno grupo de estudantes ou se referem a toda a classe. Reforça, dessa maneira, o propósito da avaliação formativa como o de controle da qualidade do ensino.

O autor acreditava que tanto o aluno quanto o professor deviam ter a compreensão do processo, dos critérios de rendimento e das evidências que indicariam os progressos alcançados. É nessa situação que surge a diferença entre a proposta da aprendizagem para o domínio, de BLOOM, e as demais, já que os alunos serão avaliados no nível de seu desempenho próprio e não na curva normal, dentro de um quadro já definido de normalidade. Sugere que os professores utilizem testes curtos para verificação do domínio do estudante em temas ou unidades. Em sua opinião, os testes não devem receber notas, mas determinar o nível de domínio dando informações necessárias a melhoria do desempenho.

Uma contradição, entretanto, se instala no contexto das práticas advindas das teorias citadas, e merece ser salientada. A relação democrática acentua e fundamenta-se a partir da confiança na razão humana, no desenvolvimento e na participação de todos na formação da sociedade. O princípio da igualdade, proclamado como fundamental não se baseia na igualdade individual, mas em sua igualdade política, graças a qual devem ser dadas a todos oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social. Mas, sabe-se que a desigualdade entre os indivíduos é um fato incontestável e em face disto pode-se construir tanto uma teoria da desigualdade quanto uma teoria social da igualdade (TEIXEIRA, 1977, p.152) sendo que a própria construção da forma democrática se dá com a experiência de participação e contribuição social, com a experiência de cidadania e de elaboração dos valores sociais.

Contudo, a ênfase política, naquele momento histórico, localizou-se no lado individualista do processo social, como fator e condição do projeto democrático liberal. A ideologia

meritocrática formulada já nos séculos anteriores baseava-se na concepção de que os indivíduos se posicionam ou devem se posicionar nas diferentes classes sociais, conforme o seu talento e desempenho escolar. Ela permitia legitimar as relações de força, controlar e deslocar as contestações apresentadas pelas diferentes camadas sociais diante da criação de um sistema de ensino supostamente aberto a todos.

Propostas diversas de unificação escolar surgiram, encontrando acolhida e inspirando trabalhos de pedagogos e psicólogos. Algumas delas estavam preocupadas em descobrir as leis do desenvolvimento natural e das condições de desenvolvimento e realização dos indivíduos, através de fundamentos biológicos. Preconizaram a existência das diferenças entre os seres humanos desvinculados de fatores ambientais e de condicionamentos sócio-políticos, justificando ações terapêuticas apoiadas em critérios psicopedagógicos internos à escola. Testes financiados por fundações empresariais ajudaram a responder às necessidades de “medida contínua” e de “prestação de contas” constituindo-se em mecanismo básico e vital para moldar a implantação da meritocracia de Estado (KARRIER, 1982, p.224). A política de universalização escolar, sob essas bases, promoveria a qualificação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, contribuiria para a diferenciação das diversas classes sociais. Sistemas dualistas de ensino foram sendo criados, assim como escolas secundárias para os filhos das classes trabalhadoras com o objetivo de qualificá-los para o trabalho industrial e permitir-lhes o ingresso na força de trabalho em quadros médios.⁵ Desse modo, *“O conceito de democracia se altera, já que não é mais o governo do povo, mas o governo dos mais inteligentes”* (Idem, p.232).

Em síntese, a produção científica, objetivada pela pesquisa das diferenças individuais e de aptidão, apoiada pelo poder público, em parceria com os setores empresariais, e alicerçada pelos valores da sociedade corporativa liberal, conseguiu organizar um corpo de normas e classificações diferenciadas, que forneceram fundamentos aos currículos diversificados. Criou-se, dessa forma, um corpo de conhecimentos que passou a oferecer um contorno de “cientificidade” aos seus trabalhos de identificação das diferenças individuais com ilusão de objetividade perfeitamente adequada às necessidades dos educadores. Da mesma forma, esse processo, garantia um poder

⁵ As pesquisas de BAUDELLOT e ESTABLET (1987) vão discutir o funcionamento dual da escola primária. Para os autores, o ensino primário é o lugar principal onde se opera a divisão das duas redes de escolarização das classes: “1- de um lado, ele garante uma distribuição material, uma repartição dos indivíduos nos dois pólos da sociedade; 2- de outro, garante uma função política e ideológica de inculcação da ideologia burguesa.” (ESTABLET, 1973, p.93) Para os autores, “a separação das duas redes não é só o resultado ou o objetivo da escola primária, é ao mesmo tempo o meio e o princípio do seu funcionamento”. (Idem, p.95)

de persuasão pública, no sentido de convencer às camadas populares de que a sua situação na vida era parte da ordem natural das coisas.

ANÍSIO TEIXEIRA (1977, p.21-22), analisando todo esse quadro político-pedagógico, afirmou, com propriedade, que, naquele momento, se encontrava nas escolas a “*manifestação de práticas*” pedagógicas que não eram de cunho técnico-profissional, não ofereciam cultura geral e nem preparavam intelectuais. Segundo ele, o que as escolas construíram foram práticas de seleção e classificação. Passar pela escola significava especializar-se para a classe média ou superior e não ser membro das classes trabalhadoras. Sendo assim, “*Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite*”(Idem, p.30).

1.5- A Sociologia da Educação e a avaliação escolar

A partir dos anos 50/60, no contexto mundial do pós-guerra, surgem novas posições com relação às necessidades de qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e difusão das competências necessárias a construção de nações com projetos de “grande potências”. A educação passa a ser assumida como um investimento produtivo entre os teóricos do “capital humano”, numa orientação otimista e produtivista com iniciativas a expansão dos sistemas de ensino, especialmente o secundário e o superior. Entretanto, já em finais da década de 60 outras discussões trazem profundas modificações, no que se refere ao desencanto dos educadores com relação às possibilidades de igualdade de oportunidades a partir da escola. Daí, tornava-se necessário questionar se o processo de escolarização dependia principalmente da origem social ou do talento do aluno. FORQUIN comenta que:

“Ainda que existam diferenças importantes nas estruturas, recursos e características pedagógicas das escolas, o peso dessas diferenças se revela quase sempre menos forte quando se trata de explicar as desigualdades de sucesso escolar do que o peso das diferenças sociais” (FORQUIN, 1995, p.89).

As grandes enquêtes estatísticas encomendadas pelos governos de diversos países, tiveram por objetivo avaliar as desigualdades de diferentes grupos sociais face a oferta de oportunidades educacionais. Entre outros, salientam-se: a pesquisa do INED, na França, ocorrida no período entre 1962-1972; o relatório COLEMAN, nos Estados Unidos, em 1966, realizado numa amostra de 645 mil alunos, a pesquisa PLOWDEN, na Inglaterra, em 1967, a R. BRETON, em 1970 no

Canadá e o P.J. FRESHENN, em 1970 na Austrália. Tais pesquisas evidenciaram grandes problemas a serem assumidos pela sociologia da educação, apontando as questões de ordem cultural e econômica como fundamentais no trato das desigualdades de acesso e permanência na escola. Hipóteses variadas foram levantadas pelos pesquisadores, dentre elas podem ser destacadas: as desigualdades de desenvolvimento cognitivo ou disparidades de motivação e atitudes entre os grupos; o papel dos professores e dos processos de orientação escolar no reconhecimento e cristalização das “predições criadoras” com atenuação ou não das dificuldades; e o caráter cumulativo dos processos de diferenciação escolar.

Estas pesquisas mostraram a necessidade de se aprofundar os estudos no campo da sociologia da educação para melhor explicitar as relações evidenciadas entre as diferenças culturais e econômicas dos alunos e as desigualdades de acesso e de permanência na escola. Os estudos realizados mostraram que as oportunidades educacionais eram maiores para as crianças e jovens das classes mais favorecidas, relativamente adequadas para as crianças e jovens das camadas médias e distintamente reduzidas para aqueles provenientes das camadas mais empobrecidas do meio urbano e rural.

Diferenças sociais constatadas no acesso e na permanência na escola apresentaram-se, assim, como características constantes nas estruturas educacionais de todos os países estudados. As desigualdades encontradas, no entanto, não podiam ser explicadas somente pelas diferenças decorrentes da origem social dos alunos. Outros fatores pareciam, também, ter um papel importante nesse processo, como, por exemplo, as disparidades de motivação para os estudos e as diferenças de atitude frente as demandas escolares, o papel dos professores e dos processos de orientação escolar no reconhecimento e cristalização das “predições criadoras” de fracasso e sucesso escolar, com atenuação ou não das dificuldades identificadas; e, ainda, o caráter cumulativo dos processos de diferenciação escolar.

Segundo FORQUIN (1995, p.89), essas pesquisas apresentaram uma realidade comum aos diversos países nos quais foram realizadas e produziram

“(…)o abalo à crença liberal segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação (legal ou material) do acesso aos estudos e a difusão das expectativas meritocráticas eram em si mesmas fatores suficientes de democratização”

Concluiu-se, com essas investigações, que a origem das desigualdades de desempenho escolar se relacionavam mais fortemente às diferenças sociais de origem familiar, anteriores ao processo de escolarização, do que com as questões de ordem material e pedagógica interna às escolas, ou das de ordem biológicas como talentos e aptidões, como se imaginava até então. Dessa forma, uma maior igualdade de oportunidades educacionais somente poderia ser alcançada se a escola atuasse no sentido de reduzir gradualmente as influências externas à escola. O fracasso e o sucesso escolar passaram assim a ser explicados, também, nas suas relações com a estrutura do sistema escolar e com os processos internos a escola (MAFRA, 1995, p.20).

HUSÉN (1972, p.22-23) analisa o problema das desigualdades de oportunidade diante da educação lembrando a necessidade de se clarear o sentido dos dois termos : igualdade e oportunidade. Assim, quando se fala de igualdade é preciso questionar se o nosso ponto de vista refere-se à igualdade diante do ponto de partida ou às etapas de um processo ou a um objetivo final ou, mesmo, à conjugação de todos esses aspectos.

Quanto ao ponto de partida, a igualdade pode ser entendida como possibilidade de todos os indivíduos iniciarem a sua carreira escolar ou sua escolaridade oficial sem discriminação de qualquer ordem. Entretanto, aí, há problemas em vista da procedência de lares diferentes e de tratamentos variados desde o nascimento.

Uma segunda abordagem refere-se à igualdade de tratamento, que, ignorando a carga genética e a origem social, parte do princípio de tratamento igual para todos. Observa-se que, comumente, as políticas públicas têm se fixado neste tipo de concepção, considerando “todos iguais perante a lei” e ignorando a necessidade de tratamento diferenciado para que os indivíduos, inicialmente diferentes, possam acompanhar igualmente os processos educativos.

HUSÉN (idem, ibidem) discute, ainda, uma terceira posição - a igualdade como objetivo. Para isso, é preciso estruturar uma política de ensino na qual se introduz uma concepção mais extensa de igualdade como finalidade, e envolve uma política de escolarização em busca do êxito escolar para todos. É um ponto de vista que se posiciona em favor da igualdade sócio-econômica e da maior participação dos indivíduos nas tomadas de decisão.

Essa discussão é fundamental porque a igualdade de oportunidades diante da educação não só implica escolas onde todos os alunos sejam considerados iguais, mas também escolas de eficácia equivalente, cuja atividade pedagógica permita diminuir e minar as diferenças entre os pontos de partida dos alunos de origens sociais distintas. O que interessaria, na verdade, mais ao aluno, não é se a sua escola é ou não “igual” a de todos, mas se ele, ao sair dela estará em “pé de igualdade” com outros alunos independentemente de sua origem social. Isso acarretaria, necessariamente, um tratamento pedagógico diferenciado.

Torna-se oportuno lembrar que a política educacional liberal tem assumido a questão da igualdade de oportunidades como uma questão de oportunidade de acesso e de permanência a um programa dado na escola, importando-se, quando muito, em edificar um sistema escolar capaz de oferecer, formalmente, as mesmas oportunidades a todas as crianças, independentemente de sua origem social. Cabe, então, à criança e à sua família aproveitar do que lhes oferece o sistema, ficando o fracasso sob a responsabilidade daqueles que não souberam fazer uso das oportunidades que lhes foram convenientemente oferecidas.

No entanto, uma questão pode ser apontada na colocação anteriormente descrita. Os efeitos da escolarização se dão, notadamente, no percurso do processo de ensino e de aprendizagem, não podendo assegurar a efetividade do ensino, apenas tendo garantido o acesso à escola. Isto significa que uma verdadeira política de democratização do ensino haveria de se preocupar não apenas com a oferta de escolas para todos, fundamentando-se numa perspectiva de igualdade centrada no ponto de partida, mas, especialmente, oferecendo um processo de escolarização que visasse, também, a igualdade de oportunidades como um ponto de chegada.

Dessas discussões surgiram novas explicações para o fracasso escolar. As pesquisas⁶ passaram a discutir a importância do “clima escolar” correspondente ao tipo de participação dos alunos no funcionamento da escola, os tipos de recompensas utilizados, o grau de consenso sobre as normas da vida escolar, a qualidade das interações entre professores e alunos. Outras sublinhavam a importância da atitude dos pais e do interesse demonstrado pelo bom desempenho dos filhos como causas do sucesso; outras, ainda, questionavam o fato de as oportunidades de

⁶ Para maiores detalhes, vide FORQUIN (1995) que faz um levantamento exaustivo das pesquisas realizadas neste período.

escolarização permanecerem desiguais mesmo quando os resultados escolares permaneciam idênticos entre os meios populares e as camadas médias.

É interessante observar que essas pesquisas conduziram ao deslocamento da problemática das desigualdades na educação. Até então, as causas do fracasso estavam sendo tratadas como inerentes aos indivíduos e ao seu meio social. As explicações apresentavam as deficiências como uma “quase natureza” das camadas populares. A ação da escola era paliativa e o insucesso dos empreendimentos pedagógicos era esperado e até desculpado.

Com efeito, as pesquisas vindas do grupo denominado por Forquin (1995, p.47) “radicais” vão alterar o rumo das explicações afirmando que :

“não há grupos sociais “culturalmente deficientes em si”, o que existe são grupos desfavorecidos em face da escola e em relação à escola”. É a própria escola a grande responsável pelo fracasso escolar das crianças dos meios populares porque veicula uma cultura e uma simbólica fundamentalmente estranha à sua cultura, destruidora de identidades e que as desqualificam ao pretender salvá-las”.

“A Reprodução” de Pierre Bourdieu e J.C. Passeron é uma das mais importantes obras para discussão das alterações dos rumos e das explicações das questões educacionais e dos produtos da escola. Para os autores, as bases da seleção escolar estão nas “diferenças culturais” e no “ethos de classe”. Assim sendo, como existem ambientes culturais mais próximos ou mais distantes da cultura escolar, a escola, ao tratar a todos igualmente, na realidade estaria sancionando as desigualdades e reproduzindo-as.

Diante de tal contradição, a solução não deveria consistir nem em substituir a cultura dos desfavorecidos pela cultura escolar, e nem em acrescentar pontos suplementares nos processos de ensino, com cursos compensatórios e supletivos. A solução estaria no desenvolvimento de uma “pedagogia racional” que não esqueceria a *“lógica dos privilégios sociais, não esqueceria as diferenças de rendimento de acordo com a classe social de origem dos estudantes e que se utilizaria de uma didática apropriada para conter estes mecanismos”* (FORQUIM, 1995 p.47).

De acordo com os autores de “A Reprodução”, nada mais próprio do que o “exame” para favorecer o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das suas hierarquias. O exame não representa somente a expressão mais legível dos valores e das opções implícitas do

sistema de ensino, mas é também um instrumento de definição da dignidade do saber e do valor de inculcação da cultura dominante, pois leva aqueles que foram eliminados a se verem como mal sucedidos e àqueles eleitos como dotados de maior mérito (BOURDIEU, s/d, p.227). Um sistema de exames assegura a todos a igualdade formal perante provas idênticas e garante, aos indivíduos dotados de títulos idênticos, a igualdade de oportunidades de acesso à profissão.

Para os autores, a distribuição desigual do capital escolar rentável entre as diferentes camadas sociais constitui uma das relações mais sofisticadas entre a origem social e o êxito escolar. O julgamento que os professores fazem de seus alunos, em situações formais ou informais de exame, levam em conta não só o saber, mas também aspectos ligados ao estilo e maneiras próprias de ação e resolução de situações problemáticas. São comportamentos que, aparentemente imperceptíveis, nunca ficam desapercibidos e transformam-se num referencial, num sistema de valores, pouco organizado explicitamente. Mas são passíveis de serem explicados segundo a definição de “excelência escolar”. (Os inteligentes, os brilhantes, aqueles talentosos, criativos, etc.) Os traços ou maneiras de ser, na maioria das vezes, não se revelam de imediato, especialmente se forem tomados isoladamente. São perceptíveis, porém, nos estudantes que se sobressaem, pois, no conjunto, apresentam um acúmulo de vantagens sociais.

BOURDIEU (1987, p.238) caracteriza esses traços como vantagens relacionadas ao prestígio social e ao capital cultural incorporado e afirma que *“não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas”*. Observa que os sucessos em áreas do conhecimento ou em disciplinas “canônicas” ou consagradas em excelência, geralmente, ocorrem entre alunos provenientes de famílias mais favorecidas tanto social, cultural como economicamente.

Em decorrência disso, o autor alerta para a função mais específica do sistema de ensino que consiste em esconder a sua função objetiva, isto é, aquela de mascarar a verdade objetiva da sua relação com a estrutura das relações de classe cujo produto seria o processo de mortalidade escolar, com especial atenção à eliminação sem exame. Isto significa que, quando o exame parece eliminar o aluno, na verdade está ratificando uma espécie de auto-eliminação antecipada, pois, a esperança subjetiva que leva o indivíduo a excluir-se depende diretamente das condições objetivas de sucesso, próprias da sua categoria social. Nesse sentido, o conjunto dos não-candidatos compõe-se daqueles excluídos antes mesmo do exame, por não serem portadores dos critérios

que lhes permitiriam participar da seleção. A escola, neste contexto, é capaz de eliminar aqueles que não satisfazem as suas exigências implícitas e consegue obter dos outros, tanto excluídos quanto escolhidos, a cumplicidade necessária ao seu funcionamento.

Os sobreviventes, apresentando as características responsáveis pela eliminação dos demais são estimulados a aderir aos valores do sistema escolar que os reconheceu. E ao reconhecerem as suas “virtudes de exceção”, renegam outras virtudes próprias, assumindo a representação ideológica de “excelência” do sistema escolar. Nesse sistema de relações complexas, a escola, através de seus mecanismos objetivos de avaliação, compele tanto alunos como professores a buscarem as causas de sucesso nas diferenças naturais, inatas e congênitas. Dessa maneira, a escola cumpre não só uma função ideológica, mas principalmente, encobre, competentemente, os privilégios concedidos às classes dominantes.

BOURDIEU (s/d, p.250) denomina as relações abordadas acima Processo de Auto-perpetuação ou dialética da consagração, isto é, *“a escola escolhe os que a escolhem porque ela os escolhe.”* Sob a aparência de um falso liberalismo, as avaliações transcorrem através de veredictos infalíveis na escolha de pares, num trabalho de cooptação ao corporativismo do sistema. A escola é uma instituição que possui uma autoridade expressa, delegada a transmitir uma cultura legítima, considerada uma “verdade objetiva”. E, nesse contexto, através mesmo da organização de sua ação (através de seus programas, horários, locais, manuais) os seus agentes pedagógicos assumem, automaticamente, a autoridade, apenas por pertencerem à instituição.

A relação que os professores mantêm com a “verdade de sua prática” transparece nos jogos em que são envolvidos na perspectiva da auto-conservação e perpetuação. Seus juízos aparentam uma ilusão da neutralidade ética, mas atestam, na verdade, juízos de classe. Ao mesmo tempo em que valorizam as disposições criativas, a originalidade, a inventividade, as qualidades morais em detrimento de outras características, como aquelas mais técnicas, não deixam de sancionar qualquer desvio aos tradicionais “cânones escolares”.

Como é possível de se perceber, embora o sistema de ensino simule conhecer e avaliar os valores propriamente escolares, na verdade, referenda os valores das classes dominantes. Mesmo que os alunos provenientes das camadas populares se esforcem por fazer prevalecer suas virtudes de tenacidade, assiduidade, perseverança, esforço contínuo e apresentem seus ganhos correlatos,

sabe-se que aqueles originários das camadas superiores conseguem impor, mais facilmente, suas qualidades num prazo muito menor. E os outros, sempre estarão “correndo atrás do prejuízo” (advindo de seu habitus primário) .

Ora, a dinâmica da busca ao êxito escolar, da “boa vontade cultural e da docilidade escolar” dos alunos das camadas médias ou populares acabam produzindo, ao mesmo tempo, a “adesão” aos valores dominantes e a depreciação de seus próprios valores de classe.

BOURDIEU (idem, p.120) conclui que o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais é o produto da conjugação de diferentes fatores que definem a posição das classes em relação ao sistema escolar. Assim, é fundamental considerar-se o conjunto das características sociais definidas na “situação de partida” dos filhos das diferentes classes, para que sejam compreendidas as suas diferentes probabilidades diante dos destinos escolares.

Em última análise, é possível afirmar que os últimos cinquenta anos foram bastante profícuos em termos de pesquisas educacionais. Tanto as grandes enquêtes quanto os teóricos da reprodução apontaram questões fundamentais para os estudos e compreensão do fracasso escolar e dos processos de avaliação. Diante de tais pesquisas e das críticas apresentadas, novos aspectos foram considerados e a necessidade de maior conhecimento sobre o que ocorre na “caixa preta” da escola instigou os pesquisadores a desenvolverem o conhecimento dos mecanismos propriamente escolares pelos quais são efetivadas a produção/reprodução social e a perpetuação da cultura dominante. Evidenciou-se a necessidade de explicitação e de análise das condições concretas em que o processo educacional se desenrola no cotidiano, objetivando perceber as influências da escola sobre a vida futura dos indivíduos e mostrar, concretamente, a maneira como os fatores sócio-culturais operam nas situações educativas práticas.

Pesquisas de orientação etnográfica passaram, então, a ser consideradas significativas para o entendimento dos processos pedagógicos na produção da cultura, bem como dos mecanismos de reprodução ou transformação das estruturas sociais. Nesse contexto, as práticas avaliativas, formais e informais, presentes no cotidiano, e o conhecimento, em detalhes, do funcionamento da escola, relativo aos seus planejamentos, à distribuição dos tempos escolares, à atribuição de conceitos aos alunos e outros, assumindo uma função de seleção e controle, tornaram-se foco de atenção na perspectiva político-pedagógica.

2- Delimitando o objeto de estudo

As discussões apresentadas nos itens anteriores nos fornecem elementos para que alguns aspectos fundamentais dos estudos referentes à avaliação escolar sejam considerados. A produção da área situa o campo da avaliação da aprendizagem ou do estudo do rendimento escolar do aluno como uma primeira configuração teórica. Esta surge, originalmente, segundo um contorno técnico, de rigor científico e metodológico, conforme parâmetros de neutralidade postos na visão positivista da ciência moderna, fundamentados pelos estudos desenvolvidos na Biologia, na Antropologia e Psicologia. As bases epistemológicas partiram do conhecimento da natureza e do método cartesiano, no qual a fragmentação dos fenômenos, a mensuração a quantificação, a imparcialidade e a objetividade eram valores almejados pelos pesquisadores/ avaliadores que estruturavam uma concepção de avaliação enquanto um procedimento de medida, com ênfase na representação quantificada do rendimento do aluno, utilizando-se, para isso, de notas ou conceitos. O processo de conhecer significava a capacidade de prever e regular os fenômenos.

Entretanto, observou-se na teoria de avaliação de Bloom algumas diferenças de orientação psico-pedagógica, quanto à preocupação pela eficiência do processo de ensino e de aprendizagem na tentativa de estabelecer relações e de oferecer elementos para uma investigação detalhada entre os dois processos, através das taxionomias de objetivos de ensino. Ele levanta, inclusive, questões importantes relacionadas à aprendizagem para o domínio, alargando a visão anterior de processo pedagógico restrito aos parâmetros da curva normal, que colocava um certo tipo de “normalidade” como o alvo a ser perseguido pelo professor. Nesse momento, o autor já alertava para as influências da intervenção docente no processo de aprendizagem do aluno.

Por outro lado, embora as pesquisas de cunho sociológico do pós-guerra assinalassem as condições sociais e econômicas dos indivíduos como importantes fatores para as análises educacionais, percebeu-se que toda a produção a cerca da avaliação escolar permaneceu centrada nos produtos palpáveis da aprendizagem, nos comportamentos, habilidades e conhecimentos capazes de serem observados após a interferência da “ação educativa”, especialmente no espaço da sala de aula, independentes das circunstâncias externas de âmbito sócio-cultural. Esta abordagem coadunava-se, perfeitamente, com os modelos de educação e de escola predominantes, nos últimos séculos, baseados nos princípios da teoria liberal, nas justificativas

meritocráticas para as desigualdades de aproveitamento escolar e na abordagem funcionalista de organização escolar.

Foi a partir da década de 80⁷ no Brasil que as características de exclusão e seletividade do sistema de ensino brasileiro presentes na organização da escola e na prática docente vieram à tona desvelando a concepção de avaliação de desempenho do aluno como um processo classificatório e de julgamento, concebida dentro de um campo lógico fechado e restrito ao espaço da sala de aula. Essa concepção tornou-se alvo de questionamentos, sendo localizada como um mecanismo capaz de respaldar grupos sociais minoritários, e de promover as desigualdades de tratamento, oportunidades escolares e desigualdades sociais. A respeito disso FREITAS (1990, mimeo.) afirmou ser possível compreender o campo da avaliação escolar como um estudo sistemático dos mecanismos de eliminação / manutenção no sistema escolar.

SOUZA (1994, p. 168), ao investigar a produção teórica na área da avaliação no Brasil entre os anos 80 e 90, concluiu que, contrariamente à sua expectativa, o quadro de referência teórico predominante nas pesquisas realizadas, apresentava-se, ainda, com ênfase na concepção tecnicista de avaliação, não sendo problematizadas as finalidades sócio-políticas dessa abordagem. Algumas incursões em movimentos de renovação teórica ocorreram apenas na segunda metade da década de 80, com caráter de denúncia quanto à legitimação do modelo social adotado pela escola. Evidenciavam que os processos avaliativos podiam servir à democratização da educação, como também podiam ser utilizados como instrumentos de discriminação social. A referida autora (idem, p.174) alertava, ainda, para a escassa divulgação do conhecimento produzido sobre avaliação pelas universidades e pelos pesquisadores da área.

FREITAS (1995), realizando pesquisas com o objetivo de explorar as concepções e práticas de avaliação dos professores do ensino básico e superior, constatou a coerência existente entre essas práticas e as questões apontadas acima. Algumas características das práticas de avaliação detectadas em suas investigações podem ser, assim sintetizadas:

. consistem em verificar conteúdo, acompanhar e diagnosticar as dificuldades dos alunos, observar desempenho, verificar o alcance dos objetivos, a existência de pré-requisitos e cumprir formalidades;

⁷ Vide CAMPOS (1980), SOARES (1986), SANTOS (1987); COSTA(1987); FREITAS(1990) , PATTO (1986 e 1996)

- . apoiam-se em técnicas de avaliação baseadas em trabalhos, provas, observação do desempenho, interesse e participação;
- . apresentam-se com alto grau de informalidade, pouco referenciada por objetivos explícitos ou previamente traçados, e sem a elaboração e divulgação dos critérios a serem usados antes ou depois de se efetuar a avaliação;
- . configuram-se através de punições frequentes realizadas pelo professor. Os alunos assumem os valores do professor e entram no jogo de punições através de brincadeiras e “gozações” com os colegas;
- . apresentam a sala de aula como um “palco de conflitos” , assentado em relações de poder. Essas relações são interpretadas pelo professor como necessárias e em benefício do próprio aluno - ser “alguém na vida”- e , também, são consideradas provas de dedicação ao trabalho docente;
- . apresentam postura predominantemente diretiva e autoritária, centrada na figura do professor, com decisões unilaterais e subestimando a opinião dos alunos;
- . utilizam a prova como um instrumento de poder dissimulado ou claro, e os processos avaliativos como forma de disciplinamento e controle, ao lado da emissão de julgamentos e notas tendenciosos;
- . prejudicam a interação professor-aluno em vista da participação restrita do aluno, em que ambos desconhecem as necessidades uns dos outros;
- . predominam a perspectiva classificatória, de veredicto final, e burocrática da avaliação e a negação de seu caráter processual.

FREITAS (1995, p.225-227) conclui, após a análise, que existe um tripé avaliativo - instrucional, disciplinar e de valores - com forte visão punitiva. Ele eleva o poder do professor na sala de aula e dá sustentação pedagógica à atual organização do trabalho na escola. Neste contexto, a escola e o professor colocam como objetivo central - **passar no exame** - processo que se integra ao campo das atitudes. O papel da avaliação é controlar os alunos, cabendo ao professor enfatizar as “atitudes certas” e, aos alunos “passarem nos exames”. Coerentemente com essa ordem de coisas, os estudos demonstraram que o aspecto informal da avaliação na figura do juízo geral dado pelo professor aos seus alunos se confirma na avaliação formal, como é o caso

daqueles professores que, ainda no meio do ano, expressam conhecimentos sobre a aprovação/reprovação dos alunos. Ao desenvolver sua atividade de avaliação formal e informal, o professor cria e/ou assume padrões já criados por outras autoridades educacionais que ajudam a configurar seu aluno ideal, mesmo que na prática não se oriente apenas por ele.

SOBIERAJSKI (1992, apud FREITAS, 1995, p.214), utilizando observação direta em sala de aula e entrevistas com professores e alunos em sua pesquisa sobre as práticas avaliativas, afirma :

...“Não havia na prática diária do professor (Matemática), momentos em que ele identificasse as dificuldades dos alunos e as retomasse a fim de saná-las. Ele seguia o programa, sem verificar se os alunos aprendiam ou não. Apenas fazia uma prova e transformava a nota desta em média bimestral. Não retomava o conteúdo da prova que em todos os bimestres indicava alunos com notas baixas.”

A autora conclui que a avaliação, na sala de aula, é utilizada para classificar, controlar e disciplinar, sendo mera atribuição de nota. Os resultados obtidos pelos alunos não conduzem à articulação pelos professores de um trabalho destinado a lidar com as dificuldades apresentadas. A avaliação é usada como controle e punição para obter a participação, a obediência e a responsabilidade. Nesse processo existe um modelo de aluno idealizado pelo professor que exerce grande influência na relação em sala de aula, através das cobranças que são feitas. Além disso a avaliação cumpre o papel de prender a atenção do aluno e forçar o estudo em casa. Desse modo, a construção do processo de avaliação permanece ancorado na nota, tendo como centro o poder do professor (Idem, p.215).

A autora refere-se, também, a um professor de Inglês que nunca contou aos seus alunos que a sua disciplina não seria avaliada através de notas.

...“se os alunos soubessem disso, não valorizariam mais o estudo do inglês. Pelo contrário, em sala de aula ameaçava que perderiam nota se não estudassem e se o comportamento não fosse adequado” (Idem, p.216).

LUDKE e MEDIANO (1992, p.109), em sua pesquisa sobre a avaliação na escola de 1^o grau, mostram como o processo de julgamento sobre a personalidade global dos alunos é visto a partir de percepções genéricas. Observam que, durante o processo avaliativo, as características de cada professor, assim como o modelo pedagógico por ele adotado, influenciam os veredictos. As autoras apoiam-se em GIMENO para a explicação desta questão.

...“Ter acesso à privacidade dos procedimentos do ato de avaliar em cada professor é, sem dúvida, bastante difícil pela simples razão de que a coleta de informações sobre o trabalho e a conduta dos alunos, a transformação dessa informação e a emissão do julgamento correspondente é um dos mecanismos mais decisivos na configuração de todo um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com o aluno. **Esses mecanismos se concebem mais como pertencentes à esfera do íntimo, pessoal e oculto do que à estrita faceta profissional pública, objetivável e discutível.** E aqui reside uma das chaves pelas quais cremos que resulta difícil modificar os procedimentos de avaliação no ensino: **porque não é uma simples conduta técnico-profissional, mas um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente explicitáveis,** em muitas ocasiões, para o próprio professor” (GIMENO, 1988, p.382 apud LUDKE e MEDIANO, 1992, p109).⁸

Percebe-se, com GIMENO e com os demais autores antes citados, que a ação educativa como um todo retrata processos de seleção, explícitos e ocultos, de toda ordem. Eles ocorrem nos momentos de organização do ensino, na escolha dos conteúdos, dos métodos, dos procedimentos didáticos e, também, dos alunos que apresentem características escolares conforme ideais preconcebidos. E as escolhas são confrontadas permanentemente, num campo de forças que se constrói na relação da própria instituição escolar com a sociedade. É um processo dinâmico, em constante movimento, às vezes imperceptível, mas altamente conflituoso no nível dos interesses daqueles envolvidos.

Nesse campo de forças, a desigualdade de tratamento pedagógico se transforma em desigualdade perante a avaliação porque, *“toda desigualdade de tratamento pedagógico está sempre mais ou menos ligada à avaliação na medida em que a avaliação informal, intuitiva, é uma componente permanente da atividade mental do professor perante os alunos”* (PERRENOUD, 1986, p.50).

O referido autor (1986, p.51-53) analisa, pormenorizadamente, vários momentos de uma relação pedagógica pelos quais podem ocorrer processos de discriminação e seleção dos alunos provocando com isso relações de desigualdade de tratamento pedagógico passíveis de ocasionar desigualdades perante a avaliação. Seleciona oito momentos: 1- o do convite à participação e à expressão na relação pedagógica, representa um primeiro momento de discriminação; 2- o da entrada ou não no jogo da relação pedagógica, saindo-se melhor quem entende melhor as regras selecionadas pelo professor; 3- o do aproveitamento de espaços na estruturação de estratégias de

⁸ Grifos da autora da tese.

negociação das expectativas e na compreensão das ordens definidas pelo professor; 4- o da objetivação das condutas presumidas, consideradas de maior poder simbólico e encenação de competências pelo aluno para agradar e impressionar o professor; 5- o da seleção pelo professor das observações e registros das performances dos alunos; 6- o da adoção de critérios de interpretação dos registros pelo professor; 7- o das manobras do professor na apresentação de suas avaliações; 8- o da negociação da avaliação pelos alunos e pelos pais.

Para o autor, o processo de avaliação seleciona, organiza, classifica e reestrutura novos movimentos de reorganização da seleção. Baseia-se em critérios de cunho simbólico e age em função de um poder legítimo, situado na figura do professor. Esta relação adquire um contorno material, definindo uma estrutura de base com relações sociais desiguais, que permite a produção do fracasso escolar e a reprodução das desigualdades sociais. O grande problema que pode ser detectado nos processos avaliativos de cunho intuitivo está no efeito amplificador que eles provocam já que desigualdades de tratamento e de aprendizagem num determinado momento acarretarão desigualdades de seleção num momento posterior, que, acumuladas, tornar-se-ão cada vez mais significativas (idem, p.35).

PERRENOUD (idem, p.44) comenta, também, a tendência existente entre os educadores de admitirem a idéia de uma discriminação positiva e de uma diferenciação também positiva que visaria compensar as desigualdades dos pontos de partida ou das aptidões. Entretanto, a opinião pública condena severamente qualquer desigualdade ou diferença de tratamento em nome do direito à igualdade. Questiona, ainda, que a desigualdade de tratamento não nasce em geral de uma vontade de discriminação de fato, mas nasce da dificuldade de, num grupo de 25 ou 30 alunos, tratar todos da mesma forma. A percepção individualizada acontece, sem uma consciência clara dos juízos de valor provocados pelas impressões cotidianas e, espontaneamente, vai desenvolvendo uma interação seletiva com preferência de diálogos e o estabelecimento de tipos de participação diferenciada, conforme descrito por PERRENOUD, nos momentos de discriminação e seleção na relação pedagógica.

Assim sendo, a avaliação em si não cria a norma mas a especifica em função dos valores do professor e de sua concepção de excelência, embora de uma maneira bastante vaga. O professor não faz essa norma do nada; na verdade, ele a situa dentro de um contexto determinado que possui um programa e objetivos a cumprir e inseridos numa determinada cultura de

organização escolar. Nesse sentido, compete ao professor interpretar as normas e ele o faz de maneira difusa e pouco operatória (Idem, p.56). Essa norma corresponde a uma representação da prática, num determinado campo sócio-profissional cultural, pertencente às camadas cultas, que constituem o sistema escolar.

Do exposto, pode-se salientar que juízos de valor são proferidos cotidianamente e a todo instante. Entretanto, o que distingue a avaliação escolar numa abordagem tecnicista desses juízos em situações vividas é o estabelecimento de julgamentos apoiados em instrumentos técnicos com fundamentos psicométricos supostamente “rigorosos”. Esses processos constituem-se em rituais explícitos e visíveis, deixando, entretanto, encobertas as relações sociais que os produziram e o conseqüente poder exercido pelo avaliador sobre o avaliado.

Os conceitos ou notas escolares, por exemplo, representam a expressão simbólica desses processos. Traduzem, na verdade, as **suposições** sobre o desempenho dos alunos, não representando concretamente a performance deles ou as suas aquisições reais. Tais artifícios, usualmente aceitos como legítimos pela comunidade escolar, constituem-se numa representação simbólica de dispersões de desempenho, situando os alunos diante de uma norma de excelência vagamente configurada.

É possível dizer, dessa maneira, que toda avaliação, mesmo aquela revestida de rigor metodológico, é arbitrária, porque parte de normas de excelência construídas a partir do currículo oculto⁹, resultante das relações sociais. Esta questão se agrava porque a tendência dos sistemas de ensino atuais, pelas condições de trabalho impostas, é organizar-se com base no tratamento uniforme dos alunos, mesmo sabendo das diferenças entre eles, segundo um conhecimento genérico que impõe limites a uma ação diferenciadora.

PERRENOUD (1986, p.65) alerta, então, para esse tratamento uniforme dos alunos como um dos principais mecanismos geradores de desigualdade de aprendizagem e de sucesso. Para ele, embora tendo consciência das diferenças existentes entre os educandos, os professores tendem a manter a ilusão de que devem tratá-los de maneira homogênea. Dessa forma,

⁹ Utilizou-se aqui, o conceito de currículo oculto de GIROUX, 1986, p.71. Para o autor, o currículo oculto constitui-se nas “normas, crenças e valores imbrincados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam a rotina e as relações sociais na escola e na vida da sala de aula”

...“a gênese das desigualdades perante o mesmo ensino, não diz respeito somente à avaliação, mas também a um modo de ensino fracamente diferenciado em relação ao qual a avaliação é uma componente”.

Assim sendo, ao se constatar essa fragilidade, pode-se argumentar que um dos principais problemas da avaliação escolar centrada no desempenho dos alunos situa-se nos erros ou desvios de avaliação produzidos no decorrer da história da escola, resultantes dos imperativos institucionais. Tais desvios vêm promovendo desigualdades de tratamento, de oportunidades escolares bem como de desigualdades sociais. E, no caso dos alunos, o problema se dá nos desvios que são produzidos na trajetória de sua escolaridade pela ausência de conhecimentos efetivos sobre a capacidade deles.

Um “erro de avaliação” significa um desvio na expressão de um juízo sobre algo ou sobre alguém. O processo se constrói numa relação em que se confrontam dois referenciais mediados por um processo de análise: um considerado norma de excelência ou ideal, e outro **tomado e reconhecido pelo próprio avaliador**, como sendo o real em relação ao próprio objeto a ser avaliado. Esse processo de análise se dá por comparação e interrelação e o erro acontece quando o avaliador, ao tomar o real e **re-conhecê-lo**, não percebe ou não admite que existam inúmeras formas para a configuração deste real. Não tem consciência, inclusive, da produção de desvios no decorrer da série de seleções e escolhas que se desencadearam antes mesmo do momento estanque e restrito da avaliação formal.

Os processos discriminatórios ou de produção de desigualdades sociais em situações de avaliação acontecem quando “erros” e “desvios” situacionais transformam-se em “conhecimento” real, verdadeiro, pronto e acabado sobre grupos ou pessoas e que, ao serem generalizados, geram desigualdades futuras de tratamento e promovem atitudes de resignação e negação quanto a novas oportunidades avaliativas. Esses erros encontram-se situados na própria relação dos sujeitos com a instituição escolar e, conseqüentemente, coadunam-se com a concepção de avaliação que ela incorpora.

Isso significa que a avaliação se processa na própria relação do avaliador com a realidade, tornando-se relativa em função da postura epistemológica do avaliador com a realidade a ser avaliada.

Nesse sentido, é fundamental alertar para a concepção de avaliação escolar que se construiu historicamente, caracterizada pela perspectiva epistemológica de unidirecionalidade, situando o ato de avaliar predominantemente sobre aqueles que eram avaliados e nos conteúdos a serem assimilados por esses. O avaliador quase nunca era mencionado, ou questionado quanto ao seu referencial de valores, conhecimentos, quanto à dinâmica de avaliação processada e quanto aos critérios de excelência tomados para o processo de reflexão, julgamento e classificação dos alunos.

2.1- O objeto de estudo

“Mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola ” (PERRENOUD, 1993b, p.173).

As mudanças sugeridas pelo autor citado acima e as questões discutidas anteriormente, demonstram a complexidade do processo de avaliação escolar. Ele envolve muito mais do que a construção de novas formas de avaliação, novos instrumentos de verificação da aprendizagem ou dos formatos de exercícios ou das questões de provas, sejam elas abertas, fechadas, objetivas ou operatórias. As alterações referem-se a uma concepção de avaliação que expresse conhecimentos que ajudem o aluno a aprender mais e o professor a ensinar melhor. Referem-se, ainda, a um novo espaço escolar, com novas relações entre professores e alunos, que favoreçam um processo de formação construído na interação e no diálogo entre professores, alunos e o processo de conhecimento.

Nos itens anteriores, foram discutidos os caminhos que a avaliação escolar tem trilhado: de um eixo epistemológico objetivista fundamentado na investigação psicológica a uma perspectiva mais flexível, aberta, multifacetada, baseada nos estudos da sociologia da educação e da antropologia. Ora, esta alteração de caminho permitiu que novos aspectos fossem considerados na abordagem da questão, alertando para uma mudança de orientação metodológica capaz de apontar a transferência do foco das atenções, antes localizado nos processos de medidas do comportamento dos indivíduos, para as próprias pessoas, enquanto sujeitos sócio-culturais.

Será a partir deste campo de investigação que, essa pesquisa pretende explicitar e analisar os processos de construção da avaliação na prática escolar, tomando-se os princípios da relação pedagógica de hetero e interestruturação do conhecimento na orientação destes.

2.2- A avaliação na relação pedagógica de hetero e interestruturação do conhecimento

Considera-se que o processo de avaliação na escola se processa por meio de uma relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação objetivadas em condutas, atitudes, idéias e habilidades. Os sujeitos avaliadores interpretam e atribuem significados e sentidos à realidade escolar na qual estão inseridos, produzindo conhecimentos sobre ela. A leitura dessa realidade se faria conforme a racionalidade pedagógica daquele que avalia e tenta captar o movimento e a dinâmica do cotidiano na sala de aula e nos amplos espaços sociais da escola. Tal racionalidade, entretanto, seria construída, nas relações sociais vivenciadas pelo professor - seu modo de vida e suas relações de classe - que delimitarão os campos de observação da realidade e as possibilidades interpretativas para tomadas de decisão.

Para BERGER (1996, p.94), aquilo que a sociedade admite como conhecimento fornece a estrutura para o que ainda não é conhecido e o que ainda virá a ser considerado conhecimento no futuro. Estes esquemas de conhecimento são construídos historicamente e são os canais pelos quais se apreende a realidade social objetivada, que é ininterruptamente interpretada pelos sujeitos, subjetivamente, numa relação que se processa de maneiras diversas e contínuas. As relações dos sujeitos com a realidade e entre si, assim como, a natureza do conhecimento e dos referenciais privilegiados e acionados nessa relação serão, portanto, diferentes.

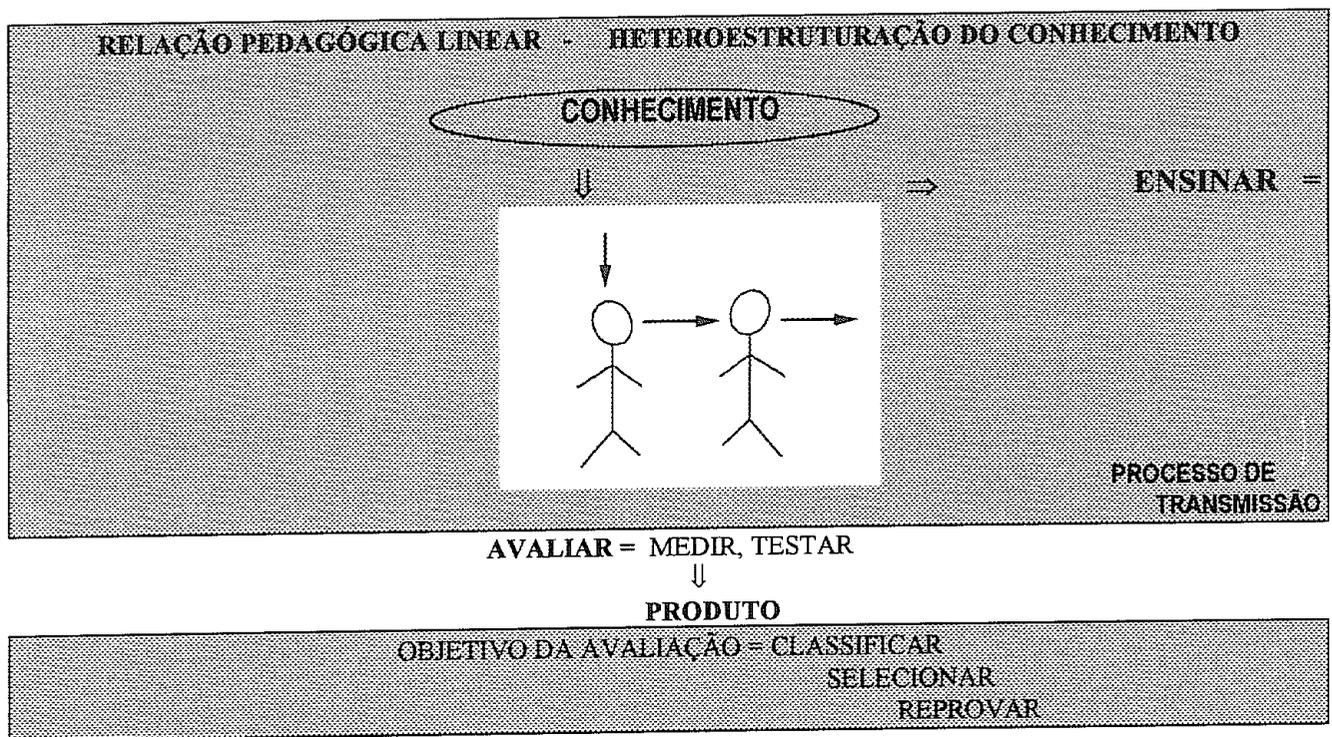
Esse processo de leitura/apreensão/reflexão/organização da realidade prática comporiam o processo de avaliação, podendo inclusive ser considerado como tal. Visto deste ângulo, tornar-se-ia possível caracterizar e opor duas abordagens de avaliação escolar, como pertencentes a duas epistemologias diferentes. Elas refletem leituras e posicionamentos diversos frente à realidade e conseqüentemente, à produção de conhecimentos diferentes sobre ela: - uma delas direcionada pela relação pedagógica de heteroestruturação do conhecimento e a outra pela interestruturação.¹⁰

¹⁰ Para um estudo aprofundado sobre estas epistemologias, vide: NOT (1981) e GONÇALVES (1995) .

A abordagem direcionada pela relação pedagógica de heteroestruturação pode ser identificada por estruturas fechadas de organização escolar. O educador exerce a sua ação situando-se no ensinar, instruir e formar, cujo processo se dá de fora para dentro, com preocupação única, quando existe, de transmitir bem conhecimentos que lhe são externos. O avaliador-professor centra a sua ação nos saberes escolares a serem transmitidos, considerados produtos inquestionáveis da ciência, e sente-se autorizado a impor aos sujeitos a apreensão dos mesmos, considerando-os fundamentais para uma futura atividade social.

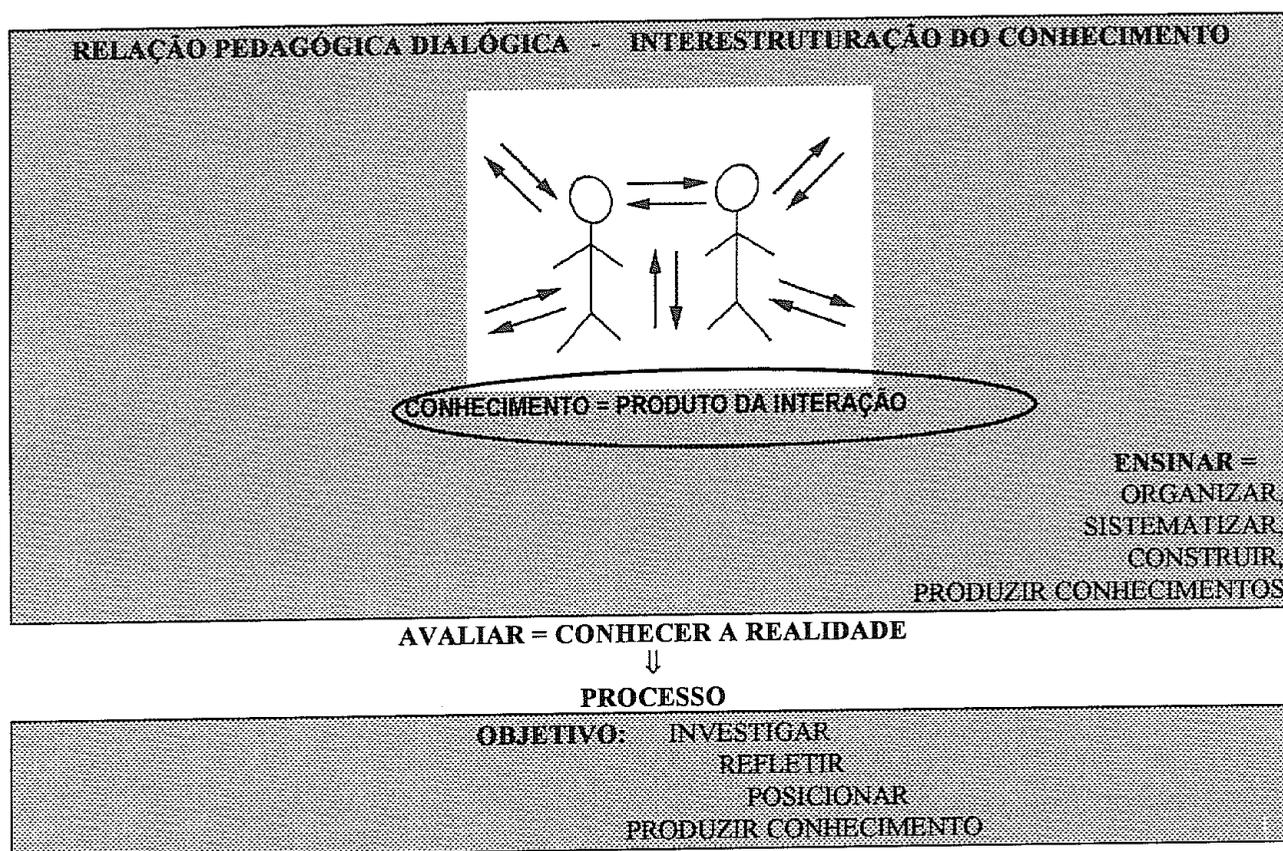
Esta postura estabelece uma relação descontextualizada frente aos conteúdos escolares e aos conhecimentos sociais, despreza o seu processo de produção e os considera como material de consumo. Estão prontos e devem ser assimilados porque legitimados como um produto das ciências. Conseqüentemente, os seus consumidores estarão, também, destituídos das possibilidades de questionamento para a produção de novos conhecimentos

O quadro a seguir, pretende visualizar as colocações registradas anteriormente.



Nesse tipo de relação com o conhecimento, o sentido do ato de avaliar localiza-se na leitura do produto da relação pedagógica, que será medido ou testado através de instrumentos apropriados. O objetivo da ação de avaliar será classificar os sujeitos frente ao processo de assimilação, podendo selecioná-los quando conveniente, ou mesmo reprová-los.

Em um outro enfoque, os processos de avaliação/reflexão fundamentam-se na relação pedagógica de interestruturação, isto é, na inter-relação permanente - professor/aluno/conhecimento. O sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo e dos conhecimentos que são produzidos a partir dela. O processo de ensino está inter-relacionado com o processo de aprender. Ao professor, caberá o papel de captar a totalidade das relações, coletando dados, informações sobre o aluno e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades, conforme ilustra o quadro seguinte.



Neste contexto, o processo de ensino torna-se um desafio para o professor que está atento à investigação dos problemas que merecem maior atenção pedagógica e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos. A tônica do trabalho consiste em conhecer melhor o aluno, suas várias dimensões, seus valores sócio-culturais determinantes de suas necessidades de conhecimento. O processo de avaliação inclui a reflexão inter-relacionada de dois processos: o ensino e a aprendizagem. O professor ao avaliar o seu aluno, avalia, também, a sua forma de organizar o ensino, os recursos utilizados, suas possibilidades e dificuldades metodológicas, a sua formação, enfim, suas condições de trabalho e o seu papel social. O ato de avaliar transforma-se,

pois, num processo de diálogo com a realidade, objetivando, também refletir e posicionar sobre ele mesmo e a realidade.

O registro da interestruturação do conhecimento, partindo das múltiplas possibilidades de relações entre os sujeitos e o conhecimento socialmente produzido e das leituras e experiências de vida desses sujeitos nas relações, esclarece o questionamento do próprio conhecimento científico, social e historicamente já produzido, no que se refere aos sentidos e significados de sua produção. É necessário que se questione e capte esse conhecimento como uma verdadeira necessidade do ser humano na apreensão, compreensão e transformação da realidade. A produção histórica passa a ser considerada como uma produção dos diferentes sujeitos sócio culturais na sua relação com a realidade prática. E as diferenças entre os diversos saberes - científicos, eruditos ou de senso comum - passam a obter significados a partir de sua própria trajetória de produção e no processo sóciopolítico de especialização do conhecimento resultante da divisão do trabalho.

Esse processo de diálogo entre os sujeitos e a realidade inclui e exige conhecimentos diversificados. HADJI (1994, p.66-68), alertando para a complexidade existente nos processos de avaliação/reflexão, discute a necessidade de discernimento do “uso social ” das decisões que se processam neste contexto de interações. Para ele, existe uma multiplicidade de “jogos” possíveis nos diversos espaços de ação: “se a avaliação é um juízo, este juízo situa-se num campo decisional que prepara e clarifica as decisões” e a cada campo corresponde uma lógica particular. Situa três tipos de jogos principais : “jogo pedagógico” cujo espaço é o processo didático e a lógica de ajuda à aprendizagem; o “jogo institucional” do espaço do diálogo social entre professores, alunos, pais e os saberes escolares em que a lógica do conflito predomina; e o “jogo social” do espaço de articulação escola / sociedade com a lógica da orientação para a vida social. Em cada um deles são desenvolvidas estratégias de ação para o próprio “jogo”. No “jogo pedagógico”, as estratégias referem-se à adaptação do ensino ao aluno, à facilitação da aprendizagem e ao controle das aquisições. É o âmbito da avaliação da aprendizagem e do ensino com escolha dos instrumentos adequados. No “jogo institucional” há a negociação didática, as formas, critérios de seleção e organização dos saberes e, ainda, as maneiras de fornecer informações sobre os alunos. É neste âmbito que a gestão das instâncias coletivas como os conselhos de classe, reuniões pedagógicas, colegiados se apresentam em evidência. No “jogo social” as estratégias se orientam no sentido da determinação do valor social do aluno e do tipo

de conhecimento que o aluno detém em função das necessidades econômicas e ofertas de mercado.

O autor considera que

...“o fim é o que exprime, de uma maneira geral, a função dominante consignada à atividade de avaliação, manifestando um certo número de preocupações do avaliador e indicando o que este deseja “fazer” na sua relação com um determinado objeto. O fim traduz assim, uma orientação dominante quanto ao objeto a que a avaliação se refere” (HADJI, 1994, p.69).

Isto significa que a clareza quanto à intenção dominante do ato de avaliação, ou seja, a clareza quanto ao sentido da avaliação é a principal questão do processo. Se, entretanto, o avaliador não tiver clareza quanto aos princípios e fundamentos do seu projeto de avaliação, poderá esquecer para que servem a sua atividade e o seu lugar no “jogo” que se estabelece.

Para o mesmo autor, o campo operacional da avaliação envolve cruzamentos que vão implicar a multiplicação desses “jogos”. Desse modo, a tarefa do avaliador pressupõe escolhas axiológicas que determinam a construção do referente idealizado e sua relação com o objeto. HADJI levanta, ainda, a necessidade de que os avaliadores se interroguem permanentemente sobre os “jogos” privilegiados nos diversos espaços de sua prática, explicitando os valores e preferências que “gostariam de jogar, e aqueles que, pelo próprio contexto institucional e social, estarão coagidos a jogar” (idem, p.84). Sugere a interrogação sobre as ciladas que envolvem esses jogos para os avaliadores não se tornarem suas próprias vítimas, formulando e desenvolvendo estratégias coerentes no quadro das escolhas efetuadas. O ato de avaliação é identificado como um ato de autoconhecimento e de auto-análise no sentido sócio-político, isto é, ele se situa no campo das definições dos projetos político-pedagógicos próprios dos avaliadores.

Nesta perspectiva, o ato de avaliar se construiria através de escolhas e ações de observação, definições e prescrições, julgamentos, organização do conhecimento e decisões envolvendo toda uma racionalidade ética, política, pedagógica e técnica. Nesse processo, os sujeitos avaliadores interpretariam e dotariam de sentidos e significados a realidade na qual estão inseridos, tendo em vista a reflexão da realidade prática na apreensão desta prática. Assim sendo, os processos de avaliação escolar se apresentam como os mediadores da prática docente no processo de elaboração de um conhecimento a partir da reflexão dessa prática, no âmbito do

espaço escolar, em seus diversos níveis e dimensões: nas relações entre alunos, professores, comunidade, organização escolar, propostas pedagógicas, sistemas de ensino, saberes sociais e escolares, etc. Nesse processo inter-relacional de produção de conhecimentos, o professor se faria e se formaria como um profissional, sendo os processos de avaliação, a expressão do conhecimento que ele tem de si e dos outros.

2.3- O significado da avaliação como reflexão da prática na formação do professor

As propostas de avaliação escolar e os estudos relativos à formação de professores numa linha de ação mais reflexiva possuem pontos semelhantes e convergentes, pois referem-se aos mesmos problemas da prática pedagógica escolar.

PHILLIPPE PERRENOUD afirma que

...“formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação tendo em conta o conjunto dos objetivos e dos constrangimentos que caracterizam a ação pedagógica numa sala de aula” (1993a, p.157).

Entretanto, em seu comentário, uma questão de “ordem estratégica” é clara: a orientação na formação de professores refere-se a uma ação pedagógica no sistema tal como ele é, ou a concepção de formação de professores a ser assumida se preocupa com a transformação das práticas pedagógicas e do próprio sistema escolar?

Ao se formar um profissional, deseja-se prepará-lo para um trabalho eficaz num determinado campo da prática. E, nesse sentido, o próprio autor afirma categoricamente que, conforme a resposta dada a essas questões estar-se-á definindo distintamente a concepção de formação em avaliação (idem, p.157), e, concomitantemente, o olhar avaliador a ser privilegiado nessa prática.

Segundo GARCIA,

...“a reflexão é, na atualidade o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”(1992, p. 59).

Vários autores têm utilizado termos como : prática reflexiva, ensino como arte, professor reflexivo, professor como investigador na sala de aula, para caracterizar o novo professor nessa perspectiva. Todos esses termos pretendem traduzir a necessidade de se formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, que saibam resolver os problemas do dia a dia, através do diálogo com o conhecimento e com a técnica, na expectativa de que essa reflexão seja um instrumento de desenvolvimento da ação e do pensamento.

Essa abordagem implica grande esforço pessoal e profissional, trabalho livre e criativo na construção desse professor-pessoa. Assim sendo, o êxito do profissional dependeria da sua relação com o conhecimento produzido no cotidiano, e na dinâmica de elaboração e re-elaboração durante a sua própria ação.

De acordo com esse ponto de vista, NÓVOA diz:

“Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes”(1992 a , p.25).

Essa perspectiva de formação é epistemologicamente contrária àquelas mais tradicionais, construídas conforme a abordagem pedagógica de heteroestruturação do conhecimento que assume o processo de transmissão de modelos de ensino e aprendizagem como “produtos acabados” a serem aplicados em sala de aula e se preocupam com reciclagens, aperfeiçoamento e desenvolvimento do professor segundo esses modelos. Esse tipo de prática, conforme situado por GOMEZ (1992, p.108), centra-se no processo de aplicação de normas e técnicas derivadas do campo científico, considerado “*o cenário adequado à formação e desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais*”.

Em oposição a esse ponto de vista, a abordagem que analisa a formação do profissional reflexivo assume as situações práticas como espaços de diálogo e intercâmbio entre as diversas dimensões do conhecimento e entre os diferentes atores na produção de novos conhecimentos, indo além de regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. As questões da prática docente não são meramente instrumentais, mas requerem decisões e respostas. Já o espaço da sala de aula e da escola são vistos como ambientes educativos, onde trabalhar e formar não se apresentam como atividades distintas.

Nesse prisma, os conceitos de processo reflexivo, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, utilizados por SHÖN, GOMEZ, GARCIA (in NÓVOA, 1992a) e outros, são apropriados e pertinentes para a análise da avaliação escolar porque permitem esclarecer os elementos do pensamento do professor na condução do trabalho docente.

Garcia, por exemplo, citando POLLARD e TAM (1987) descreve as destrezas do professor, necessárias à realização de um ensino reflexivo. São elas:

- “destrezas empíricas”, relacionadas à capacidade de diagnóstico, levantamento de dados, descrição de situações com dados objetivos e subjetivos;
- “destrezas analíticas” necessárias ao tratamento destes dados;
- “destrezas avaliativas” que se prendem à valorização e emissão de juízos sobre os dados e prospecção de ações e projetos futuros em função dos mesmos;
- “destrezas estratégicas”, relacionadas ao planejamento e antecipação da ação;
- “destrezas práticas” que se referem à capacidade de relacionar análises de cunho teórico com a prática, com os fins e meios;
- “destrezas de comunicação”, relacionadas à capacidade de comunicação e troca de idéias pela importância dada, nessa perspectiva de formação, às atividades de trabalho e discussão em grupo.

No mesmo texto, o autor (idem, p.64) identifica quatro modalidades de reflexão, conforme as características e situações do sujeito:

- a “Introspecção”, reflexão interiorizada, individual na qual o professor se distancia da realidade e considera seus pensamentos e sentimentos;
- o “Exame”- quando o professor compara acontecimentos futuros, passados ou presentes com referências dadas. Essas atividades de reflexão podem se dar individualmente ou em grupos de discussão;
- a “Indagação”- relacionado ao conceito de “investigação na ação” permite aos professores analisar a sua prática e identificar estratégias para melhorá-la. Essa forma de reflexão está associada à atitude de compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento das situações;
- a “Espontaneidade”- chamada por SHÖN de “reflexão na ação” que se reporta aos pensamentos do professor durante o ato de ensino permitindo-lhe improvisar, resolver problemas, tomar decisões.

Também GOMEZ (1992, p.103) pesquisa a natureza do processo de reflexão e frisa o fato desse processo não ser apenas biológico e individual, mas *“implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”*.

O processo reflexivo, nessas circunstâncias, integra significativamente o conhecimento acadêmico, teórico, científico e técnico num referencial amplo capaz de avaliar e interpretar a realidade concreta na qual se vive a fim de organizar a própria atividade prática.

Aliás, os autores têm se preocupado em distinguir conceitos presentes no pensamento prático para que o processo de reflexão se torne claro, assim como os níveis de conhecimentos que são produzidos. São três os níveis de conhecimento apontados:

1 - “conhecimento na ação” - que se manifesta no saber fazer. É o conhecimento da ação inteligente, implícito na atividade prática, fruto da experiência e da reflexão passada;

2- “reflexão na ação” - que se produz a partir da reflexão sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. Essa atividade é o que SHÖN (in NÓVOA, 1992a, p.82-85) chama de “reflexão na ação”, isto é, um diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. Este conhecimento se sobrepõe ao primeiro sem a necessária sistematização e distanciamento requeridos numa análise racional, mas tem a riqueza da captação viva, imediata e múltipla do envolvimento com a situação problemática.

3- “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” - um conhecimento de terceira ordem que se dá na análise efetuada posteriormente à ação do sujeito que a utiliza para descrever, analisar e avaliar. Na reflexão sobre a ação, o professor avalia a ação na perspectiva da compreensão e reconstrução de sua prática levando em consideração os instrumentos utilizados e os esquemas de pensamento.

GARCIA (idem, p.104) considera a “reflexão na ação” o melhor instrumento de aprendizagem e de formação, que permite ao profissional se colocar perante a realidade de

maneira flexível e aberta. No contato com a situação prática, o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos assim como vivencia o processo dialético da aprendizagem.

Em suma, percebe-se que essas três ordens de conhecimento convertem o professor num investigador da sala de aula tornando-o um avaliador crítico da prática pedagógica, com possibilidade de maior autonomia em suas decisões, não dependente de técnicas, regras, receitas ou normas e prescrições curriculares impostas externamente por órgãos de administração escolar ou manuais de orientação curriculares.

Também MARTINS (1996) discute a formação do professor, evidenciando a importância e centralidade da reflexão na prática e sobre a prática. Ao desenvolver sua pesquisa que teve como objeto a Didática prática forjada pelos professores no interior da instituição escolar, a autora afirma que:

...“à medida em que os professores começam a produzir e a ter perspectivas distintas da recepção e da apropriação do conhecimento, eles vêem a possibilidade de “apropriação” com outros olhos, porque redefinem a prática, na prática” (MARTINS, 1996, p.186).

Isso significa que os professores passam a refletir, criar novas possibilidades de práticas, novos conhecimentos sobre elas. As relações sociais se redefinem porque a reflexão coletiva torna-se fundamental. Em decorrência, relações mais solidárias, cooperativas e coletivas são desenvolvidas, exigindo uma reorganização do trabalho da escola e da sala de aula.

Percebe-se, pelas colocações apresentadas, que os estudiosos da formação de professores acreditam na possibilidade de transformação das práticas pedagógicas escolares via a abordagem da formação no trabalho através do processo de reflexão/avaliação dos professores.

Diante deste campo de discussões, optou-se por desenvolver este estudo tomando-se por objeto a avaliação escolar em seu processo de construção na reflexão da prática pedagógica, objetivando responder as seguintes questões:

1º) - Qual é o referencial teórico-prático e de valores acionado pelo professor no processo de reflexão/avaliação de sua prática pedagógica?

2º) - Neste processo, qual a concepção de ensino e de aprendizagem predomina, quais as relações pedagógicas, os valores e atitudes assumidos pelo professor na organização do trabalho pedagógico, e na produção/transmissão de conhecimentos?

3º) - Que limites, dificuldades, conflitos e ansiedades o professor/avaliador manifesta ao confrontar as concepções e práticas de avaliação já estabelecidas com as práticas inovadoras de avaliação?

4º) - Como se dá o processo de reflexão/avaliação da prática pedagógica na formação do professor no seu local de trabalho e quais as suas implicações?

Tais questões serão desenvolvidas nos capítulos seguintes tomando o momento de implantação da Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - **Escola Plural** - como cenário dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1º

ABORDAGEM METODOLÓGICA

1- O cenário da pesquisa: A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e a proposta político-pedagógica “ESCOLA PLURAL”

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte compreende, atualmente, um universo de 174 escolas com cerca de oito mil professores e uma clientela em torno de 185 mil alunos. A administração desta Rede de Ensino é descentralizada em nove Regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com uma diretoria de ensino, responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas. A formação escolar dos professores é, em sua maioria, de nível superior, sendo que das 5.668 professoras das séries iniciais, 53% possuem licenciatura plena e 19% estão em processo de qualificação (ROCHA, 1996, p.23). No universo dos professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio tem havido grande investimento em cursos de pós-graduação - especialização e mestrado. Pode-se afirmar, com referência à escolarização, que grande maioria dos profissionais do ensino na Rede Municipal de Belo Horizonte tem bom nível de formação.

A Secretaria Municipal de Educação tem, também, procurado investir no campo da educação continuada, prioritariamente através do CAPE¹, ou por meio de convênios com entidades como a Faculdade de Educação da UFMG e outras instituições. O CAPE foi criado em 1991, concebido como um “*espaço para o crescimento profissional, político e social dos profissionais da Educação*”. (PBH, 1989/1991, p.31) Este órgão está ligado diretamente à SMED² e auxilia a CPP³ na condução das políticas de formação dos profissionais, e, atualmente desempenha a função de sistematizar a proposta “Escola Plural”. Os integrantes do CAPE são professores da rede que se submetem a um processo de seleção e, se aprovados, subdividem o seu tempo de contrato entre as escolas e essas atividades de formação, podendo permanecer no órgão por quatro anos. A CPP também é composta por professores da rede municipal de ensino e se encarrega de administrar a política pedagógica para cada nível ou modalidade de ensino. A sua organização compõe-se de cinco coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Jovens e Adultos e Educação Especial, com o papel de acompanhar a implementação do

¹ CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

² SMED - Secretaria Municipal de Educação

³ CPP - Coordenação Político - Pedagógica

programa, procurando identificar suas dificuldades, entraves e possibilidades, formular e propor ao Colegiado da SMED a política pedagógica dos vários níveis e modalidades de ensino. As duas instâncias, CAPE e CPP se organizam através de fóruns de discussão para o estudo de temáticas emergentes das necessidades pedagógicas das escolas e promovem eventos, palestras, seminários, congressos e cursos.

A organização das escolas, no sistema de ensino da Rede Municipal, é variada. Existem três escolas que atendem os alunos portadores de dificuldades especiais; onze escolas infantis para alunos de quatro a seis anos; escolas que atendem a todas as séries do ensino fundamental; outras que se responsabilizam por parte do ensino fundamental. Há algumas que recebem apenas as quatro séries iniciais e outras as subseqüentes, 5^{as} a 8^a séries. Também existem escolas destinadas às quatro séries finais do ensino fundamental, incluindo o ensino médio. Várias escolas mantêm o ensino noturno regular e de suplência de ensino fundamental, que vem sendo estruturado na perspectiva da “Educação de Jovens e Adultos”.

A proposta pedagógica ESCOLA PLURAL foi implantada em dezembro de 1994, propondo “*alterar radicalmente*” a organização do trabalho escolar, com a instituição de novos espaços/tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. A ousadia se caracterizava pela perspectiva de renovação pedagógica, rompendo com os processos de ensino tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva de conteúdos escolares, e também, na de avaliação - eliminando a lógica arbitrária da cultura da reprovação escolar, e a unidirecionalidade em que apenas o professor tem o poder de avaliar. O Programa modificava a relação entre os sujeitos e o conhecimento, buscando significados para os conteúdos numa dimensão globalizadora / intra e transdisciplinar e introduzia nova modalidade de avaliação em que todos avaliam e são avaliados.

Esta proposta procura englobar, teoricamente, as principais discussões apresentadas pelos educadores nos últimos quinze anos, apresentando-se, na verdade, como uma grande inovação, no que se refere ao ensino formal. O primeiro documento, apresentado à comunidade escolar em outubro de 1994, inicia dizendo que “*estamos devolvendo aos profissionais da rede municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar.*” (2^a edição, p. s/n)

Os princípios da “Escola Plural”, mencionados nesse documento que foi distribuído à todas as escolas, assinalam a preocupação com o direito de permanência das crianças, jovens e adultos numa escola de qualidade e com a redução dos índices de evasão e reprovação, apresentando para isso o compromisso com as mudanças na estrutura do ensino fundamental da escola pública municipal.

A leitura desse documento permitia, num primeiro momento, afirmar que a nova proposta contemplaria as expectativas e esperanças dos profissionais de ensino. As questões apontadas freqüentemente pelos professores em contatos informais, as dificuldades de implantação de projetos “diferentes”, ou mesmo o desejo de maior liberdade para o trabalho docente, vistos, anteriormente, como transgressões pelo sistema educacional, estavam sendo assumidos pelos dirigentes da SMED de maneira positiva e institucionalizada.

Os elaboradores da proposta apresentavam-na como o “*retrato da escola*”, captado nos contatos com as instituições de ensino e nas leituras dos projetos político-pedagógicos organizados pelos professores. Citavam a multiplicidade de experiências emergentes das práticas docentes cotidianas nas salas de aula como a expressão de trabalhos sérios e pioneiros e solicitavam uma “*intervenção coletiva radical*”, para que não permanecessem como ações pontuais ou fatos isolados, mas se transformassem num projeto de escola inovador. Assim, o documento nº 1 destaca três aspectos centrais na construção do programa:

- 1- “a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal”;
- 2- “a direção coletiva apontada nessas experiências”;
- 3- “a concretização dessa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura do Sistema de Ensino”. (Doc nº 1, p.2)

A “Escola Plural” vinha “materializar”, no âmbito do sistema educacional, as práticas que já vinham acontecendo em algumas escolas e, nesse sentido, segundo a equipe da SMED, a possibilidade de ser implantada em nível de Rede, já existia como realidade efetiva. Essas práticas foram estudadas objetivando “*auscultar*” as questões que emergiam como necessárias à revitalização da escola e do ensino. Esse processo de análise das experiências foi profundamente significativo, apontando a viabilidade de se organizar outra estrutura que permitisse mostrar que

“a escola pública está dando certo”(palavras do Secretário Adjunto da Educação, em apresentação da proposta no Conselho Estadual de Educação de MG).

Assim, um grupo composto por noventa pessoas: trinta do CAPE, cinquenta representantes de equipes pedagógicas das nove Regionais, além de profissionais da Secretaria de Educação, estudou cerca de cem projetos pedagógicos elaborados pelas escolas. O grupo percebeu que a grande insatisfação do aluno com o processo de aprendizagem era uma das preocupações comuns a todos eles. Os projetos continham ações que visavam compreender melhor as razões dessas dificuldades, especialmente, dos alunos com muitos anos de repetência. Nesse particular, verificou-se que o aluno se interessa pela escola e gosta de frequentá-la, gosta dos colegas, do recreio, da educação física. Verificou-se, também, que, embora apresente capacidade intelectual e vivências interessantes reveladoras de um conhecimento prático para a solução de problemas de sua vida cotidiana, não consegue aprender aquilo que a escola quer lhe ensinar.

Outro aspecto apontado nos projetos e situado como justificativa para a implantação da proposta “Escola Plural”, localizava-se nos processos de avaliação: *“A nota era um problema.”*⁴ Várias escolas, que trabalhavam com conceitos, usando uma avaliação qualitativa, não podiam expressar isso legalmente. Além disso, o fato de o professor trabalhar isoladamente na sala, com sua disciplina, permitia a criação de parâmetros de análise difíceis de serem compartilhados, exceto quando centrados na transmissão de conteúdos, previamente organizados e sistematizados nos livros didáticos.

As escolas vinham criando inúmeros mecanismos com o objetivo de atender, de maneira mais adequada, os alunos com dificuldades específicas. Utilizavam-se de práticas como: turmas intermediárias, que burlavam a seriação; turmas diversificadas que permitiam aos alunos vivenciar trabalhos diferentes em turmas variadas, orientando-os nas dificuldades específicas; organização do horário escolar com aulas geminadas no curso noturno para o melhor aproveitamento do tempo pelo professor e pelos alunos; criação de sistemas de dependência, evitando a repetência da série quando o aluno demonstrava dificuldade apenas em um ou dois conteúdos; e outras.

⁴ Palavras do Secretário Adjunto ao apresentar a proposta no Departamento de Administração Escolar, da Faculdade de Educação da UFMG.

Esses procedimentos, entretanto, eram comumente rejeitados pelo sistema de ensino oficial, motivo pelo qual as inspetoras, por diversas vezes, desconsideravam o valor pedagógico deles, em nome da manutenção de uma “ordem” já preestabelecida. E os professores comentavam alguns argumentos: *“O tempo da hora-aula é de 50 minutos!”*; *“Um dia letivo é considerado quando o aluno tem aulas de 3 conteúdos diferentes”*; *“As notas devem ser registradas bimestralmente, sem possibilidades de alteração”*.

Além disso, os projetos das escolas demonstravam que o sistema e as instituições escolares caracterizavam-se, ainda, por estruturas excludentes e seletivas, apegadas *“a uma velha lógica, alheia aos movimentos sociais”*, tornando-se imperioso intervir nesta *“máquina que produz a exclusão e os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças, adolescentes e até jovens e adultos dos setores populares.”* (Doc 1, p.6)

Vale ressaltar, também, que a lei 5692/71 havia imposto currículos orientados para uma perspectiva objetivista, tecnicista, estreita e instrucional, baseada em objetivos específicos de formação para o mercado de trabalho. Delegou para um segundo plano outras dimensões da formação humana deixando a escola, progressivamente, centrada na função específica de transmissora de um saber escolar, fragmentado e descontextualizado, vinculado aos limites das disciplinas curriculares e considerado o único legítimo.

O projeto Escola Plural, porém, partia de outro princípio: a escola é um espaço de direito onde atuam sujeitos sócio-culturais e históricos.⁵ É um espaço de vivência da cidadania e um espaço onde devam existir educadores sensíveis às questões que envolvem a formação humana em sua totalidade. A melhor maneira de se formar não é através do discurso, mas através de ações, de experiências e de vivências. Este princípio básico admite que a escola é educativa por si mesma, pelas circunstâncias de seu relacionamento com a sociedade e com o grupo que nela convive, sendo educativa em sua dinâmica, em sua forma e na sua organização.

Nas palavras do Secretário Adjunto, na seção de apresentação da proposta Escola Plural ao Conselho Estadual de Educação,

⁵ Idéia presente nas propostas de Paulo Freire que fundamentaram a concepção sócio-política em didática. Vide MIZUKAMI (1986) e PALACIOS (1979).

“Na década de 70 falava-se na escola como tempo de preparação para o trabalho futuro. Na década de 80, enfatizava-se o tempo de escola como preparação para a cidadania futura. Hoje fala-se da escola como espaço de vivência da cidadania.”

O adulto é um cidadão, mas a criança e o jovem também o são, vivendo cotidianamente a sua cidadania, através dos espaços e tempos de sua vida. A idéia de que a escola é um espaço de preparação para a cidadania e de preparação para a vida futura ou de vida adulta, no entender dos elaboradores da proposta, deveria ser superada, porque carrega os fundamentos de uma concepção restritiva, transmissiva de ensino e de relação fragmentada e descontextualizada com o conhecimento. *“As instituições escolares se distanciaram da cultura, de seus processos de produção e de manifestação”* (Doc.1, p.7) A escola, centrada em seus rituais de transmissão, promoção e retenção, distancia-se e perde o processo e o sentido do movimento e da dinâmica social de criação e recriação de sua cultura e de seus valores éticos. Ao contrário, a escola deveria ser o espaço do múltiplo, do diverso e da expressão criativa da cultura. Parece ser isso o que traduz o termo escola plural:

“O termo Escola Plural sugere que a escola incorpore novas dimensões do saber e da cultura, explore novas linguagens e novas fontes de informação e do conhecimento.” (Documento: Ciclo de formação e trabalho coletivo dos professores, p.5)

A proposta organizada pela SMED, num primeiro documento (chamado por alguns de *“cartilha”*), e divulgado em todas as escolas, continha os seus *“núcleos vertebradores”*, os quais foram organizados em eixos, da seguinte forma:

1. Eixos norteadores da escola

- 1.1. “Uma intervenção coletiva mais radical”;
- 1.2. “Sensibilidade com a totalidade da formação humana”;
- 1.3. “A escola como tempo de vivência cultural”;
- 1.4. “Escola experiência de produção coletiva”;
- 1.5. “As virtualidade educativas da materialidade da escola”;
- 1.6. “A vivência de cada idade de formação sem interrupção”;
- 1.7. “Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação”;
- 1.8. “Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional”.

2. Organização dos tempos escolares

3. Conteúdos e processos

4. Avaliação

Assim sendo, a escolarização básica de 6 a 14 anos foi considerada o ponto de partida para as mudanças, porque é nesse período que o ser humano adquire os conhecimentos escolares constitutivos de sua socialização, afetividade e desempenho social. A proposta apresenta a estrutura dos ciclos de formação como fundamento para a nova organização escolar.

O ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Na Escola Plural, os ciclos são constituídos da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8 anos, correspondente à fase da infância, o segundo ciclo compreende as idades de 9,10 e 11 anos, correspondente à pré-adolescência ou a puberdade e o terceiro ciclo, as idades de 12, 13 e 14 anos ou os adolescentes. Os ciclos são apresentados como os eixos lógicos capazes de re-significar a organização anterior da escola, baseada num ciclo único de oito anos e no qual programas lineares de conteúdos e habilidades são desenvolvidos em unidades e devem ser dominados pelos alunos no decorrer de cada ano letivo.

Já a escolarização do aluno, na organização convencional, se faz segundo um processo de ensino seqüencial e seriado a ser desenvolvido num tempo previamente demarcado - o ano escolar. A aprendizagem é concebida pela assimilação de um mínimo de 60% dos conteúdos previstos no programa de cada série; caso contrário o aluno repete, no ano seguinte, todo o processo, na mesma série em que se encontra. Essa lógica prejudica duplamente os alunos que fracassam: primeiro porque são obrigados a repetir, no ano seguinte, conteúdos e atividades desenvolvidos no ano anterior, mesmo aqueles conhecimentos que dominaram; e em segundo porque se desligam de seu grupo de iguais, provocando interrupção nos processos de socialização.

Essas práticas são justificadas pela lógica da transmissão de conteúdos e dos critérios de organização baseados na linearidade, nos pré-requisitos e no processo cumulativo. Os docentes, imbuídos dessa lógica, permanentemente costumam “re-estruturar” as turmas, no início do ano ou durante o período letivo, para “quebrar” as chamadas “panelinhas” para que os alunos passem a ter mais disciplina e “conversem menos” nas salas de aula. Isto porque o mais importante é

agrupá-los homogeneizadamente quanto ao “rendimento escolar” a fim de facilitar o processo de transmissão dos saberes escolares. Tais pressupostos de organização escolar apóiam-se na dinâmica de escola centralizada no conteúdo e no professor que detém o poder, adotando o princípio da ordem e do controle.

Diferentemente, o princípio básico de organização da Escola Plural é o direito à **vivência de cada idade de formação sem interrupção, 6º eixo norteador** (Doc.1, p.10). Considera que a organização atual da escola desrespeita os princípios da formação humana e, se se pretende que ela seja um espaço formador, outros aspectos desta formação devem ser incluídos, além da aquisição dos conteúdos escolares. Esses aspectos são os valores, afetos, relações variadas com a cultura. Só assim, a criança e o adolescente se reconhecem como sujeitos de direitos, com identidades e habilidades próprias.

Reforçando o princípio anterior, a concepção de ciclos radicaliza a alteração da estrutura pedagógica da escola, que passa a se organizar não mais a partir dos conteúdos escolares fundamentais básicos, mas, especialmente, com base nos conhecimentos e interesses dos alunos e próprios de cada idade. Para isso, é fundamental a criação de espaços de desenvolvimento amplos na escola que permitam às crianças e jovens vivenciarem o processo de aprendizagem e de formação global “sem serem condenados pela escola”, caso não dominem conteúdos específicos, de determinada área de conhecimento. Em lugar da ordem e da disciplina a favor do silêncio, o diálogo e a solidariedade em favor da troca e do crescimento mútuo.

O trecho seguinte justifica a formação por idade, dizendo que:

“Dentro de cada ciclo de formação, deve-se respeitar a organização dos grupos (turmas) , por idade, supondo que o aluno estará junto com os seus pares, facilitando as trocas socializantes e a construção de sua auto-imagem e de identidades mais equilibradas” (Doc. 1, p.18).

A Escola Plural assume, dessa maneira, o tempo de escola como tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos da mesma idade-ciclo, afirmando que *“rupturas ou interrupção desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero e ritmos de aprendizagem, etc”* (Doc.1, p.11).

Na infância, por exemplo, é através do brinquedo que se processa a elaboração do conhecimento. Assim, o jogo, a alegria de viver, a dimensão lúdica da ação e a dinâmica da corporeidade infantil passam a ser os princípios fundamentais na organização do 1º ciclo e os critérios centrais na socialização de conhecimentos próprios da infância. A organização da escola passa a ter como ponto de partida trabalhos interdisciplinares e “globalizadores”, articulando o cotidiano, a arte, a criatividade, a literatura, a música, a expressão corporal, a matemática, a sexualidade, as identidades étnicas, a cultura e o folclore. Esse tipo de estruturação apresenta uma especificidade diferente daquela que deveria ser tomada como base para a organização do 3º ciclo, formado por alunos adolescentes cujas características pessoais e necessidades são diferentes das crianças dos 1º e 2º ciclos.

Com efeito, a organização dos ciclos se faria captando o que é mais significativo em cada período da formação dos sujeitos, procurando respeitar as identidades, as diferenças, as condições sócio culturais e superando as injustas interrupções do percurso de escolarização.

É interessante observar que a idéia de ciclo congrega, também, a idéia de unidade administrativa, de unidade na definição de conteúdos e atividades a serem programadas, de profissionais a serem alocados para o trabalho e traz exigências quanto à redefinição de espaços físicos para as escolas e de formação do professor. Isto porque o segundo ciclo, composto por alunos de 9, 10 e 11 anos, altera a atual organização do ensino que separa as quatro primeiras séries do ensino fundamental das quatro últimas, em escolas que atendem apenas às primeiras, ou só às últimas, exigindo professores com formação específica.

Como foi comentado, a proposta foi ousada na sua forma de implantação e na sua própria concepção de ensino e de escola, entretanto ela partiu do pressuposto que já exista uma nova formação presente nas práticas do atual profissional da escola, construída através das lutas pela gestão democrática, pela elaboração dos projetos político-pedagógicos e das oficinas por área, com projetos interdisciplinares. Segundo os elaboradores, as práticas foram criando um novo estilo de trabalho e uma **nova cultura escolar** em que o coletivo passou a ser o espaço de produção essencial para o conhecimento.

O eixo norteador nº 5: **As virtualidades educativas da materialidade da escola** discute essa questão, considerando que existe um *“avanço na consciência dos profissionais, no sentido*

de captar que a experiência escolar não se reduz a uma relação interpessoal entre educadores e educando” (Doc.1,p.9), e que há necessidade de investimentos nas condições objetivas, físicas, materiais e de trabalho porque elas têm-se apresentado como limitadoras das propostas. A experiência tem mostrado que as estruturas são formadoras (ou de-formadoras) em seus mecanismos reguladores. A escola administra as relações de trabalho de seus profissionais, as relações pedagógicas internas à sala de aula, submete todos à sua lógica de transmissão, de exclusão, de seletividade pelos processos instituídos e muitas vezes ritualizados.

Em suma, as preocupações centrais do projeto consistiram na busca por uma escola que refletisse a própria cultura do povo brasileiro. Uma escola que acreditasse no conhecimento enquanto uma produção social e acreditasse na riqueza do conhecimento que se constrói a partir das vivências cotidianas desse povo. A proposta Escola Plural com a responsabilidade de gerir a educação pública e, em especial, a educação das camadas populares preocupava-se com o fracasso escolar que vem atingindo, em grande escala, crianças e jovens. Enxergava os erros da escola atual e enxergava as tentativas dessa própria escola de alterar a ordem. Percebia aspectos centrais que deveriam ser atingidos e resolvia enfrentá-los: em primeiro lugar, a estrutura da escola com o redimensionamento dos tempos e os ciclos de formação como unidade administrativa; em segundo, alterando o eixo organizador dos tempos procurando re-significar o conteúdo e, por último, alterando o olhar na leitura da prática educativa trazendo uma nova concepção de avaliação.

1.1- A avaliação na “Escola Plural”

Como foi dito, anteriormente, a “cartilha” ou Documento 1 da Escola Plural trata o tema **avaliação**, como um dos quatro itens em destaque na proposta. Aliás, toda a cartilha refere-se à avaliação, porque sempre ao justificar a implementação da proposta, o faz **reprovando** a escola atual e todo o seu referencial, preocupada com os processos de **evasão e repetência**, que levam milhões de crianças e jovens a não usufruírem, convenientemente, dos anos de escolarização oferecidos pelo sistema escolar brasileiro. A concepção de avaliação proposta refere-se à avaliação escolar como um todo, das relações na escola e desta com a sociedade e a cultura, do processo de organização do trabalho docente e do produto deste trabalho.

O que avaliar, para que avaliar, quem avalia, quando avaliar, como e com que avaliar são as perguntas-mestre presentes na “cartilha”. Daí, conclui-se que a avaliação, hoje, está centrada no desempenho cognitivo dos alunos, sem referência a um projeto de escola ou ao trabalho docente como objetos da avaliação. O sentido dela é aprovar ou reprovar o aluno a partir de um registro numérico. Esses procedimentos são de total responsabilidade do professor, que assume o papel de juiz ao utilizar-se de provas, consubstanciadas através de mecanismos de verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, num determinado momento do processo. Considera que existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto desta aferição, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.

Em oposição, a proposta traz um conceito de avaliação, na perspectiva de inter-estruturação do conhecimento, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais plural. Se a educação é concebida como um direito à escola, não caberia a ela o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos. A avaliação teria o papel de identificar os problemas, os avanços e as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades. Ela se constituiria num processo investigador e formativo contínuo, em que os diversos atores, professores, alunos, pais, participariam ativamente. A proposta rompe, também, com a avaliação somativa, abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado. Propõe incidir sobre aspectos globais do processo ensino / aprendizagem, na forma de intervenção do professor, no projeto curricular da escola, na organização do trabalho escolar, na formação de identidades e de valores pessoais, num processo interativo no qual todos avaliam tudo e todos.

A Escola Plural contrapõe, assim, a sua proposta de avaliação àquela concebida como um mecanismo legitimador de práticas e de valores que configuram uma escola socializadora e reguladora de um determinado tipo de saber, considerado verdadeiro e útil. A relativização destes valores favorece a busca da alteração das práticas atuais da escola e demonstra a necessidade e se construirão formas alternativas e de rompimento com o sentido da avaliação, do atual contexto político-pedagógico da prática docente.

A partir daí, alerta para o fato de ser fundamental, então, a constituição de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização das camadas populares. Ora, se

avaliação é uma forma de “re-fletir” sobre a realidade ou a situação, ela estará sempre referenciada à forma como se enxerga essa realidade ou situação. Assim, se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe, também, a necessidade de uma concepção nova de avaliação.

Embora a proposta afirme “ser o retrato” das práticas escolares, já existentes na rede, acredita-se que esta tarefa não seja simples, porque existe uma “cultura escolar”, uma “cultura da escola”⁶ já constituída e instituída em nossa sociedade que estabelece laços estreitos de papéis entre aqueles que dela fazem parte, entre a ciência e a sociedade, entre a escola e a família, laços esses cristalizados em referenciais construídos durante muitos séculos e que exigiram um trabalho “paciente” e determinado de desconstrução.

PERRENOUD, também, discutindo essa questão acrescenta:

...“a mudança das práticas de avaliação num sentido mais formativo, qualitativo e interactivo passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola.” (PERRENOUD, 1993b, p 177)

2- Demarcando os limites do estudo

A análise da relação dos professores frente às alterações na organização do trabalho docente com a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural passou a ser o caminho de investigação escolhido para a configuração do objeto proposto para esta pesquisa. Imaginava-se que seria desencadeado um campo de forças dinâmicas e conflituosas que provocaria um amplo processo de reflexão /avaliação da prática pedagógica frente às mudanças a serem implementadas. Considerava-se que os processos de avaliação estariam mediando as leituras da realidade escolar, emergindo posturas epistemológicas diferenciadas, refletindo a repulsa ou a motivação para a implantação na prática escolar. Acreditava-se que as vivências do professor, o seu modo de vida, sua relação com os espaços de trabalho, os saberes pedagógicos e os valores já construídos

⁶FORQUIN(1993) distingue **cultura escolar** de **cultura da escola**. Para o autor, “ a escola é um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. Este mundo social constitui aquilo que se pode chamar de “cultura da escola” e que não deve ser confundida, tampouco, com o que se entende por “cultura escolar”, que é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, didatizados constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas”. (p.167)

seriam tomados como critérios de avaliação, como campos de possibilidades interpretativas que interfeririam nas suas decisões e escolhas.

Decidiu-se, então, investigar a relação dos professores diante da nova proposta com o objetivo de explicitar suas reflexões e questionamentos a fim de tecer a rede de sentidos e significados presentes nesses processos, e configurar a racionalidade pedagógica predominante nessa relação. Procurou-se, pois, desvelar as múltiplas interrelações presentes nos processos de reflexão/avaliação contruindo-se a rede de idéias, concepções, interesses, medos, angústias e ansiedades que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar.

Acreditava-se que, embora a proposta Escola Plural tivesse sido elaborada a partir da prática dos professores, a implantação passaria por um novo processo de produção de conhecimentos, mediado pelos processos de reflexão/avaliação da prática. O professor seria obrigado a desenvolver leituras variadas diante das novas possibilidades que lhe eram apresentadas e o confronto entre o mudar ou não mudar exigiria a apropriação de novas formas de ação docente. E, assim, um amplo processo de avaliação escolar seria construído nas relações entre os professores e a sua prática pedagógica. O ideal objetivado na proposta e o referencial teórico-prático e de valores próprio de cada professor, construído a partir de suas vivências práticas, estariam sendo mediados pelas reflexões e leituras da realidade, numa dinâmica interativa e construtiva. Seria possível, então, a um observador atento, situar as necessidades, possibilidades e dificuldades do professor/avaliador no confronto entre as concepções de trabalho docente já existentes e os seus desejos de mudança.

A frase de BERGER (1996, p.11) “ *a realidade é construída socialmente e a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre*”, explica tal colocação.

Um estudo da prática cotidiana da escola, na perspectiva apontada pelo autor acima, trata não somente da multiplicidade do que se apresenta como um produto dado, mas engloba os processos pelos quais qualquer corpo de conhecimento chega a ser estabelecido como realidade. O autor comenta a importância da análise dos processos pelos quais o conhecimento se dá, desenvolve-se, é transmitido e se mantém em situações sociais, para compreender-se o caminho de construção daquilo que se admite como socialmente verdadeiro. E foi por esta via que esta

pesquisa foi desenvolvida, pois, acredita-se que a avaliação é a expressão de um conhecimento que se produz num espaço de relações amplas e abrangentes.

Assim sendo, as questões apontadas no final da introdução desta tese passaram a orientar o processo da pesquisa, que se desenvolveu a partir da "observação participante", nos moldes propostos por BECKER (1994, p..47).

“ O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou”.

O autor comenta a utilização deste método quando o pesquisador está, especialmente, interessado em compreender uma situação específica ou um problema substantivo, sem entretanto estar preocupado em demonstrar relações entre variáveis definidas a priori.

Numa perspectiva não hermética, procurou-se desenvolver a metodologia de coleta de dados captando as inter-relações dos professores com a proposta Escola Plural por meio de suas expressões, manifestações e representações. Ao mesmo tempo, conforme o objeto dessa pesquisa se configurava, a atenção se voltou, também para o processo de produção destas expressões, manifestações e representações, baseando-se no pressuposto de que os professores estariam num movimento de elaboração de juízos e ações práticas, mas as contradições, incoerências e ambivalências fariam parte dele, assim como pequenas sínteses parciais que dariam novas coordenadas à produção dos mesmos.

3- Espaços e procedimentos de coleta de dados

Optou-se por privilegiar as reuniões coletivas de discussão da proposta Escola Plural pela possibilidade de contacto com um grande número de profissionais em tempos e espaços curtos. Estas reuniões permitiam que fossem observados os diálogos entre profissionais, suas dúvidas, incertezas, dificuldades, medos, angústias, posicionamentos diferentes, de maneira espontânea, aberta e diversa, o que não seria possível em situações de entrevista, por exemplo, embora, também, este procedimento tenha sido utilizado neste trabalho. .

As investigações em campo duraram dois anos e meio e, nesse período, grupos variados de professores e gestores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foram acompanhados. Procurou-se participar intensamente dos grupos, que foram identificados no decorrer das observações e selecionados dada a necessidade de investigar os vários espaços de discussão e decisão em que se dava o processo de implantação da Proposta Escola Plural.

Esses grupos de discussão foram escolhidos para observação privilegiando-se a diversidade e a amplitude dos espaços de decisão nas escolas, nas Regionais, no CAPE e CPP, englobando desde os órgãos centrais até as salas de aula, com a participação de pessoas diferentes, que ocupavam posições também diferentes na escola e na SMED. Os grupos selecionados permitiram a percepção rica dos processos de interação entre os vários atores e a proposta, tecendo uma rede bem ampla de informações sobre o processo que estava se desencadeando.

Infelizmente, no decorrer do processo, perdeu-se de vista o número de professores que foi possível contactar através dessa escolha metodológica. Estima-se, porém, que em torno de um quarto ou mais dos professores da rede municipal esteve presente diretamente nos espaços observados. A pesquisadora despendeu em torno de vinte horas semanais de observação direta, durante os dois anos e meio de pesquisa de campo, sendo o tempo ampliado, quando necessário, como ocorreu durante o Seminário de Avaliação do CAPE, na segunda quinzena de janeiro de 1996, com oito horas diárias de atividades intensivas. Foram acompanhados diretamente grupos formados por professores de oito escolas, da quais foram retirados 32 entrevistados; grupos permanentes de professores compostos por representantes das várias escolas de uma Regional, grupos de professores representantes das várias escolas em discussão de temáticas específicas: avaliação escolar e turmas aceleradas, em outras duas Regionais; Seminários de discussão de temáticas relacionadas à proposta Escola Plural, organizados pelas Regionais ou CAPE em que os professores de toda a rede participavam; fóruns de estudo de temáticas específicas, formados por representantes das escolas de toda a rede, no CAPE, Seminários de Avaliação do primeiro ano de implantação da Escola Plural, realizado na SMED com a participação de toda a equipe central e representantes das nove Regionais; grupos de discussão e decisão sobre formas de implementação da proposta, internos ao CAPE e, ainda, foram observados e filmados eventos variados como a Mostra Plural, festas realizadas por escolas ou pelas Regionais, oficinas de trabalhos pedagógicos em escolas.

Inicialmente, foram selecionadas três Regionais e escolas para focalizar o acompanhamento dos grupos, além dos trabalhos no CAPE. No entanto, no decorrer do processo, percebeu-se que atividades significativas ocorriam nos demais espaços não selecionados e optou-se por acompanhar tudo aquilo que fosse considerado importante e significativo para a pesquisa. Daí, foi necessária a observação de grupos simultâneos, despendendo-se, para isso, até três períodos do dia, objetivando-se captar as principais questões emergentes para não se perder o “fio da meada”.

Em épocas diferentes, questões específicas, relacionadas ao processo de implantação, eram o foco das discussões. Durante o primeiro ano, as dúvidas, incertezas e dificuldades com o entendimento da proposta foi a pauta da maioria das reuniões semanais realizadas pelas Regionais com o comparecimento de representantes das escolas, em torno de umas trinta pessoas, cada uma. Os temas das reuniões eram novamente debatidos nas respectivas escolas, nas reuniões semanais por turno, contando com a participação de todos os professores. A Regional preocupava-se em marcar o debate em escolas diferentes e em turnos variados, para que uma grande parte dos professores, também, pudesse participar. Foram realizados seminários maiores entre Regionais com a presença de professores convidados de Universidades e outras instituições, para que fosse possível a discussão dos fundamentos da proposta, por parte de outros estudiosos. Os Seminários também eram interessantes espaços de observação e análise, permitindo captar dúvidas e ansiedades que eram apresentadas em formas de questões pelos professores.

No segundo semestre de implantação da proposta, as escolas que atendiam o 3^o ciclo iniciaram o debate sobre a proposta e, então, foi possível acompanhar as escolas no processo de construção de propostas específicas de ação. Privilegiaram-se, para isso, as chamadas reuniões de turno, reuniões de coordenadores de área e as reuniões pedagógicas, que contavam com número significativo e variado de professores das respectivas escolas em observação.

Após o primeiro ano de implantação, o tema Avaliação tornou-se pauta frequente das discussões dos vários grupos observados, tanto nas reuniões promovidas pelas Regionais quanto pelas escolas. Nesse período, novos livros haviam sido produzidos pela SMED e um deles denominava-se: Avaliação dos processos formadores dos educandos. O CAPE procurou acompanhar de perto a discussão deste material e a repercussão nas escolas da Ficha única de

avaliação do aluno, proposta para a Rede. Nessa época, foi possível observar os inúmeros plantões que foram realizados no CAPE, com a participação de professores das escolas das várias regionais e, ainda, algumas reuniões realizadas nas próprias escolas onde a polêmica estava mais complexa.

A participação como observador nas reuniões, embora fosse o procedimento privilegiado de coleta de dados, incentivava a inclusão de outros procedimentos em outras situações, como por exemplo, as entrevistas pessoais, as observações dos trabalhos de alunos nas escolas, a articulação com outros sujeitos externos à Rede Municipal. Há dados coletados em conversas informais com pais nas saídas das escolas ou em oportunidades diversas e, até mesmo quando da participação da plenária do Conselho Estadual de Educação, em 8 de novembro de 1994, antes mesmo da proposta chegar às escolas. Isso ocorreu porque o processo era profundamente polêmico e instigante. Tais espaços foram admitidos com o propósito de confirmar as leituras que se desenvolviam e confrontá-las com a de outros atores.

O papel do observador participante era observar, levantar questões, registrar e desenhar os movimentos, consensos, conflitos, contradições, ações desencadeadas que se apresentavam em cada um dos grupos, configurando a tensão entre a permanência e a mudança diante do novo modelo de escola que era apresentado.

BARDIN (1977, p.170) investiga técnicas para análise de enunciações. Segundo ele:

...“Se um discurso for perspectivado como processo de elaboração onde se confrontam as motivações, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código lingüístico e com as condições de produção, então o desvio pela enunciação é a melhor via para se alcançar o que se procura.”

O autor complementa afirmando que em qualquer comunicação, um locutor exprime com toda a sua ambivalência os seus conflitos de base, mas na presença de um terceiro a sua fala acaba por respeitar as exigências da lógica socializada. Neste campo, será pelo domínio da palavra, pelos silêncios ou lacunas que o investigador deverá reconstruir as atitudes e representações reais. Para isso, é necessário que sejam desenvolvidas, pelo entrevistador ou observador participante, atitudes de empatia ou o recurso de técnicas de reformulação das questões, retornando-as aos entrevistados ou participantes. (Idem, p.173)

Durante o processo de observação, perseguiram-se, prioritariamente, os seguintes dados: principais idéias, preocupações, reações, sentimentos, opiniões, posicionamentos denotadores de tomadas de decisão, expectativas, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, vivências apontadas como pontos de partida para as reflexões, dúvidas em relação à proposta, encaminhamentos feitos durante e após as discussões, formas de controle externo estabelecidas nas discussões, controle de natureza ética ou moral e relacionado à própria tradição do pensamento pedagógico, necessidade e dificuldade de compreensão da proposta, capacidade de enfrentamento dos desafios, resistências, "entusiasmos", aproveitamento dos espaços de liberdade, construção de espaços inéditos de ensino e perspectivas de criação de novos projetos. O objetivo do registro desses dados era delinear os limites e as dificuldades dos professores na compreensão e percepção da proposta, tentando-se captar os seus sentimentos e como assumiam os desafios da implantação de um programa inovador que pretendia alterar a concepção de avaliação, de ensino, de aprendizagem e a própria função social da escola.

No caso desta pesquisa, era necessário e fundamental mergulhar-se no trabalho de campo, intensiva e profundamente, para a observação dos aspectos capazes de fornecer dados para a construção do processo de reflexão/avaliação dos atores frente a inovação. Precisava-se captar o pensamento, as contradições, as possibilidades e dificuldades diante dos desejos de mudança dos vários sujeitos. As palavras eram tão importantes quanto os gestos, as ironias, as irritações e os sentimentos.

Assim sendo, durante o processo de investigação, habilidades de observação criteriosa e, também, minuciosa foram sendo desenvolvidas para que se pudesse tomar decisões oportunas e ir adquirindo um olhar seletivo e apreciador capaz de articular as múltiplas informações e compará-las.

Deve-se acrescentar que a observação participante não impede que o pesquisador faça perguntas e participe do ambiente com espontaneidade. No caso desta pesquisa, isso foi fundamental e, por diversas vezes, houve o envolvimento da observadora nas discussões, apresentando questionamentos ou pedindo esclarecimentos. Essa liberdade de conduta foi considerada benéfica para a investigação, porque permitiu, em alguns momentos, clarear as questões postas e "destravar" o curso das discussões, quando, em algumas vezes, as dúvidas do observador eram, também, questões dos participantes. Por vezes, essa atitude permitiu que

fossem dados alguns “nortes” para a articulação de dados coletados em outras situações e, também, para conclusões em curso.

E, assim, o processo foi se construindo na própria condução do trabalho e cada grupo a ser observado era escolhido em função das questões que surgiam nos grupos anteriores. Uma forte interação entre o pesquisador e os pesquisados foi sendo conseguida a partir da presença freqüente nos vários espaços de discussão. Conseguir se fazer presente em situações não previstas, como ocorreu várias vezes, nesta pesquisa, era fundamental para a coleta de dados. Nesta perspectiva, presente em uma reunião e conversando com o vizinho de cadeira, obteve-se a informação de que outra reunião importante ocorreria naquele mesmo dia ou nos próximos dias subseqüentes. Isso era o suficiente para sentir-se “convidada” para o evento.

As atividades de observação, no último ano, passou a contar com a equipe de cinco bolsistas, inscritos no programa de iniciação científica financiado pelo CNPq, que desenvolveram observação direta em escolas, sob a orientação da pesquisadora, complementando a coleta dos dados do cotidiano escolar.

Cada auxiliar de pesquisa observou duas escolas por um período que durou em torno de quatro a oito meses. Foram orientados no sentido de aproveitar todas as oportunidades que a escola lhe oferecesse, procurando assistir às aulas, às reuniões de professores, aos conselhos de classe, reuniões de pais e outras atividades promovidas pela escola. Deveriam identificar aqueles professores que se apresentavam disponíveis para as entrevistas que seriam realizadas posteriormente. A discussão dos relatos das observações e da experiência de observação nas escolas, assim como as suas dificuldades no trabalho era feita em reuniões semanais e/ou quinzenais, organizadas especificamente para isso.

Em vários momentos, especialmente, aqueles em que a observação se deu no interior das escolas, houve a preocupação em oferecer materiais do tipo: duplicação das fitas das filmagens de reuniões e dos trabalhos e projetos dos alunos, indicação de textos para serem lidos pelo grupo para que pudessem fundamentar a proposta pedagógica da Escola Plural e contribuir para as reflexões dos professores. Isto, na verdade, não era cobrado pelas pessoas e percebia-se, até, que

gostavam de ter um observador-**participante**⁷ nas reuniões, que apreciavam as perguntas e palpites apresentados.

Uma questão favorecia essa atitude porque, ao assumir uma postura epistemológica que acreditava nos processos de reflexão/avaliação como mediadores da construção de conhecimento e este conhecimento como um produto da prática social era fundamental que os profissionais das escolas reconhecessem a importância dos registros de suas próprias reuniões e eventos, como uma forma de organização e sistematização do conhecimento sobre a realidade. E era isso que o próprio observador fazia.

É importante esclarecer que, muitas vezes, foram explicitadas, nos diversos espaços observados, questões apontadas pela pesquisa, pois não havia preocupação em resguardar, sigilosamente, dados, como comumente se considera. Partia-se do princípio de que a produção do conhecimento é uma conquista social e esse trabalho não perderia sua originalidade pela troca de informações, uma vez que a construção e sistematização inseridos em contextos e formas diferentes acabam produzindo conhecimentos também diferentes. Acreditava-se que o olhar dedicado a este trabalho, refletiria a perspectiva do observador, de suas experiências e da metodologia escolhida. As diferenças eram consideradas ricas e trocá-las com os professores só poderia trazer frutos favoráveis ao dinâmico e contínuo processo de leitura da realidade escolar. Tinha-se plena convicção de que o olhar do avaliador procura o que quer ver, sendo fundamental estar atento a tal fato. Sabia-se que os pressupostos adotados pelo observador estariam em evidência, já que também era um pesquisador - reflexivo/avaliativo. A liberdade de escolha, coleta e seleção de dados estaria coerente com a concepção de avaliação assumida como objeto de pesquisa, isto é, considerar a avaliação como um processo de reflexão sobre a prática pedagógica e da prática pedagógica. De acordo com esse conceito, a pesquisa se processaria, também, como um processo de avaliação/reflexão e de formação do próprio pesquisador.

À medida que o objeto de pesquisa ia se delineando, por diversas vezes, sentiu-se a necessidade de explicitar que não se desenvolvia uma avaliação **da** proposta Escola Plural, mas eram investigados os vários processos de avaliação **na** Escola Plural. Entretanto, sabia-se que a

⁷ Por algumas vezes, a pesquisadora recebeu avaliações sobre a sua conduta nas reuniões. Os professores gostavam das manifestações e dúvidas apresentadas e sentiam-se mais seguros diante de alguém que, simplesmente, não estivesse ali para ouvir e observar.

construção deste trabalho e da própria pesquisa, nesta concepção específica de avaliação, poderia conter elementos de avaliação na e da Escola Plural.

Vale reconhecer, também, que um processo de investigação dessa natureza não é fácil de se realizar porque exige um envolvimento muito grande de tempo, de recursos humanos e materiais, que muitas vezes não se possui. Por exemplo, a distância entre as escolas onde as reuniões se realizavam era um problema a ser resolvido; além da localização delas e da dificuldade de acesso sempre necessitava-se de um guia. Era sempre preciso garantir, dentre aqueles que participavam das reuniões, uma companhia-guia para se chegar ao local da próxima reunião, do contrário, ficar-se-ia perdido pelos bairros da cidade.

A gravação das reuniões é um outro problema de pesquisa que deve ser salientado quando se faz opção metodológica pela observação de reuniões de grupos. O processo de coleta de dados, desenvolvido durante as reuniões com grupos diversificados, foi feito a partir de registros manuais da própria observadora que, embora tendo utilizado o gravador por algumas vezes, sentiu a precariedade do instrumento em reuniões coletivas, já que algumas falas ficavam imperceptíveis, quando muitos falam ao mesmo tempo. Assim, o gravador foi utilizado nas entrevistas e/ou somente quando considerado pertinente. O mesmo pode ser dito a respeito da gravação em vídeo.

A convivência com essa dificuldade exigiu o desenvolvimento da habilidade de registro em caderno de campo, com muita rapidez. Era importante cuidar-se de que as principais falas fossem transcritas durante a reunião, o mais fielmente possível, ao mesmo tempo em que as percepções próprias da observadora ficassem registradas separadamente. Esses dois planos, em um mesmo tempo, exigiam o desenvolvimento da habilidade de percepção daquilo que se salientava por ser importante no transcurso das discussões, das questões que retornavam continuamente e das que indicavam a mudança. A percepção tinha que estar em permanente "estado de alerta".

Apesar das dificuldades enfrentadas, o espaço de coleta de dados nos grupos foi profundamente rico e permitiu a exploração de inúmeros aspectos presentes nas relações sociais. Embora este estudo pudesse ter apenas como *locus* de coleta de dados, a observação e registro nestes espaços, o processo contou com outros procedimentos, como a análise dos documentos

oficiais distribuídos pela SMED / CAPE, que foram lidos e utilizados para a compreensão dos fundamentos da proposta.

Assim, aos poucos, as informações foram se acumulando em grande quantidade, como: registros manuais das inúmeras observações; filmagens de atividades nas escolas, de reuniões com pais, palestras com profissionais convidados, feiras de trabalhos de alunos, a Mostra Plural de Educação⁸; textos e relatórios elaborados pelos professores e transformados em materiais de discussão nas escolas; jornais das Regionais com notícias e comentários sobre as atividades desenvolvidas na divulgação e implementação da proposta.

A decisão pela coleta de dados através de entrevista se deu no trabalho desenvolvido junto aos bolsistas de iniciação de pesquisa. Os professores entrevistados foram selecionados a partir das observações realizadas por eles nas escolas e o planejamento delas se deu, juntamente, com eles. Inicialmente, se registrou grande número de questões. Em seguida, os questionamentos foram organizados em blocos, por assunto, e depois “re-escritos” e “re-organizados” até atingirem o nível de objetividade esperado. Ficou decidido, também, que cada entrevista teria aproximadamente uma hora de duração e o seu período de realização seria ao final de dois anos da implantação da proposta. Esta data seria interessante porque permitiria que as ansiedades acarretadas pela novidade estivessem sido resolvidas e o convívio com a rotinas se estabelecido. É bom lembrar que esse tempo correspondeu a um período de dois anos de prática efetiva nas escolas de 1^o e de 2^o ciclos e de um ano para as de 3^o ciclo. Os bolsistas participaram ativamente deste processo e os dados coletados nas etapas anteriores da investigação favoreceram a elaboração das questões. Cada um ficou encarregado de realizar cerca de quatro entrevistas, perfazendo um total de vinte. Mas, eles mesmos acabaram ampliando este número que, no final, atingiu trinta e dois entrevistados, sendo dezessete professores do 1^o e 2^o ciclos e quinze do 3^o ciclo. Em seguida, os próprios bolsistas incumbiram-se de transcrevê-las.

⁸ A Mostra Plural de Educação aconteceu em dezembro de 1995, promovida pela SMED. O evento apresentou atividades variadas, desenvolvidas pelas escolas, durante o primeiro ano da Escola Plural. Congregou um programa de apresentações realizadas pelos alunos das diversas escolas, materiais produzidos por eles e, simultaneamente, trouxe uma programação de oficinas de temas variados, voltadas para a formação dos professores.

4- Análise e organização dos dados

Um dos problemas detectados com esse tipo de investigação é a quantidade de material produzido. São muitas descrições, falas detalhadas, constituindo um conjunto de dados numeroso e rico para ser analisado. É aí que as dificuldades metodológicas se apresentam. GEERTZ (1989, p.17) chama a atenção para esse problema. Atendendo às suas recomendações, procurou-se estruturar o trabalho com esforço de se levar adiante uma “descrição densa”, mas consciente de que “*os nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas*” (Idem, p.19), cabendo ao pesquisador uma atitude permanente de estranheza frente às suas próprias percepções iniciais e conclusões. BECKER (1994, p.49) sugere como solução para algumas destas dificuldades, que as análises aconteçam, seqüencialmente, no decorrer da coleta, o que facilitaria o olhar das novas coletas, delimitando, inclusive, o momento oportuno para o final do processo, quando os dados se apresentam repetitivos e sem novidades.

Nesse caso, era fundamental situar os principais espaços por onde passavam as decisões e as estruturas de poder, diante da implantação da nova proposta. Perseguiu-se, com convicção, a idéia de que a escola é um espaço social onde ocorrem movimentos de criação e “re-criação” e buscava-se conhecer qual seria a proposta Escola Plural que se construiria na prática daqueles atores, a partir dos processos de avaliação e de tomadas de decisão. Acreditava-se que as investigações permitiriam traçar o referencial ético, político e ideológico das práticas de avaliação dos professores, esboçar as justificativas e posicionamentos deles para, então, verificar a direção sócio-política predominante das práticas.

De posse de grande número de dados coletados, através de fontes diversas, foi necessário estruturar um esquema de trabalho que permitisse analisá-los e responder as questões propostas por este estudo. Primeiramente, separou-os conforme os grupos observados, isto é, grupos de professores nas escolas, nas regionais, nos órgãos centrais. Em seguida, tentou-se perceber as principais questões apontadas pelos grupos como: o confronto entre ideologias, preconceitos e posturas epistemológicas presentes nas concepções pedagógicas construídas e a nova proposta, a organização do trabalho coletivo, as dificuldades de articulação, a concepção de avaliação e os principais aspectos da cultura escolar já instalada, os problemas de aprendizagem versus os processos de avaliação através de indicadores qualitativos nas fichas, o processo de ensino e os mecanismos de controle como a reprovação e as provas.

Com a análise das entrevistas, novas questões foram detectadas, explicitando aspectos centrais que permitiram estabelecer interfaces entre os diversos posicionamentos e as categorias⁹ identificadas anteriormente. Percebeu-se que outras questões fundamentais faziam parte dessas grandes categorias que foram chamadas subcategorias ou indicadores de análise. Por exemplo, a concepção político-pedagógica da proposta envolvia aspectos relacionados ao desconhecimento de uma produção histórica sobre os sistemas de ensino e sobre a escola; posturas políticas divergentes diante do ensino e da escola, envolviam dificuldades de entendimento e problemas relacionados à própria formação profissional na estruturação de metodologias de trabalho mais coletivas, como os projetos de ensino; questões quanto à organização coletiva do trabalho, aos aspectos relacionados ao salário e condições de trabalho, ao comprometimento pessoal, dificuldades de relacionamento, entre outras. Mas, as questões relacionadas à abolição dos mecanismos de reprovação e às notas escolares foram as principais polêmicas, apresentando questões que se referiam à própria concepção de escola na sociedade atual. Além disso, inúmeras outras interrelacionaram-se nos processos de discussão da proposta permitindo tecer uma rede de sentidos e significados entre as demais categorias e subcategorias identificadas.

Optou-se, então, por apresentar a análise dos dados de uma maneira sequencial, não temporal, mas organizada a partir das relações mais amplas e abrangentes com a proposta àquelas mais restritas aos espaços das micro relações de sala de aula.

O aprofundamento das análises se deu passo a passo, de capítulo a capítulo, num quadro de acontecimentos lógicos, organizados por grupos de questões ou por grupos de sujeitos observados, procurando permitir ao leitor o acesso a uma grande quantidade de dados e de procedimentos de coleta. A organização dos capítulos não foi feita procurando esgotar, em cada um deles, a análise dos dados coletados. Cada capítulo se complementa no seguinte, num movimento que se amplia e aprofunda através da interrelação entre os dados analisados no trabalho como um todo. Esse tipo de construção objetivou detalhar os processos de reflexão/avaliação da prática dos professores, procurou trazer à tona a complexidade, diversidade

⁹ Segundo BARDIN (1977, p.117) “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior” (Idem, p.118).

e heterogeneidade dos referenciais que foram utilizados no decorrer da investigação, assim como as suas múltiplas interfaces de articulação.

Assim, os capítulos foram organizados a partir do seguinte esquema.

Capítulo segundo, “Um grande exercício de avaliação da escola: a implantação da proposta pedagógica “Escola Plural”, tem por objetivo dar uma visão panorâmica do campo de forças desencadeado pelos processos de reflexão/avaliação da prática pedagógica. Procurou-se captar as reações diversas dos profissionais, como a repulsa ou a motivação frente às possibilidades de mudança. O confronto dos professores diante de uma proposta tão “radical” e “ousada” como a da Escola Plural denominou-se “um grande exercício de avaliação e de tomada de decisão” porque a sua implantação exigiu posicionamentos claros diante da prática pedagógica. A explicitação do referencial teórico-prático que mobilizou os professores na reflexão de sua prática se inicia neste capítulo. As análises continuam nos capítulos posteriores, situadas de forma diversa e em espaços diferentes, na perspectiva de aprofundamento das questões apresentadas.

O terceiro capítulo, “O desafio da avaliação como reflexão da prática”, aprofunda as questões apontadas no capítulo anterior, com detalhamento dos processos de reflexão/avaliação da prática que mobilizaram os diversos grupos de professores em espaços específicos de trabalho, procurando caracterizar, problematizar e apontar as dificuldades de implantação da proposta no confronto com a cultura escolar já existente.

O quarto capítulo, “A avaliação na organização do trabalho coletivo nas escolas”, analisa as relações entre os professores e a proposta Escola Plural no espaço específico da escola, situando as necessidades, possibilidades e dificuldades do professor/avaliador diante das concepções de organização do trabalho docente instituídas e as aspirações de mudança. Discute e apresenta as formas de organização criadas pelos professores para o desenvolvimento e implementação da Escola Plural na prática. Considera o processo de avaliação como o fundamento da ação docente e a construção desse processo se faz nos amplos espaços de relação do professor, isto é, nas relações sociais amplas estabelecidas por ele, no âmbito da escola como um todo e da relação da escola com a sociedade. Neste contexto, os processos de

avaliação/reflexão são vistos como o AVAL para as AÇÕES, justificando, assim, centrar-se este capítulo nos espaços/tempos criados pelos professores para a gestão da proposta.

No quinto capítulo, “O processo de avaliação na sala de aula”, são examinadas as questões específicas do processo de avaliação em sala de aula, na relação do professor com o aluno, discutindo-se a avaliação como mediadora na reflexão do processo de ensino e de aprendizagem. As análises demonstraram que vivências do professor, modos de vida, relações de classe, valores, assim como sua formação teórico-metodológica delimitam os campos de observação da realidade e as possibilidades interpretativas que interferem nas avaliações e decisões do professor. Ainda neste capítulo, discute-se o projeto “As turmas aceleradas”, com o intuito de aprofundar a concepção de avaliação como produção de conhecimento que deve incidir sobre o aluno e sobre o processo de ensino, abordando o desafio da escola brasileira atual, no trabalho com as crianças que fracassam e apresentam repetências múltiplas.

Finaliza-se o trabalho procurando ser breve, já que sínteses parciais foram desenvolvidas no decorrer das análises nos diversos capítulos. Dessa forma, retorna-se às questões centrais que motivaram a pesquisa, analisando o processo de construção do ato de avaliar como uma relação pedagógica. Recupera-se, para isso, alguns dados anteriormente analisados, procurando salientar a ação avaliativa como mediadora e direcionadora dos diferentes processos de reflexão da prática pedagógica e da ação docente. Conclui-se salientando a importância da abordagem de interestruturação do conhecimento na construção dos processos de avaliação escolar, situando a sua pertinência diante das discussões atuais do paradigma da pós-modernidade e, conseqüentemente, dos princípios da avaliação escolar propostos pela Escola Plural.

CAPÍTULO 2º

UM GRANDE EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA: a implantação da proposta pedagógica "Escola Plural"

A proposta "Escola Plural" surpreendeu toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, ao ser implantada de uma só vez, exceto no ensino médio que não fez parte do projeto. Em seminário com a participação de grande maioria dos profissionais da Rede, realizado no MINASCENTRO¹, em dezembro de 1994, a SMED deu conhecimento da proposta e avisou que o 1º e o 2º ciclos seriam implantados no início de 1995, enquanto o 3º ciclo começaria em 1996.

Nessa época, a proposta já havia sido aprovada com sucesso, pelo Conselho Estadual de Educação², enquanto um projeto experimental por um período de quatro anos. A Secretária Municipal de Educação justificou a implantação do programa dessa natureza e forma, pela *necessidade de intervenção radical na estrutura escolar*³. Considerou que apenas uma *nova proposta pedagógica não seria suficiente*, mas, junto a ela, haveria outros projetos que atendessem aspectos físicos e materiais do ensino, para a construção de uma nova escola com *bibliotecas equipadas, salas de multimeios, escolas informatizadas com estímulos à carreira do magistério* e outras iniciativas, que estavam sendo assumidas pelos demais órgãos e Secretarias da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Por unanimidade, os conselheiros opinaram que, embora "*revolucionária*" e "*ousada*", era "*factivel*", "*desejável*", "*exeqüível*", e demonstraram "*esperanças na possibilidade de desamarrarem o país de sua legislação*", colocando-se, todos, à disposição no sentido de "*assegurarem a sua continuidade*".⁴ Além desse apoio, apresentaram a própria sociedade como parâmetro de avaliação da proposta :

¹ MINASCENTRO - local utilizado para grandes eventos em Belo Horizonte.

² A plenária do Conselho Estadual de Educação (CEE), para aprovação experimental da Escola Plural, definida para quatro anos, ocorreu em 8 de novembro de 1994.

³ As expressões em itálico correspondem àquelas usadas pela Secretária Municipal da Educação e pelo Secretário Adjunto da Educação, na reunião do CEE.

⁴ As expressões em itálico correspondem àquelas usadas pelos conselheiros no decorrer de seus pronunciamentos após a apresentação da proposta.

...“ estamos diante de um momento de desobediência civil, que deve ser cogitado em nome da legitimidade” (...) É uma mudança de paradigma educacional não só para Minas para todo o Brasil”. (palavras de um conselheiro por ocasião da apresentação da proposta ao CEE).

“Será a sociedade que vai nos dar as respostas”. (palavras de um conselheiro por ocasião da apresentação da proposta ao CEE).

“O Conselho Estadual de Educação se incorpora à proposta como soldados, mas será o povo que deverá vigiar a escola. Devemos criar uma sociedade oxigenada”. (palavras de um conselheiro, por ocasião da apresentação da proposta ao CEE).

Era possível perceber-se em todos que participavam da plenária do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas, o desejo e a sensibilidade para a mudança na escola. O entusiasmo da equipe elaboradora contagiou os conselheiros que elogiaram a pertinência com que os princípios norteadores se articulavam, refletindo toda a produção teórica do movimento de renovação pedagógica dos últimos anos.

O curso dos acontecimentos, entretanto, era uma grande incógnita para todos!

Durante muito tempo, as escolas foram encaradas como prolongamentos de uma administração central que predeterminava seu funcionamento através de regras, normas e finalidades, características de modelos racionais, estruturais ou sistêmicos. Dessa maneira, seria possível de se imaginar que uma proposta com a legitimidade técnico-científica da Escola Plural e daqueles que a apresentavam, necessitaria apenas de recursos materiais suficientes para ser implantada com sucesso, especialmente, porque o próprio programa se apresentava como representativo de experiências que já existiam como práticas efetivas na Rede Municipal.

No entanto, as surpresas desencadeadas com a sua implantação nas escolas foram inúmeras. E o processo de implantação se transformou em desafio tanto para os seus elaboradores, quanto para a escola e, também, para os investigadores do processo, que tentavam “decifrar” o posicionamento dos professores que, de repente, se deparavam com uma nova realidade a ser construída.

Contudo, o funcionamento de uma organização escolar é fruto de múltiplas relações entre a estrutura formal e os sujeitos que a produzem no seu cotidiano. Estas interações ocorrem entre atores com interesses diferentes e posições diversas diante da vida, e esta dinâmica inter-relacional

constrói uma identidade própria para cada organização em exame. O reconhecimento dessas identidades diferentes tem desenvolvido tendências, na área científica, de se considerar a escola como uma organização cultural, exigindo que o pesquisador procure perceber, pensar e sentir os processos desencadeados no seu interior.

De acordo com BRUNET (1992, p.29)

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham...”

Essa cultura se constrói tendo em vista uma rede de interações, composta por um quadro de referências simbólicas partilhado pelos membros da organização, numa dinâmica que se sobrepõe a uma estrutura externa fornecedora das bases para o próprio sistema de interações. No confronto entre a “cultura externa” e a “cultura interna”, construída nas relações sociais próprias de cada organização, um caleidoscópio de configurações interativas integram os processos de constituição dessas identidades culturais, que englobam aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica, psicológica, epistemológica e outros.

Segundo NÓVOA (1992b, p.29) *“os valores que são produzidos neste processo permitem atribuir significados às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais.”* Esses valores mobilizam as ideologias e permitem os consensos e conflitos internos às instituições.

O autor acima recorre a GONZALEZ (1988) para explicar os processos pelos quais oscilam a implantação de inovações no interior de uma cultura escolar:

“A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações...” (NÓVOA, 1992b, p.41).

Conforme foi examinado, anteriormente, o ato de avaliar se constrói na mediação das múltiplas inter-relações, a partir dos elementos presentes no interior dessa cultura que são

considerados disponíveis e compreensíveis como dados de realidade. Os sujeitos os organizam, refletem sobre eles para tomar as decisões pertinentes às suas ações. Exige-se, para isso, a capacidade de leitura da prática pedagógica, segundo os vários aspectos que a compõem e que vão compor o campo de exercício de poder do avaliador. Nesse espaço de confrontos entre as racionalidades objetivas e subjetivas, entre aquilo que já se encontra instituído e a liberdade do avaliador, surge a importância dos fatores pessoais, relacionados às capacidades dos sujeitos para definir e redefinirem as regras do jogo coletivo, sendo a capacidade de lidar com a imprevisibilidade um fator fundamental para a compreensão dessas interações.

Pretende-se, portanto, analisar de maneira global o campo de forças desencadeado nos processos de reflexão/avaliação da prática pedagógica, diante do confronto relacionado à repulsa ou motivação dos professores frente às possibilidades de mudança no trabalho docente, a partir da implantação da Escola Plural. Procurar-se-á transitar pelas questões emergentes nos primeiros contactos com a proposta, explicitando as reações, opiniões e sentimentos dos diferentes atores, sua percepção inicial diante do que lhes era proposto e a situação desconfortável gerada por uma situação que lhes exigia um posicionamento explícito e tomadas de decisão rápidas. Inúmeros aspectos foram interceptados nessas situações, advindos das necessidades do cotidiano, das capacidades dos sujeitos de agir neste contexto, das expectativas e dos valores que atribuíam aos objetivos que lhes eram propostos.

Com efeito, o grande problema dos primeiros momentos de implantação da proposta era: mudar ou não mudar? As escolas de 1º e 2º ciclos não tiveram tempo de reflexão anterior ao processo e, desde a comunicação da implantação da Escola Plural à Rede Municipal, já consideravam-na como em processo de ação prática. Já, as escolas de 3º ciclo tiveram um ano para o desenvolvimento dos processos de reflexão/avaliação da prática.

De modo geral, as principais questões apresentadas relacionavam-se com: a direção e orientação ideológica da SMED, representada por membros do Partido dos Trabalhadores; a condição de trabalho nas escolas, com as alterações no quadro de pessoal, nos salários e o aumento de atividades que a proposta sugeria; a alteração da postura epistemológica e o preconceito quanto à concepção pedagógica, considerada educação para aluno pobre; as mudanças na relação do trabalho docente com a definição de novos tempos/espacos, e a nova concepção de avaliação, com a extinção das notas e dos processos de retenção do aluno.

A resposta à Escola Plural forçou a “re-flexão” de todos os profissionais da escola sobre os referenciais que vinham orientando as suas ações. A partir daí, um grande exercício de avaliação da prática pedagógica ocorreu nas escolas. O drama interno fundamental estava na escolha: ou a proposta idealizada pela SMED ou o cotidiano vivido, já estruturado dentro de parâmetros e valores conhecidos. O confronto trouxe a ansiedade e o medo diante da novidade, da perda do controle e do poder já conferido, estabelecendo-se o desafio da mudança.

BERGER (1996, p.29) afirma que “a sociologia do conhecimento deve ocupar-se de tudo aquilo que é considerado conhecimento na sociedade”. Para o autor, enquanto poucos se empenham na produção e interpretação das teorias, a maioria vive cotidianamente “essa teoria” como conhecimento socialmente existente e é essa maioria que permite compreender plenamente o sentido e o significado da própria realidade. “O conhecimento do senso comum” produzido no cotidiano, e não apenas o das “idéias” sistematizadas, deve ser o foco central da sociologia do conhecimento, porque é no primeiro que se encontra a teia de significados sem a qual uma sociedade não poderia existir.

1- Os primeiros momentos

Durante o acompanhamento dos primeiros momentos da proposta nas escolas, percebeu-se o grande entusiasmo das equipes do CAPE e da CPP que, juntamente com as Regionais, desenvolveram o processo de discussão da concepção da Escola Plural na comunidade escolar.

As reações nas escolas, porém, não foram as mesmas e embora o documento de apresentação afirmasse que ela era originária de práticas já existentes na rede, os professores, na maioria das vezes, não se enxergaram na proposta e surgiu pânico em alguns, incerteza e descrença em outros, contrapondo-se ao entusiasmo, à alegria e ao empenho de outros.

Ilustra esse clima misto de medo e esperança, o diálogo apresentado a seguir. Ele ocorreu numa reunião de coordenadores de área, em abril de 1995, quando a escola tentava colocar em pauta a discussão da proposta para o 3^o ciclo que seria implantada no ano seguinte. São palavras dos professores:

- “Nós já tínhamos um “norte” para o nosso trabalho - estudar avaliação e as salas ambiente. Como fica isso?”
- “Nós temos 2 opções, desobediência civil ou começar logo a organizar.”
- “É possível um professor, simplesmente, dizer que não quer participar?”
- “Ah, um trabalhador que diz isso deve dizer por que. Por que ser radical?”
- “Gente, se o Conselho Estadual de Educação aprovou deve ser porque é bom e deve ser feito”.
- “Ora, eu penso assim, nós professores, que temos tantas estradas pelo magistério, estamos tendo, agora, a oportunidade de mexer, na avaliação, nos programas, na recuperação, em tudo. As amarras estão desatadas, o espaço está dado. Agora, dizer que não e que não se tem o que mexer é desconhecer tudo...”

Um cotidiano seguro, construído com bases em experiências concretas e entre atores “supostamente” conhecidos, entrou em choque com a nova proposta que se apresentava organizada e sistematizada. O confronto apresentou-se de maneira contundente e os profissionais sentiram-se “*desarmados*”, “*pressionados*” e “*desarticulados*” frente ao que vinham fazendo e o que estava sendo proposto.⁵

Mas, (...)

“se o Conselho Estadual de Educação aprovou”... é porque haveria de ser bom.

Esta afirmação surgiu com frequência, entre os professores, nas reuniões. Era interessante perceber que existia uma novidade que justificava o uso dessas expressões. Por diversas vezes, as propostas pedagógicas das escolas tinham sido barradas, devido à legislação imposta pela burocracia escolar, representada pelas inspetoras. Naquele momento, a situação se apresentava exatamente de maneira oposta: - até o Conselho Estadual de Educação havia se pronunciado de maneira favorável.

Para muitos, a Escola Plural vinha como uma determinação da Prefeitura, num processo de cima para baixo, para ser implantado “*goela abaixo*” do professor. Conforme opiniões posteriores, “*tudo foi bastante polêmico*”, com grupos apresentando “*opiniões bastante diversificadas*”. Mas a proposta foi “*aceita com tolerância, naquilo que era possível*”. As opiniões seguintes expressam essas diferentes percepções:

⁵ Serão apresentadas as expressões em itálico, no decorrer de todo o texto, procurando dar relevo àquelas originalmente utilizadas por professores durante as diversas reuniões assistidas.

“Esta proposta foi imposta sim! Foi imposta sim! Mas as escolas já vinham mudando...” (palavras de uma professora 3º ciclo, em entrevista individual, em fins de 1996).

“Em 94 começou a chegar o material. Aí que as pessoas começaram a perceber que o que elas sempre quiseram estava vindo, mas, porque estava vindo, não era para ser aceito. Era um pacote e como aceitar um pacote? E o projeto que a gente já estava montando? Ele ia por água abaixo?” (professor de 3º ciclo em entrevista individual, final de 1996).

“Quando li pela primeira vez, em 94, o projeto da Escola Plural, até uma versão que estava circulando nas regionais, eu tive acesso, eu falei assim: é isso aí o caminho, isso aqui é a possibilidade que a gente tem de continuar no magistério com um trabalho decente”(palavras de um professor de 3º ciclo, em entrevista individual no final de 1996).

Era instigante observar como as reações eram tão diversas. Profissionais que, anteriormente à vinda da Escola Plural, se diziam empenhados em “mudanças e alterações pedagógicas”, de repente, sentiam e expressavam profunda insegurança. Apresentavam-se reticentes quanto às inovações e aos novos rumos da escola, frente a proposta. Outros, pelo contrário, apresentavam-se totalmente envolvidos, procurando entender mais em profundidade os princípios propostos, discutindo e se posicionando. A situação, embora se apresentasse paradoxal para alguns professores, revelava, porém, que “*Ninguém ficou parado*”. Todos os profissionais da rede tiveram que se mobilizar e se posicionar diante das mudanças propostas. Aspectos da proposta incomodavam e desordenavam o cotidiano escolar, exigindo a saída de um mundo rotineiro de trabalho. Era impossível deixar de interagir com a comunidade escolar diante de alterações de tal ordem. Aliás, impossível não participar dos “ganhos” conforme manifesta esta professora.

“ Penso que o maior ganho da Proposta Escola Plural é essa discussão pedagógica que está acontecendo na Rede Municipal” (professora, de 1º e 2º ciclos, durante uma reunião).

2- A SMED e a sua ideologia

Um fator de resistência em relação à proposta era o fato de estar o PT (Partido dos Trabalhadores) e seus representantes, à frente da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, implementando as mudanças. Alguns profissionais eram de princípio **contra** a Escola Plural, em função disso. E, alguns manifestaram sua resistência abertamente:

“A Escola Plural é uma questão de marketing. É um absurdo usar a escola para servir de “farol” para a administração do PT. É necessário que se gaste dinheiro com a educação e com os professores. A Escola Plural quer que se faça tudo diferente, mas quem vai fazer são os professores, eles que vão elaborar os seus projetos. Mas sem que se dê nada em troca?” (palavras de uma professora de 1º e 2º ciclos).

Uma greve de professores aconteceu no início do ano letivo de 1996 e esse episódio foi problemático para o processo de implantação que se iniciava no 3º ciclo, e estava, no segundo ano de experiência, nos demais ciclos. O professorado esperava ser tratado de maneira diferente por um governo petista que não cedeu às pressões e às suas reivindicações. A comunidade escolar saiu machucada da greve, magoada com o governo e isso fragilizou a relação entre escolas e Regionais. Como algumas equipes não participaram da greve, começaram a ser criticadas pelos colegas porque “*havam passado para o lado de lá*”, havendo, então, vários desentendimentos.

Muitos daqueles que estavam, desde o início, “*empunhando a bandeira*” da discussão nas escolas se sentiram traídos. Para eles tudo estava faltando, “*faltando remuneração adequada, faltando gente, faltando verba para implantar projetos de salas ambiente, de bibliotecas adequadas e... como ir a frente, com Minas Gerais puxando, com Belo Horizonte puxando, se não havia retorno do governo?*” (palavras de um professor de 3º ciclo). E o grupo de professores denunciava que, na verdade, quem estava pagando a sobrevivência do professor era o salário da escola particular.⁶

Nesse contexto, se destacou uma determinada escola, porque, em anos anteriores, nunca havia entrado em greve e, naquele momento, era uma das primeiras a iniciá-la. Essa escola, no entanto, também era uma das únicas que se recusara, terminantemente, a discutir e a se envolver com a proposta Escola Plural. Ela deixava uma interrogação sem resposta : Por que entrar em greve neste momento, se em toda a sua história nunca havia se manifestado a favor de um movimento como este? O que significava entrar em greve e se negar terminantemente a discutir a proposta pedagógica Escola Plural? Qual a relação político-pedagógica daqueles professores com a comunidade escolar, com a SMED e com o fato de o PT ser o partido à frente da Prefeitura de Belo Horizonte? Essas questões não fazem parte desta pesquisa, mas estão aqui colocadas

⁶ Grande parte dos professores da rede municipal é também professor nas escolas da rede particular, que paga salários bem superiores aos da Prefeitura de Belo Horizonte.

porque denotam a complexidade da reflexão da prática pedagógica diante de propostas de inovação.

3- ESCOLA PLURAL - uma proposta de educação para aluno pobre

Um aspecto bastante evidenciado, e que se transformou, provavelmente, em uma grande resistência à Escola Plural, foi a idéia de que a proposta pedagógica se destinava às camadas populares. *“Essa proposta é para pobre”*. *“Vamos diplomar analfabetos”*. E as justificativas para essa postura expressavam a nova concepção de avaliação, com a eliminação das notas escolares e da reprovação, como responsáveis pela descaracterização da qualidade do ensino oferecido. No ponto de vista dos professores, isso provocaria um “rebaixamento” no nível do conteúdo ensinado na escola. *“Ela quer mascarar os dados estatísticos da evasão e da repetência”*. *“Isto tudo é uma cortina de fumaça”*.

As maiores resistências partiram de escolas localizadas em zonas centrais, onde moram as camadas de classe média da população de Belo Horizonte. E era, assim, que um grupo representativo de professores considerava:

“A referência, que o pessoal do PT tem de escola pública, é escola para menino carente, mas aqui na escola tem filho de comerciante, de médico. Uma escola perto da favela é outra coisa... mas olha o que é visão de mundo, o que é educação para o pessoal da SMED? Ora, se esse menino for reprovado a tendência é ele sair da escola, mas se ele não for reprovado, a tendência é ele não saber nada. É o efeito perverso da Escola Plural”. (palavras de uma professora de 2º ciclo, em reunião pedagógica).

Esta questão obteve destaque, justamente, porque o parâmetro de sucesso escolar, tanto das escolas quanto das famílias atendidas, era o Vestibular. Com a alteração da organização da escola prevista pela proposta, como ficaria a garantia de preparação para ele? *“Será que o meu filho estará preparado?”*; *“Será que estaremos preparando o aluno?”*; *“Como ficará o conteúdo nesta proposta?”* eram perguntas freqüentes nesta ocasião.

Mais incisivo, ainda, era este professor:

“A competição lá fora é injusta e no vestibular o melhor na sabedoria é quem consegue a vaga e não o cidadão perfeito como ser.” (Palavras de um professor de 3º ciclo).

O mais interessante era que a Escola Plural referia-se, especificamente, ao ensino fundamental e nada propunha para o ensino médio. Porém, tem sido hábito da prática escolar apontar o vestibular como alvo concreto, almejado tanto pelas famílias de camadas médias, quanto pelos professores que atendem aos alunos destas famílias, desde o início do ensino básico. E foi, neste sentido, que alguns professores se posicionaram:

“Para que mexer na nossa escola se ela está dando certo? Temos tido um bom nível de aprovação todos os anos. Não existe evasão aqui... Quem garante que, se mudarmos, as coisas vão melhorar?” (professor de 3º ciclo).

“Eu me sinto ‘sacaneada’ e sinto que estou ‘sacaneando’ os alunos e os pais dos alunos. Vamos acabar abaixando o nível de nosso ensino.” (professora de 2º ciclo).

Outro grupo, preocupado com o rebaixamento do nível de ensino na Escola Plural, chamou a atenção nesta pesquisa. Na verdade não impunha resistência à proposta em si, mas, empenhado em implantá-la, sentia dificuldades. Procurava relativizar as questões que vinham sendo colocadas discutindo, debatendo, se envolvendo e participando.

“A Escola Plural tem conteúdo sim, mas ela visa a uma outra formação. Mas, se você pesquisar aqui, a maioria dos alunos fala em ir para a faculdade e os pais sonham com isso também, como fica isso tudo?” (professora de 3º ciclo)

O problema da não retenção, da eliminação das notas e o medo de a Escola Plural “*acabar*” com os conteúdos escolares, tudo isso trazia uma série de discussões relacionadas aos parâmetros dos professores como referências de qualidade de escola. Ao lado disso, o temor pelo controle desta qualidade ligava-se ao tipo de relação que o próprio aluno teria com o ensino, com o seu processo de aprendizagem, com a escola e com o professor.

“Eu acho que um dos ganhos da escola Plural é você não reter o aluno, mas aí vem um problema: você promove um aluno que não produziu nada durante o ano todo e... aí dá um nó na cabeça da gente. Só reter não resolve, mas só aprovar... como trabalhar com ele no ano seguinte?” (palavras de um professor de 3º ciclo)

Pensar na educação como um direito e garantir que todos possam participar da escola enquanto um tempo de formação, de socialização no convívio entre sujeitos da mesma idade, sem “*rupturas não justificáveis por diferenças entre raça, classe, gênero ou ritmos de aprendizagem*” (Doc. 1, p.11), era programa da Escola Plural. Contudo, como incorporar uma

nova proposta quando já existe constituída socialmente uma certa “tipificação” no que se refere ao papel assumido pela instituição? O reconhecimento social de uma instituição é adquirido em consequência direta dos problemas sociais que ela resolve para a coletividade. E como garantir que uma nova concepção de escola e de trabalho pedagógico tenha sucesso, resolva os problemas e ofereça respostas positivas à sociedade?

Essa discussão polêmica preocupou aqueles que coordenavam o debate sobre Avaliação nas escolas. Já no terceiro ano de implantação, a SMED enviou às escolas um documento intitulado “*Princípios e garantias do direito à formação de qualidade, contínua e ininterrupta*”, objetivando reafirmar os princípios da proposta que deveriam ser seguidos. O documento se referia ao princípio da organização por ciclo de formação e da organização da avaliação processual e descritiva, eliminando, de vez, na rede, a possibilidade de retenção nos ciclos. Para reafirmar esses princípios o documento recusava idéias e “*propostas fáceis de promoção automática, rebaixamento de exigências e empobrecimento dos conteúdos*” e terminava com a seguinte frase: “*A legitimação social da escola está na sua capacidade de garantir o direito à aprendizagem num processo contínuo e ininterrupto.*”

Essa era a resposta dada pela SMED à idéia de que a Escola Plural era um programa para aluno pobre. E assumia, através do documento, o comprometimento explícito com o **direito à aprendizagem**.

4- Os pais e a Escola Plural

Para a comunidade de pais, a Escola Plural, também, se constituiu em percepções diferenciadas. Existiam aqueles que, num primeiro momento, não entenderam nada e quando eram questionados, simplesmente diziam que “*os professores é que sabem o que devem fazer*”; outros, especialmente os moradores de bairros mais centrais, provavelmente caracterizados como de camada média, apresentaram-se preocupados e queriam saber exatamente o que significavam as mudanças na Rede Municipal de Ensino.

É oportuno lembrar que a SMED veiculou uma publicidade pela televisão que dificultou o entendimento da proposta e o sentido pedagógico que ela tentava construir. A televisão mostrava que, a partir de então, a alegria iria fazer parte da escola e, com a Escola Plural, todos poderiam

brincar e aprender ao mesmo tempo, sem os problemas da reprovação. Os pais entenderam que acabava a seriedade nas escolas, que o trabalho educativo estava comprometido, não haveria conteúdo, nem caderno, nem deveres de casa e nem provas e avaliações, enfim, tudo seria alegria e brincadeira. Em síntese, para os pais não haveria escola, porque escola é “coisa séria”.

Segundo BERGER (1996, p.79) a atitude dos pais era compreensível porque as instituições existem baseadas em tipificações recíprocas de ações habituais, isto é, há um caráter típico de ações e de atores, que é partilhado pelo grupo social, que o legitima, caracteriza e define.

Apesar disso, as reações dos pais, também, foram diversas. *“Aqueles que podiam e que conseguiram, tiraram seus filhos da escola municipal”*, informaram alguns professores, embora não se tenha dados suficientes para comprovar essas informações. E aqueles que vinham refletindo a respeito de um tipo diferente de escola, acostumados a participar de reuniões de colegiado, de associações de pais e que eram mais organizados exigiram reuniões com os professores, com os diretores de Regionais e com representantes da SMED para maiores esclarecimentos (fato comprovado em observação de uma reunião promovida pela associação de pais das escolas de Regional); aqueles que, na verdade, deixavam as decisões por conta da própria escola, levaram, posteriormente, alguns depoimentos até os professores. Um deles, assim, se manifestou:

“O meu filho sempre foi lento e continua, agora ele diz que não vai ter mais “Para Casa” ..., o que ele vai aprender, então?”

Também, de conversas informais com mães de alunos, nas saídas das escolas de 1º e 2º ciclos, foram coletados os seguintes depoimentos:

“Eu penso que o trabalho está bom. O meu filho está mais envolvido, procurando notícias, indo ao supermercado fazer pesquisas, acho que está bom.”

“Eu não tenho nada a reclamar da Escola Plural”.

“Eu, sinceramente, ainda não entendi o que é a Escola Plural”.

Observou-se que as opiniões variavam em todos os sentidos. Existiam aqueles que não entendiam a proposta, aqueles que não percebiam ainda as modificações no processo de ensino-aprendizagem, aqueles que conheciam os filhos e conheciam as dificuldades enfrentadas para

motivá-los a irem à escola e aqueles que não podiam e não tinham como discutir as questões da escola.

Por outro lado, deve-se salientar, também, o fato de as escolas, em sua maioria, não se empenharem em promover esclarecimentos à comunidade sobre as mudanças que estavam ocorrendo. Mesmo tendo participado de reunião promovida por associação de pais, percebeu-se que foi uma iniciativa isolada, assim como o foi, também, a tentativa de uma escola organizar grupos de estudo para explicitação de questões conforme o interesse dos pais, promovendo um processo democrático de definição das alterações a serem implementadas como a mudança ou concentração de turmas, por ciclos e por turnos.

Na verdade, a pequena participação dos pais no processo de implantação se deve ao fato de as escolas não se sentirem seguras para fornecer informações. Os estabelecimentos de ensino não se propuseram a discutir a proposta porque não tinham certeza quanto aos resultados a serem obtidos. Algumas escolas atendiam a comunidade de maneira distante e fria e não se dispuseram a desenvolver discussões dessa natureza. Também a dificuldade dos pais em se aproximarem da escola impedia o diálogo e o questionamento. Por outro lado, a insegurança dos professores com relação ao programa bloqueava qualquer interação com a comunidade. É o que revela os depoimentos a seguir:

“Não há como discutir com o pai porque nem o próprio professor incorporou a proposta. Para a gente conversar com a comunidade, o professor tem que abraçar a causa primeiro. Aqui tem gente que nem leu o caderno 1, direito. Não vejo espaço para abrir para a comunidade sem resolver aqui primeiro.” (coordenador de turno de 3º ciclo).

“O diálogo com a comunidade é muito difícil porque os pais querem saber sobre os seus filhos e não sobre pedagogia.” (professora de 2º ciclo).

Entretanto, os professores, consensualmente, consideravam os pais conservadores, defensores de uma escola tradicional, rígida e conteudista.

“Na minha opinião o que fica no imaginário dos pais é que a Escola Plural é uma escola que acabou com as notas e com a reprovação e isso é o fim das coisas. Para os pais, a escola tem que colocar o filho na linha, tem que disciplinar para a vida”. (professor de 3º ciclo).

“O pai espera que o filho seja aprovado num concurso lá fora, eles olham se a nota é vermelha ou azul. Está muito dentro do que a sociedade pensa e espera da escola, ou ela aprova ou reprova, ou dá condições para passar num concurso ou não dá.” (professora de 3º ciclo)

Realmente ficava difícil para o pai se posicionar, antes de conviver e compreender os rumos das mudanças. Qualquer processo de legitimação implica conhecimento e, no que se refere à relação do pai com a escola, esse processo exigiria tempo para a apreensão das ações concretas que seriam implementadas. Observou-se, porém, que não havia sido, ainda, instituída a cultura da participação da família na escola, exceto em poucas Regionais, onde a atitude de participação política em decisões comunitárias gerais já se consolidara. Como isso não era habitual, a escola deixava que o curso dos acontecimentos respondesse aos questionamentos dos pais e, até mesmo, aos próprios, sem que o problema se tornasse uma necessidade imediata.

Apesar da escassa participação da família no espaço escolar, uma questão concreta era apresentada como fonte de insatisfação dos pais: as faltas frequentes de professores. Esse problema realmente vinha incomodando a comunidade, há algum tempo, antes mesmo da Escola Plural. Para os pais, o problema teria chances de ser resolvido com a nova proposta, o que não aconteceu, conforme depoimento de professores em entrevistas. Daí, esta questão colaborava para a não-aceitação dos pais da proposta. A ela estava associada a idéia de uma “*liberdade sem limites do aluno*”, com a ausência de notas, de cadernos com deveres, de reprovação, acabando por se associar à idéia de desorganização, em vista da quantidade de professores ausentes, pelo absentismo e das vagas não preenchidas por falta de contratação.

“A impressão que se tem é de uma enorme desorganização. Eu trabalho numa escola particular e esse tipo de problema nunca aconteceria. Sempre tem alguém para lhe dar uma resposta.” (professora de 3º ciclo).

A questão da materialidade depõe contra a escola e a família ressentida este fato grave, visível que transtorna o dia-a-dia da escola, pois os alunos sem aulas voltam mais cedo para casa e comentam a falta de atividades orientadas. A qualidade da escola pública atual é uma questão que preocupa a sociedade brasileira e os problemas apresentados constituem indicadores da efetividade do trabalho.

Para os professores, esse quadro resulta da má remuneração e a escola não tem condições de resolver o problema, conforme comentários destes professores:

“A questão das faltas não passa pela Escola Plural, mas passa pela remuneração. Se eu faltar é tão pouquinho que vão me descontar porque o salário é baixo que, se eu precisar, eu falto mesmo. Um professor que sai para dar um curso ganha muito mais lá fora do que aqui.” (professora de 1º e 2º ciclos).

“ Para você ter uma idéia, ontem de manhã faltaram 7 professores das 18 turmas. Imagina no turno da noite... O professor falta, o aluno aprende a matar aula. Você imagina como fica a rotina da escola. Os bons professores acabam abandonando a escola pública. Não adianta o Arroyo dizer que a Escola Plural foi feita para professor presente.” (coordenador de turno de escola de 3º ciclo).

5- As condições objetivas para a implantação

Embora, o panorama de aprovação/reprovação da proposta entre os professores também fosse controverso, observou-se que os principais motivos que interceptavam o processo de implantação da Escola Plural referiam-se às condições objetivas para sua concretização. Além das questões assinaladas anteriormente, conflitante era a própria relação das escolas com a SMED:

“A SMED tem uma via de mão única com as escolas. Ela manda uma porção de coisas prontas para a escola resolver e cumprir. Semana passada, por exemplo, ela mandou umas coisas que tumultuaram a nossa reunião de avaliação que ia acontecer no sábado.” (palavras de um professor na função de coordenador de turno, durante o ano de 1996).

Os professores, freqüentemente, também queixavam-se do relacionamento com a Secretaria visto não sentirem “*uma abertura real*”, “*verdadeira*”, entre o sistema e a escola. Considerando-se que o processo de implantação alterava radicalmente a organização da escola como eixo norteador, os coordenadores controlavam os projetos a serem assumidos. Neste sentido, as Regionais procuravam intermediar o processo exigindo que as propostas das escolas fossem apresentadas por escrito para aprovação. Este tipo de relação complicava o entendimento dos professores quanto às possibilidades reais de abertura para as inovações. Reclamavam da relação estabelecida porque as regionais “*não abriam precedentes*” para os projetos próprios de cada escola, consideravam que esses projetos eram “*estimulados pela própria SMED*”, e reclamavam das normas que tratavam as escolas “*como se todas as escolas fossem iguais*”.

“A gente cria um projeto e não dá para desenvolver porque não tem professor para acompanhar, porque se o professor pega o projeto ele não participa das reuniões pedagógicas e se não pega não tem projeto”. (professora de 3º ciclo).

Inúmeras questões estavam envolvidas nesta situação, dificultando que projetos novos acontecessem. Havia problemas relacionados ao próprio entendimento da proposta e sua realização frente à organização dos espaços/tempos⁷. Havia outros relacionados ao pagamento dos profissionais e ao tempo extra-escolar não remunerado, utilizado para o estudo e incorporação da proposta. Existiam, também, dificuldades de contratação de novos professores concursados para a Rede, face ao baixo salário e a localização distante das escolas. Esta situação não os estimulava.

Além disso, as escolas tiveram que adequar seus tempos e espaços à nova configuração do quadro de lotação de pessoal. A inovação provocou uma ruptura na rotina dos trabalhos do 1^o e do 2^o ciclos ao suprimir-se a função do professor eventual. Este profissional era o professor responsável por substituir os docentes faltosos no dia-a-dia. Ele assumia os imprevistos e resolvia situações emergentes para manter a organização escolar em funcionamento, conforme necessidades de rotina, especialmente, no acompanhamento de turmas ou grupos de alunos na ausência do professor.

As colocações dos seguintes professores a respeito do cotidiano vivido na escola, após as alterações provenientes do novo quadro de pessoal demonstram as dificuldades no desenrolar da rotina de trabalho, concomitante com a incorporação de uma nova concepção de organização:

“Nós temos buscado uma organização que seja tal que o aluno saia favorecido e nunca tome prejuízo em nada, mas que também o corpo docente possa desenvolver um trabalho de acordo. Mas falta o eventual, o professor tem que ficar se deslocando, fazendo rodízio, isso não agrada ao professor, ele perde o seu horário de projeto, de planejamento. É um entrave e ninguém gosta!” (professora de 1^o ciclo).

“Parece que aumentou o número de professores com os trios, mas tirou várias funções que já existiam, tínhamos o eventual, o professor de educação física, o de artes, o de biblioteca, agora ficou muito mais difícil porque todos estão na sala de aula.” (diretora de escola de 1^o e 2^o ciclos).

A escola possui uma rotina dinâmica. Ela não pára e não pode parar porque convive com considerável número de pessoas, em atividade permanente, durante um período significativo de 4

⁷ Discutir-se-á, em profundidade, esta questão no capítulo 4^o.

horas e 30 minutos diários. O contingente de crianças e jovens exige atenção permanente daqueles que coordenam suas atividades. A proposta Plural é clara na sua posição diante do processo pedagógico e sugere atividades livres e consideração dos tempos de crescimento pessoal a partir de atividades lúdicas. A dinâmica escolar é intensa e exige que haja sempre a postos a figura de um adulto, no sentido de preservar a ordem coletiva, o respeito mútuo e a orientação das atividades grupais.

Toda instituição requer controle do que se espera dela e, também, reciprocidade de ações dos sujeitos que dela participam, segundo padrões de conduta preestabelecidos. Este caráter lhe é inerente, produzindo sanções específicas àqueles que não se integram às condições definidas. Isso não significa que os padrões sejam imutáveis, mas, a alteração dos mesmos deve passar por um processo de construção e legitimação de outra ordem, na qual novos padrões serão definidos, assim como processos inovadores de controle e de sanções.

Neste sentido, deve-se ressaltar que as necessidades apontadas pelos professores no que se refere à sua presença diante dos alunos não estão relacionadas, especificamente, a uma postura autoritária ou a uma “voz de comando”, mas expressam uma concepção de organização de escola que se realiza por meio de rotinas, sob a coordenação de um professor.

“O problema da mudança não é só uma questão de vontade. A questão é ter que mudar tão rapidamente, é falta de embasamento teórico, é tempo curto para organizar tudo. O que a gente já conseguiu fazer não é suficiente”, afirma esta professora de 2º ciclo.

E esta outra:

“O aluno, hoje, dá mais trabalho. A escola é pouco interessante. Aqueles alunos que têm dificuldade dão trabalho demais e... com um módulo de 100 minutos... tem professor que chega até suando no recreio.”(professora de 3º ciclo).

Também esta coordenadora dá o seu depoimento:

“Uma grande dificuldade está no fato de o professor ser muito mal remunerado, veja só, se eu faltar uma tarde inteira eu perco aí uns 17 ou 20 reais, mas a gente se sente na obrigação de fazer um trabalho tão sério quanto se dá conta de fazer. Mas a gente fica aí enfrentando todo tipo de dificuldade que vai desde a falta de professores, professor que se aposenta e não vem outro para o lugar, uma pouquíssima assistência da SMED...para você ter uma idéia a escola tem um espaço enorme lá em cima para ser uma biblioteca e vai lá para você ver que tristeza, nem funcionário tem para ficar lá para os meninos usarem os livros.”

As escolas se sentiram sozinhas para enfrentar as dificuldades e buscar suas próprias alternativas, e isso foi feito a partir delas mesmas. Os professores eram unânimes ao afirmar que o problema da materialidade, um dos eixos norteadores da proposta, mencionados pela Secretária na plenária do Conselho Estadual de Educação, não havia sido resolvido e apresentava-se sem chances de ser assumido como questão fundamental. Era difícil levar adiante uma proposta que exigia grande investimento de tempo por parte de todos, sem que a SMED desse condições mínimas para isso.

A situação era nova e como tal os professores necessitavam de tempo para estudar, para planejar, elaborar projetos e desenvolvê-los coletivamente. Precisavam de material pedagógico e tempos extras para avaliá-los, também, com os alunos. Era tanta coisa diferente, mas o espaço, o tempo e a remuneração eram os mesmos e o pessoal para desenvolver tudo isso era menor ainda. Os depoimentos que se seguem, coletados em reuniões nas Regionais, nas escolas e em entrevistas, exprimem as ansiedades e insatisfações.

“Eu acho que a Prefeitura não proporcionou a infra-estrutura para se poder desenvolver a Escola Plural. Ela só cobra da gente. Coisas simples, tipo a mecanografia não funciona porque o funcionário que fica lá só trabalha no turno da manhã e não temos outro para os outros turnos, não é resolvido. O mesmo com a biblioteca e outros serviços. Tem gente que aceita o trabalho e não tem a qualificação para ele. A direção está perdida com tanta coisa para resolver. Imagina no noturno... e a nossa escola não é periferia!” (palavras de um coordenador de turno de 3º ciclo).

“Eles tentam repassar uma ideologia, mas a gente é que tem que resolver na prática. Tentar sanar mesmo as nossas dificuldades, eles não têm sanado não.” (palavras de uma professora de 2º ciclo).

A questão da materialidade, ao lado da necessidade de contratações que não aconteceu, impediam, também, que os professores pudessem usufruir dos cursos de capacitação, promovidos pelas Regionais e pelo CAPE. Havia dificuldades para conciliar horários dos professores e preservar a rotina das escolas. Assim, os profissionais se sentiam sozinhos, contando apenas com o empenho próprio. É o que retratam os comentários a seguir:

“No dia a dia são esses heróis que conseguem fazer um curso de fim de semana ou nas férias, de meia noite às seis, então isso me deixa otimista”. (professora).

“Eu já entendi que somos nós que temos que empurrar o barco, que temos de organizar o nosso próprio projeto e que nós não vamos ganhar nada de bandeja, ganhar recursos financeiros e espaços. Mas o pessoal ainda não entendeu isso. Não será o governo que vai nos dar a educação que queremos.” (professora).

Os problemas enfrentados no ano de implantação e nos dois subseqüentes foram de toda ordem e apresentaram-se, diferentemente, em cada escola da rede, dependendo do vínculo que os profissionais tinham com o seu trabalho e com a instituição. Algumas escolas persistiram na posição de exigir orientações precisas do órgão central para implantação das mudanças; outras se desligaram completamente da proposta e, ainda outras passaram a construir, com seus próprios princípios, a verdadeira Escola Plural, como tentou expressar a professora antes mencionada.

6- Conflitos, resistências e contradições diante da inovação

Apesar de inúmeras oposições, foram os próprios professores que se incumbiram de fazer frente às posturas dos colegas resistentes à proposta Escola Plural, apontadas anteriormente.

O processo vivido pelas escolas, na gestão anterior, facultara e estimulara as escolas na elaboração de projetos pedagógicos, criando entre os profissionais espaços e campos ricos para discussões da prática pedagógica e reflexão das possibilidades de implantação de novas formas de trabalho. Embora a Secretaria Municipal de Educação não tivesse, naquela época, um projeto político explícito para toda a Rede, o movimento de democratização das relações vinha sendo sedimentado e projetos variados vinham sendo elaborados, como o que oferecia 20 % da carga horária remunerada do professor para o desenvolvimento desses projetos. Grupos de professores que conseguiam se organizar melhor vinham desempenhando importante papel nas escolas, com o objetivo de mobilizar e concretizar idéias inovadoras .

Algumas escolas com projetos bem articulados internamente e com boa aceitação na comunidade, embora dentro da concepção pedagógica em sintonia com a proposta Plural, passaram a apresentar resistência à mudança com o intuito de não se desviarem dos rumos que já vinham sendo trilhados, na construção do próprio projeto pedagógico. Por diversas vezes, foram constatadas apreensões dos professores que não desejavam ter o seu trabalho “jogado fora”, e não conseguiam se enquadrar na proposta. Tinham dificuldade, na verdade, de se enxergarem enquanto componentes do grupo detonador da Escola Plural.

Deve-se realçar que, embora a proposta se apresentasse como Plural, percebia-se um componente de rigidez e controle no processo de institucionalização das mudanças, que entrava em contradição com o proclamado. Trata-se da alteração da estrutura dos quadros das escolas, na dificuldade de aprovação dos novos projetos que estavam sendo elaborados e na continuidade de experiências anteriores que, mesmo tendo sido valorizadas enquanto pontos de partida, representando esforços de diferentes escolas, agora deveriam ser alteradas para se enquadrarem no novo modelo. Ora, se não poderiam permanecer no caminho trilhado, como dizer que a proposta espelhava as práticas dos professores e das escolas? Como dizer que o processo não era imposto se a prática a ser implementada não era aquela que se vinha desenvolvendo?

A propósito, observe o depoimento abaixo:

“Aqui na escola, nós vínhamos como um processo muito interessante, haviam as feiras de geo-ciências que integravam todo mundo, mas.. de repente a gente percebe que depois que a Escola Plural foi oficializada muita coisa que era feita, parou de ser feita. O novo acontecia muito mais antes.” (palavras de uma professora de 3º ciclo, no final de 1996).

A situação era complicada porque não havia clareza quanto à origem de tal rigidez: se se localizava nos representantes das Regionais, intermediários da SMED ou na própria SMED, garantindo a implantação em toda sua originalidade. Mas, apesar disso, era sempre possível encontrar professores que entendiam a proposta como forma de abertura para a inovação e sentiam-se livres, com direitos para ousar, longe das amarras das estruturas de qualquer sistema de ensino, conservador ou transgressor.

Por outro lado, professores se manifestavam, freqüentemente, tentando alertar os colegas:

“Quando não se tem um projeto como o da escola Plural, os professores reagem querendo, quando se tem, reagem resistindo, é uma avaliação muito rasteira...”
(professor em reunião de representantes de escola na Regional).

Apesar de tudo, era unânime a opinião de que a proposta Escola Plural trouxera avanços no processo de mudança da escola. Eram notados nas tentativas de trabalho extra-classe, de ocupar os espaços fora da sala de aula e de fazer um trabalho interdisciplinar, menos tradicional, fora das rotinas da aula expositiva, propiciando a discussão sobre o processo de aprendizagem

como um momento de produção de conhecimento. O professor teve mais tempo para reuniões, conversas e ficou mais integrado aos alunos.

Aqueles professores que não se mostravam à vontade no exercício da nova proposta, sentiram-se coagidos no grupo de colegas e passaram a colocar a culpa de todos os problemas da escola como provocados por ela. Contudo, a maioria concordava que isso não era verdade e que muitos problemas já existiam, anteriormente. A novidade estava no fato de que a Escola Plural favorecia o diálogo e a oportunidade de aflorarem, além dos problemas, formas alternativas de soluções. E isso percebia-se, claramente, nos depoimentos dos professores:

“O ponto mais significativo da Escola Plural foi a questão da mudança da ação pedagógica. O professor passou a buscar mais recursos, maneiras de trabalhar.” (professora de 2º ciclo).

“O problema da mudança não é só uma questão de vontade, é que não sabemos mudar tão rapidamente, é falta de embasamento suficiente e o tempo tem sido curto para tanta coisa diferente. Por mais que temos feito ainda é insuficiente e não conseguimos desenvolver uma metodologia suficiente para resolver todas as questões de uma só vez.” (professor de 3º ciclo).

Observa-se que, apesar das resistências ou dificuldades dos professores com a implantação da proposta e, ainda, com os problemas objetivos relacionados à materialidade e condições de trabalho, existia grande sensibilidade pela aceitação dos seus princípios e fundamentos, assim como da alteração da prática pedagógica escolar. Nessa perspectiva, o depoimento deste professor é bastante significativo:

“Neste ano fizemos uma greve imensa e teve companheiro que propôs boicote à Escola Plural como se ela fosse alguma coisa que a gente tirava e punha no armário. Mas essa escola já está na nossa cabeça. Não tem mais jeito de se voltar atrás. Não tem jeito de voltar as aulas para 50 minutos, aula agora é proposta de trabalho, é tempo para passar um vídeo, para fazer uma discussão, ler um texto e produzir outro.” (professor de 3º ciclo).

Pôde-se verificar que professores mais reflexivos, capazes de ponderar os vários lados da situação, de enxergar ângulos diferentes e de se posicionarem, sem restrições, foram fundamentais no processo de implantação. A participação desses professores era de grande importância, independentemente da opinião de cada um: a favor ou contra, pois, todo posicionamento favorecia a reflexão. Envolvidos com seus colegas no dia-a-dia das escolas, conseguiam perceber

as dificuldades que motivavam os debates e esclarecimentos das questões e dúvidas subjacentes à proposta. Nas situações em que esses professores “reflexivos” despontavam-se, era possível lembrar-se de GARCIA (1992) já citado na Introdução deste trabalho, quando situa as principais destrezas analíticas que esses docentes apresentam.

E assim, os profissionais iam assumindo posicionamentos diversos como ilustram as passagens:

“Todos estão mudando, querendo ou não, estão mudando. Teve professor que antes só defendia conteúdo, hoje já defende dicas de avaliação mais avançadas que os outros”.(professora de 3º ciclo).

“Outro dia um colega me perguntou sobre o que havia acontecido comigo, se agora eu estava do outro lado e eu disse: - Todo mundo tem o direito de mudar, de crescer, de avançar e eu cresci sem ver.” (professora de 3º ciclo).

Contudo, o que dificultou o processo de implantação foi a ausência total de discussão em torno dos pressupostos da Escola Plural. Isso dificultava o andamento das discussões que mais pareciam um “júri-simulado”, com ataques e defesas, com adesões ou não, entre “plurais” e “tradicionais”.

“Aqui existem os sonhadores e os pé no chão, eu me incluo entre os sonhadores e estes estão com a Escola Plural.” (diretora de escola de 1º e 2º ciclos).

Este fato ficou evidente quando posicionamentos se davam, muitas vezes, sem o conhecimento concreto da proposta, pois a maioria dos profissionais não tinha lido e estudado a “cartilha” (Documento nº 1), para conhecer os seus fundamentos e suas proposições de mudanças. Os próprios professores confessaram isso, posteriormente:

“A gente ficou preocupado em levar a proposta para diante, na prática, e neste sentido a proposta ficou um pouco incipiente”.(professora de 2º ciclo).

Notava-se que o profissional da escola “não gosta de ler” e, durante as reuniões de professores em análise, percebia-se a inconsistência de posicionamentos ocasionada pela ausência de leitura dos documentos produzidos para esclarecimento da própria proposta.

Um professor assim se manifestou sobre esse problema:

“Eu acho que uns estavam mais avançados, uns lêem muito e outros têm dificuldade porque não vêm acompanhando. Esses são os mais resistentes. Eu acredito que os profissionais da escola não gostam de ler e acham que já estão prontos. Isso não é só na escola que acontece, isso faz parte dos profissionais mais conservadores.” (professor de 3º ciclo).

Outros entraves concretos foram captados e justificaram esta questão. Os Cadernos da Escola Plural, produzidos pelo CAPE, iam diretamente para as Regionais, responsáveis pela sua distribuição. Entretanto, uma rede de controle era estruturada com objetivos não explícitos, para a distribuição desses documentos. Desse modo, o material não chegava ao mesmo tempo às escolas. Era comum, em reuniões pedagógicas, os professores checarem entre si o material a que já tinham tido acesso ou não.

Algumas equipes pedagógicas das Regionais preferiam distribuir o material após um estudo minucioso, realizado nos grupos menores organizados por representantes das escolas; outras os distribuía, diretamente, sem discussões prévias. O mesmo processo acontecia nas escolas, em relação à distribuição desses documentos cujo o encaminhamento dependia do “estilo” próprio de cada escola. Ao lado dessa questão, é bom lembrar que o material enviado era em número reduzido. Assim, algumas escolas deixavam que o professor, livremente, procurasse o material na biblioteca e se informasse; outras planejavam reuniões sistemáticas com a tentativa de discussões coletivas mais aprofundadas. Alguns cadernos eram “merecedores de uma estratégia de estudo mais cuidadosa”; outros eram considerados “complementares” e eram disponíveis para quem os quisesse ler.

Em síntese, percebe-se que, ao lado da pequena quantidade de material, a tentativa de se planejarem metodologias de estudo “*para que fosse bem feito*” ou para que “*todos*” se situassem no mesmo nível quanto ao andamento das leituras, complicou o acesso ao material. A concepção de controle da “aprendizagem” predominava na relação pedagógica estabelecida entre as Regionais e os professores, havendo tendências à normatização do processo e sua regulação, numa perspectiva oposta à concepção da proposta.

A proposta exigia, de fato, grande aprofundamento teórico. Por outro lado, verificou-se grande dificuldade de compreensão do material por parte dos professores e a orientação seletiva daquilo que deveria ser lido com maior cuidado, também não facilitou o entendimento. Esse aspecto ficou claro nas exposições dos professores.

“As dificuldades vêm do não entendimento da proposta e da não disposição em conhecê-la. Aí o professor fica perdido e não sabe como caminhar.”(professora de 2º ciclo).

“Eu estava bem resistente, aí, uma professora falou: ah! você faz isso já há tanto tempo, por que não aproveitar?” (professora de 3º ciclo).

Não se pode dizer que as “cartilhas” da Escola Plural sejam fáceis de serem lidas; a primeira, por exemplo, foi bastante complexa, com linguagem densa que dependia de conceitos prévios para seu entendimento. Os documentos divulgados, ainda, no primeiro ano de implantação, tentavam aprofundar as temáticas principais, mas, continuavam utilizando as mesmas argumentações, num discurso circular, sem grandes avanços que fornecessem aos professores pontos de apoio para a construção de novas práticas. Apenas a partir do segundo ano de implantação, os cadernos tornaram-se mais consistentes, trazendo, inclusive, bibliografia complementar, o que não fora feito nos anteriores.

Outro aspecto questionado foi o formato dos cadernos a partir dos registros de experiências de outras escolas. Eles foram considerados a melhor forma de oferecer subsídios para novas práticas pedagógicas. No entanto, percebeu-se uma complexa rede de posicionamentos e percepções frente às possibilidades de construção de novas práticas a partir de outras apresentadas como exemplo. Muitas escolas demonstravam o desejo de se verem como únicas no processo de articulação da mudança a partir de sua própria prática e não queriam seguir o que já estava posto. Outras consideravam coerente com o programa Escola Plural a pluralidade de propostas e formatos de implantação tendo em vista a realidade própria de cada escola.

Diante das análises até aqui desenvolvidas, é fundamental considerar-se que o processo pedagógico proclamado exigia posicionamento político coerente e isso demandava que os profissionais também considerassem o seu próprio processo de construção pedagógica sobre a Escola Plural, conforme a concepção de aprendizagem e produção de conhecimento que acreditavam possíveis na nova organização escolar. Os professores estavam aprendendo com a prática, na vivência daquele processo, e tudo se constituía num verdadeiro exercício de aprendizagem, avaliação e produção de conhecimento.

CAPÍTULO 3º

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo tem por objetivo aprofundar algumas questões delineadas anteriormente, detalhando os processos de reflexão/avaliação da prática pedagógica que mobilizaram os professores em seus espaços específicos de trabalho face às inovações trazidas pela Escola Plural. Pretende-se com tais análises caracterizar e problematizar os processos de reflexão/avaliação que o professor desenvolve nas diversas situações práticas, tentando identificar as posturas epistemológicas predominantes nesses processos.

Para isso, as análises foram realizadas enfocando os grupos de gestores e professores observados durante a coleta de dados nas Regionais e na SMED. Foram explicitadas as principais idéias, saberes pedagógicos e valores centrais das discussões, procurando situar, especificamente, as diferentes formas de participação dos profissionais da educação a partir do envolvimento e âmbito de atuação deles no projeto. A opção por essa metodologia teve, ainda, como objetivo captar as diferenças de olhares e posicionamentos em relação à proposta e as questões que impulsionavam a dinâmica de avaliação e construção da prática nos espaços de atuação específicos.

Assim sendo, o processo de observação pautou-se pelo pressuposto segundo o qual os sujeitos estabelecem uma relação pedagógica com a instituição escolar e fazem a leitura da realidade conforme esta relação. Suas ações direcionam-se diversamente, dependentes das vivências, do modo de vida e de sua relação nos espaços de trabalho. Esse campo relacional delimita as possibilidades de observação e interpretação da realidade, interferindo na definição dos sentidos e significados das ações e decisões. Será, então, na inter-relação e no diálogo em que os sujeitos tornarão as informações e conhecimentos compreensíveis e disponíveis, em que as escolhas se apresentarão como possibilidades diferentes de ação, direcionadas para a permanência ou não de condutas e idéias.

HADJI (1994, p.60), citado anteriormente, situa a competência do avaliador na sua capacidade de leitura crítica da realidade e no exercício ousado de seu espaço de liberdade individual e social.

O professor nunca age de maneira isolada e as exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social e as solicitações do exterior inscrevem-se nas relações sociais, influenciando a relação pedagógica e o processo de reflexão/avaliação da prática docente para a estruturação de seu trabalho.

No ponto de vista de FONTOURA (1992, p.176),

“Exercer a sua liberdade e responder às necessidades da sociedade dá lugar a numerosas ambivalências pois que, seja qual for o grau de autonomia pessoal e ideológico do professor, essa autonomia sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais”.

Para organizar os referenciais de análise deste capítulo, consideraram-se, de fundamental importância as questões apresentadas pelos professores, as dúvidas, os conteúdos dos diálogos estabelecidos, as tensões, expectativas e encaminhamentos dados às discussões. Acreditou-se que estes dados anunciavam aspectos significativos, relacionados às posturas dos profissionais frente às práticas que seriam excluídas ou àquelas que seriam substituídas na nova organização. Verificou-se, na diversidade dos espaços observados, que o lugar ocupado pelos profissionais, nas Regionais, nas escolas ou na SMED definia o rumo das discussões e das questões, orientadas pelas perspectivas, possibilidades e dificuldades de cada grupo em particular, assim como a forma de relação que era estabelecida entre o profissional e a nova proposta pedagógica.

Segundo BERGER, (1996,p.76) “*estar localizado na sociedade significa estar no ponto de interseção de forças sociais específicas*” e não é conveniente ignorar essas forças, já que elas estruturam sistemas de poder e prestígio cuidadosamente definidos. Cada um dos sistemas de controle social gera dispositivos que definem identidades, formas de conhecimento e definem as emoções e sentimentos. Da mesma forma, a “tradição” é também uma força que nos precede e que nos induz a repetir ações como se fossem as únicas formas corretas de se conduzir em sociedade. Entretanto, os controles externos não são infalíveis sendo possível viver a liberdade e a possibilidade da escolha, por maiores que sejam as pressões exercidas sobre os indivíduos. Os sistemas sociais têm necessidade de confirmação permanente e, por serem construídos pelos homens, serão estes mesmos homens que irão confirmá-los, ou modificá-los e/ou legitimá-los.

1- O trabalho nas regionais

O papel das Regionais foi de grande importância nas discussões da proposta. A segurança ou não das escolas na busca de alternativas práticas de implementação dependia da sua atuação. A equipe pedagógica delas fazia intermediação entre a SMED, CAPE e as escolas, através de reuniões periódicas, com representantes dos estabelecimentos. Ali era o espaço para troca de experiências, dúvidas e ansiedades. Um representante realçou o caminho definido pelas escolas da sua Regional do seguinte modo:

“Escola Plural: sim ou não? Seja qual for, a escola decidiu : É preciso mudar e é fundamental rediscutir uma nova visão de escola, se está ou não em desacordo com a rede, o fundamental é discutir”. (representante da Regional Nordeste, em conversa informal no intervalo de uma reunião).

Grupos diversificados no interior das Regionais foram criados para estudo das questões e a participação dos professores, diretores ou especialistas se fazia conforme o interesse e disponibilidade das pessoas. Alternadamente, as escolas iam sediando reuniões que, embora tensas, eram agradáveis, tendo sempre um lanche para confraternização. Uma das Regionais, inclusive, deu a este espaço o sugestivo nome de “café pedagógico”. Nessas reuniões era possível sentir encaminhamentos diversificados das discussões nas escolas. Isso ocorria em função da leitura dos professores do “Documento 1”, de sua história anterior e da história de cada escola, das formas específicas de organização e atuação, assim como das redes de poder que estruturavam o seu cotidiano.

A diversidade de opiniões era grande e, como também o pessoal das Regionais estava aprendendo a lidar com a nova proposta, por diversas vezes as coisas se complicaram em vista da divergência de opiniões entre a própria equipe organizadora da reunião.

A solução sugerida sempre era solicitar a elaboração de propostas escritas, na perspectiva de organizar as idéias, os debates e facilitar o processo de concretização prática. É o que retrata o trecho seguinte:

“As mudanças vão ocorrer através de demandas da escola, os projetos são aprovados através de justificativas e o diálogo já começa com a negociação. Se o coletivo colocar no papel a necessidade de aumento da carga didática do professor e uma forma de organização pertinente com as possibilidades de aumento, desde

que tenha um suporte de projeto bem fundamentado, as coisas têm possibilidades de acontecer.” (representante de Regional).

Nas primeiras reuniões, representantes do CAPE participavam dos encontros promovidas pelas Regionais, para apresentar e discutir questões apontadas no Documento nº 1. No início, o que mais incomodava e suscitava discussão era a problemática da avaliação referente a abolição das notas escolares e da reprovação. Outros aspectos também discutidos eram os “projetos de trabalho” e a “equalização da grade”, assim chamada pelos professores do 3º ciclo e que demandava esclarecimentos sobre a organização do trabalho na escola.

Quanto aos temas das reuniões, os priorizados pelas escolas centravam-se nos aspectos imediatos da relação professor versus aluno e da relação instituição versus trabalho, que, muitas vezes, impediam o exame da concepção da proposta Escola Plural. Às vezes, era comum o seguinte contraponto: enquanto as escolas demandavam estes temas para maiores discussões, a equipe central procurava centrar o debate sobre a concepção de ciclos de formação e da “nova relação com o conhecimento”. Muito embora, os temas estivessem interligados, as perspectivas diversas dos sujeitos impediam o diálogo e, assim, por vezes, as reuniões não conseguiram fluir produtivamente com a construção de propostas de ação mais visíveis. Terminavam sempre com o desejo de que novos encontros ocorressem com a solicitação de encaminhamentos mais precisos à SMED. Por exemplo: solicitação da “grade curricular” pronta e formas de organização do trabalho mais diretivas.

Exemplificando a dinâmica das reuniões, serão transcritos fragmentos de relato de uma reunião de Regional, na qual representantes de diferentes escolas tentavam discutir o processo de implantação da proposta. Nessas circunstâncias, aflorava-se a prática de algumas escolas de 1º ciclo que já estavam “adiantadas” no processo de implantação, esperando-se que pudessem demonstrar como era possível de se estruturar um trabalho integrado de conteúdos a partir da metodologia de projetos.

Então, uma professora inicia a apresentação do seu trabalho:

“Para se fazer uma reflexão sobre a organização do trabalho é fundamental que se pense o que fazer com o tempo. E o que aponta o tempo e a sua utilização é o projeto da escola”.

A professora situa, em seguida, os vários temas de projetos que já tinham sido trabalhados em sua escola : Quem sou eu?, Carnaval, Folclore, Adolescência, A história do bairro, A violência e os excluídos. O desenvolvimento de todos teve por objetivo “trabalhar questões relacionadas a preconceitos e a questão

da igualdade”. Em especial, com as turmas aceleradas compostas por alunos de 14 anos, foi desenvolvido o projeto “O trabalho do menor”.

Prosseguindo:

“As dificuldades dos trabalhos com projetos está no trato dos conteúdos. Ele tem que estar bem coeso e isto é difícil”.

E a professora, entusiasmadamente, apresenta as etapas de um dos projetos desenvolvidos:

“Este aqui, foi desenvolvido no 1^o ciclo: Os animais. As crianças chegaram conversando animadas sobre a cachorra de um deles que havia cruzado no dia anterior. Então foi feito o diagnóstico e descobriu-se que todos ali tinham algum tipo de animal, especialmente cães. (...)”

A exposição continuou e a professora apresentou as etapas seguintes do trabalho. Segundo suas colocações, a partir do relato da experiência das crianças, ela organizou as descobertas feitas pela turma sobre o tema, as observações e perguntas que ficaram para serem respondidas em atividades futuras. Comentou que através desse trabalho ela conseguiu atingir objetivos como o desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita espontânea com a produção de textos individuais e coletivos e, ainda, a elaboração de um livro pela turma.

A professora lembra, ainda, que,

“A habilidade fundamental está na escolha do tema detonador e na forma de integração dos conteúdos. Às vezes parece que o professor está fugindo da matéria, como pensam alguns, mas isso não é verdade.”

Algumas pessoas presentes na reunião se manifestaram sobre o exposto num borburinho geral. Uma tomou a palavra e perguntou:

-“Qual o tempo gasto, o tempo de trabalho no dia a dia com o projeto?”

A pergunta ficou sem resposta e um outro participante concluiu:

-“Isso está me parecendo um trabalho a mais. Um “penduricalho na vida do professor”.

A reunião continua sem grandes aprofundamentos da metodologia e do trabalho apresentados.

Causava estranheza, contudo, o fato de as experiências próprias das escolas de 1^o e de 2^o ciclo pouco interessarem ou nada acrescentarem aos professores do 3^o ciclo que estavam, naquele momento, empenhados na discussão de outros dois temas conflituosos : avaliação e “equalização da grade”¹.

Apesar das interrupções, dos temas paralelos, a coordenação da Regional “forçava” o debate da concepção da proposta Escola Plural e tentava impor um ritmo de encaminhamento

¹Grade curricular é a composição entre tempos/espacos dos diferentes conteúdos escolares definidos para comporem os níveis e ciclos do sistema de ensino. A composição da grade se faz em função de critérios de prioridade, definidos com base na política de formação dos alunos.

para os trabalhos. Não adiantava! As falas sempre retornavam para o problema central que os afligia:

“A SMED deve dar coordenadas deve dizer os limites da escola, quantas aulas os professores têm para desenvolver esses projetos, 5 aulas, 3 aulas? Não queremos discutir em cima do nada”. (comentários de uma professora num intervalo de reunião de Regional).

“Nada” significava a organização do trabalho, o tempo de cada disciplina, o tempo do professor, o espaço reservado para o seu conteúdo na nova proposta. O medo e a angústia eram patentes na expressão ansiosa dos professores. “Como integrar professores sem tempo para isso”? Como aceitar a implantação de uma proposta que exigia mais investimento do professor na preparação das aulas e mais tempo de trabalho não remunerado?

Retomando a idéia de “equalização de grade”, é interessante observar que não estava expressa no documento nº 1 e não foi possível localizar a origem da referência dessa prática. Imagina-se que tenha sido um tipo de interpretação adotado para as questões postas pelo próprio documento. O texto referia-se à organização fragmentada dos conteúdos, ao tratamento estanque e isolado de cada disciplina que se organiza a partir do privilégio e predomínio de alguns conteúdos em detrimento de outros e sugere o rompimento com esse desenho curricular propondo uma organização integrada e uma intervenção globalizante, estruturada tendo em vista as relações entre os conhecimentos que os alunos já possuem e os novos. Sugere, também, a integração transversal dos temas de interesse às diversas disciplinas. Esses temas transversais, apontados coletivamente, estabeleceriam a relação entre a realidade contemporânea vivida pelos alunos e professores com os conteúdos curriculares, dotando-os de valor social.

Por outro lado, o que foi entendido pelos professores do 3º ciclo é que “re-significar” era dar o mesmo valor/tempo a todas as disciplinas, visto que algumas eram privilegiadas em detrimento de outras na organização atual da grade curricular. O Português e a Matemática, por exemplo, ocupavam mais tempo na distribuição de aulas do que Ciências, Geografia e História; a Educação Física, a Educação Artística e a Língua Estrangeira, que valorização decrescente na integralização do currículo.

A interpretação do programa Escola Plural feita pelos docentes era que, a partir de então, o processo global de formação dos alunos se daria baseando-se num ensino equilibrado entre as

diversas disciplinas e, para isso, todas as disciplinas teriam o mesmo número de aulas semanais, previstas na grade curricular. Isso desencadearia transtornos administrativos porque professores de algumas disciplinas, como Português e Matemática, que, anteriormente, tinham um maior número de aulas semanais, estariam agora sobrando. Neste caso, ou seriam dispensados de uma determinada escola indo para outra ou caso contrário perderiam aulas/salário, enquanto professores de outras disciplinas seriam contratados.

Além do mais, a inovação concebida na administração anterior, que dava lugar ao desenvolvimento de projetos por professores de algumas áreas específicas com tempo de aula remunerado, a título de aulas-extras, também, consistia um outro problema. Como ficaria essa questão agora? Esse tempo seria redistribuído entre os demais?

BERGER (1996, p.46) analisa o fato de a nossa existência no mundo ser ordenada pelo tempo e a nossa própria vida ser um episódio deste tempo. Para ele, a consciência do nascimento e da morte indica a força coercitiva da estrutura temporal, já que não posso inverter as vontades da existência e, assim sendo, é na estrutura temporal que a vida cotidiana conserva o seu sinal de realidade.

Pois bem, o raciocínio dos professores se fazia com base nos tempos/salário da organização anterior, dividida por disciplinas. E a idéia de globalização restringia-se ao número igualitário de aulas em cada uma das disciplinas, de forma que o aluno tivesse tempos iguais com cada uma. O processo de globalização, neste contexto, referia-se apenas a uma ordenação integrada de atividades conjuntas. Isso trouxe múltiplas interpretações, que se transformaram em problemas.

Diante das questões delineadas pelos professores quanto à estruturação de uma “nova grade”, a SMED comunicou que não haveria alteração no contrato dos professores e que eles “*ficassem tranquilos*” quanto a sua lotação na escola. Entretanto, outra ansiedade surgiu, expressa no seguinte raciocínio: “*então, um professor, de repente, teria que dar aulas de outros conteúdos para resolver o problema*” (da tal “equalização da grade”). Essa interpretação assustava o professor que sentia ameaçada a sua própria identidade profissional, forjada através da singularidade da disciplina em que se graduou e que leciona na escola. O tema ocupou todo o

processo de discussão da proposta nas escolas de 3^o ciclo, no segundo semestre de 1995, período em que essas escolas se preparavam para a implantação da Escola Plural no ano seguinte.

Uma interpretação equivocada dos professores, referente à nova organização, se deu no 1^o e no 2^o ciclos com a “formação dos trios”, cálculo estimado pela SMED para a composição do número de professores por escola, feita com base na relação de três professores para duas turmas. Esse cálculo numérico correspondia a uma estimativa para a composição do quadro de pessoal das escolas e não significava uma forma de distribuição pedagógica dos professores na instituição, conforme, assim foi entendido. Foram organizados os “Trios”, tipo de coletivo que passou a atuar de maneira fechada no cotidiano das escolas, trazendo problemas na articulação coletiva dos profissionais.²

O relacionamento entre a regional/CAPE e as escolas complicava-se, também, em face das resistências às orientações emanadas dos próprios colegas, agora representantes nas Regionais por indicação das próprias escolas ou por seleção. A legitimação destas pessoas pelas escolas nem sempre acontecia e o diálogo era, às vezes difícil. O professor que permanecia na escola deixava de enxergar o seu colega que, no momento estava no órgão central, como um par e passava a fazer cobranças e a relacionar-se com ele como um estranho no poder.

Também um outro tipo de oposição acontecia, isto é, o professor ouvia as orientações de fora do seu grupo de trabalho cotidiano e atendia a elas com prontidão. Já as experiências ou idéias criadas em seu próprio grupo eram pouco ouvidas ou, aceitas, apenas, quando politicamente convenientes. Por isso, os representantes das regionais sempre se justificavam por estarem ali coordenando aquelas atividades. Preocupavam-se em explicar que estavam num processo de aprendizagem, que “*conheciam, de perto, as dificuldades da escola*”, que “*as coisas estavam sendo construídas em conjunto*” e que “*todos é que fariam a Escola Plural acontecer*”.

Um representante da Regional assim se manifestou sobre a questão: .

“Um dos problemas é pensar a Escola Plural enquanto um modelo, mas ela acontece quando a gente começa a discutir. A gente é que a faz, quando faz os projetos pedagógicos. Ela é um acontecer. Acontece a partir de cada escola e da unidade dos professores.”

²Essa questão será discutida no capítulo quarto

Embora o pessoal da Regional estivesse mais próximo das escolas, os professores estavam sempre ansiosos em relação a essas equipes porque sentiam que as “coisas” deveriam andar mais depressa. Inúmeras decisões estavam por serem tomadas e os professores não tinham como se organizar. Sentiam que perdiam suas referências e que outras não eram dadas prontamente. Reclamavam da demora quanto às decisões ligadas à frequência, fichas de avaliação, mudanças de conceitos e notas, além de outras relativas à outras formas de comunicação com as famílias dos alunos e à nova “grade curricular”.

“Perdi a referência do como é que eu estou indo e para onde eu devo ir. Da quantidade de matéria num bimestre que deve ser dada... É pela nota que o aluno sabe o que ele sabe, se tira a nota, o quê que põe?... Tá todo mundo perdido!” (palavras de um professor).

Percebia-se que os professores realmente tinham razão. Algumas coisas não estavam bem resolvidas na cabeça daqueles que orientavam a proposta e isso dificultava o processo de construção do novo. Ao mesmo tempo que a proposta dizia-se aberta, ela trazia “aquela” necessidade de controle de dimensões que deveriam ser realizados conforme o idealizado. Existia abertura para o que convinha, mas, desde que se seguisse a proposta, que não se solicitasse mais professores e que a escola se organizasse de acordo com as condições materiais já disponíveis. Havia questões contraditórias entre as condições materiais de implantação e o proposto pedagogicamente. Por outro lado, pressupunha-se que cada escola tentaria continuar o seu caminho visto que, como havia sido divulgado, “*a Escola Plural vinha legitimar as práticas transgressoras*” e, nesse sentido, o transgredir deveria ser admitido, embora houvesse a determinação de que os projetos deveriam ser aprovados pelas Regionais.

Um professor de 3º ciclo manifestou-se da seguinte forma:

“A Regional atrapalha, ela costuma fazer interpretações de Escola Plural que não cabem aqui, isso é obrigatório, isso tem que ser, tem que fazer... Só tem desrespeitado os nossos tempos, a gente aqui num processo de avaliação das mudanças, para a partir daí caminhar e ela chega com coisas que só poderiam ser feitas pela gente depois de um certo tempo.”

Os professores passavam, naquele momento, por novos percursos de formação e de construção da sua identidade. Não poderiam criar no vazio, precisavam construir a intermediação

entre as práticas antigas e as novas, precisavam refletir e avaliar para decidir. E necessitavam de tempo para trocar experiências, dúvidas e ansiedades. Esse processo não era simples porque exigia deles a reflexão de sua prática considerando o seu próprio percurso, levando em conta sua singularidade enquanto sujeitos que possuem uma história de vida, possuem valores e crenças pessoais e profissionais construídas ao longo de sua carreira.

Embora o caminho estivesse sendo difícil de ser trilhado, proporcionava momentos de enriquecimento de experiências. Assim, os representantes das Regionais também passavam pelo mesmo processo e aprendiam com aquela nova relação pedagógica de intermediação no processo de implantação da Escola Plural e alteravam sua forma de trabalhar com os professores, de reunião para reunião. A dinâmica era tão intensa que ninguém conseguia se desvincular dos trabalhos. Todo espaço programado para discussão sobre qualquer temática, divulgado com antecedência ou não, era assumido pelo grupo que se articulava e realmente participava. Esse processo conferiu sentido à fala de um professor, nos seguintes termos:

“A Escola Plural está sendo uma escola não só para o aluno, mas para o professor, também, que passa a pensar no grupo e não só na sua disciplina. Você passa a pensar no outro, se sentir responsável pelo trabalho do outro ajudá-lo a dar soluções, a construir juntos.”

Para se compreender a concepção de trabalho pedagógico que fundamenta a Escola Plural é imprescindível definir a categoria “processo”. Na proposta, a categoria processo é aquela capaz de refletir os seus princípios e intenções. (Cadernos Escola Plural 2, s/d, p.8) Tal definição tem como objetivo: “*dar a devida centralidade à dinâmica da formação humana na prática educativa*” (idem, p.9), ampliando e clareando a relação entre o ato de conhecer e a formação do indivíduo. Embora se refira aos processos de aprendizagem vividos pelos alunos, pode-se dizer que o mesmo se dava com a formação do professor no próprio grupo de trabalho.

Prosseguindo o registro das observações em reuniões, o desenvolvimento dos indivíduos ocorria num processo de interação social ampla, tanto afetiva como emocional, cognitiva e cultural. Nessa dinâmica os sujeitos produziam significados de vida para a sua própria vida profissional, em duas dimensões: a da atividade do próprio indivíduo com ele mesmo, em suas reflexões e avaliações pessoais, e a das interações que estabelecia com os demais e com a escola. Isto significava que os professores estavam construindo a sua própria identidade profissional a partir de uma outra relação pedagógica em que procuravam configurar uma nova prática docente.

Estavam envolvidos no processo de aprendizagem de uma nova escola, numa dinâmica de interações entre os diferentes sujeitos e deles com o meio culturalmente organizado.

SALVADOR (1994 p.123) discutindo essa questão afirma:

“...o desenvolvimento pessoal é o processo mediante o qual o ser humano faz sua cultura do grupo social a que pertence, de tal maneira que, neste processo, o desenvolvimento da aptidão cognitiva está fortemente vinculado e modulado pelo tipo de aprendizagens específicas e de experiências educacionais.”

Apoiando-se numa concepção de cultura que engloba o corpo de conhecimentos relacionados a conceitos, explicações, raciocínios, linguagens, ideologias, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de conduta, tipos de organização familiar, de trabalho, de vida econômica, social, tecnológica e de tipos de habitat, SALVADOR (idem, p.122) identifica os processos educacionais como o conjunto de práticas sociais mediante as quais um grupo assegura a seus membros a aquisição das experiências necessárias para estarem inseridos como tais. Esse processo ocorre a partir de uma infinidade de práticas educacionais, através de protagonistas diversos como a família, a TV, os jornais, as atividades de lazer, o trabalho e, também, a escola. Ali, durante as reuniões nas Regionais ou na escola, naqueles espaços de troca de experiências, de dúvidas, incertezas, dificuldades e expectativas, os professores podiam enxergar outras possibilidades de trabalho docente, anteriormente, desconhecidas ou não percebidas como significativas.

“Na sala de aula mudou muita coisa, não no conteúdo, mas no trabalho. A gente já usava algumas coisas mas agora obrigou o professor a querer a colaboração do outro, envolver mais com o coletivo, a saber o que está acontecendo nas outras salas, com os outros colegas.”(professora de 1º ciclo).

É possível observar e identificar os processos de avaliação como mediadores nas interdependências dos processos de ensinar e aprender. São aqueles procedimentos intelectuais dinâmicos capazes de permitir a leitura, a reflexão e a produção do conhecimento sobre a experiência profissional, através dos processos de problematização e sua compreensão, oferecendo condições para a estruturação de uma intervenção efetiva e conveniente. A identificação desses processos como situações de avaliação da prática constituem o contraponto à concepção de avaliação, reflexão e ação proposta por concepções epistemológicas de ensino e

aprendizagem convencionais, em que os parâmetros referenciais são dados de antemão, de maneira bastante rígida e considerados modelos a serem seguidos.

Ao se assumir a fluidez e a dinâmica dos processos sociais de produção de sentidos e significados na vida, assim como a diversidade de conhecimentos produzidos culturalmente através das relações sociais dos sujeitos com a própria vida, as construções formais reificadas e apontadas pela escola como únicas viáveis tornam-se relativas. Assim também, acontece com os próprios valores que suportam estas construções, como também os conteúdos e procedimentos didáticos previamente traçados fora de contextos explícitos de problematização e compreensão de sua razão de ser.

Essa concepção de avaliação implica exigências pouco comuns à prática pedagógica convencional, porque ela se estrutura a partir da identificação com o projeto pedagógico no qual se insere e a todo momento é fundamental que o professor se questione sobre a representação ideal do seu trabalho e do trabalho da escola, explicitando o que almeja, o que acredita, quais as suas possibilidades e seus sonhos. Será no contraponto entre a prática real e a prática idealizada que o processo de conhecimento se fará.

E isso estava acontecendo na Escola Plural. Era visível como as pessoas passavam a se inteirar da proposta, a ela se vincular e a se responsabilizar pela construção do novo. Percebia-se que gostavam do que lhes acontecia, embora sempre considerassem que *“A Escola Plural dá muito trabalho”*, *“O professor tem que ganhar mais pelo que faz”*, o que merecia um aval desta pesquisadora.

Sentia-se, também, que dificuldades dos professores, como, por exemplo, dificuldades de entendimento de leitura da realidade, eram expressas sob a forma de simples resistência. Percebia-se que necessitavam de conhecimento maior dos fundamentos sócio-políticos e pedagógicos da proposta como um todo, exigindo-se a adesão a outros princípios e valores.

De acordo com NÓVOA (1992b, p.17) *“os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda”*, o que parecia ser correto. Observava-se que existia grande esforço por parte de muitos no sentido de equilibrar a rigidez das práticas tradicionais para aderirem à nova postura pedagógica. Isso exigia plasticidade na forma

organizar o ensino, dinamicidade e agilidade para captar e relacionar informações e conteúdos presentes nos posicionamentos dos sujeitos e, além de tudo, exigia flexibilidade para a mudança de valores que poderiam dar suporte e orientação à construção de novas práticas.

Ser professor envolve uma mistura de gostos, vontades, experiências que consolidam o saber-fazer, as rotinas, as formas de utilizar os meios pedagógicos. É nestas circunstâncias que cada um se faz enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino. Configura-se, nas interrelações, o processo de aquisição da identidade pessoal, o seu referencial de saberes pedagógicos, teórico-práticos, que vão dar concretidade às avaliações, à organização das ações e, ainda, às resistências e dificuldades em abandonar práticas instauradas.

A equipe central da SMED, atenta a essa questão, assumia a idéia de formação em serviço assim como as Regionais, que passaram a atuar de forma organizada. Conforme afirmou uma coordenadora de Regional, *“tentando organizar reuniões mais produtivas”*, resolveu-se definir temas para os encontros e, assim, acabaram-se aqueles “bate-bolas” sobre mudar ou não mudar, havendo, então, a participação de professores com posturas mais definidas nas reuniões.

Um dos temas mais solicitados para os encontros e, também, polêmicos em todas as escolas foi a AVALIAÇÃO. Foi possível participar de reuniões organizadas para estudos sobre a concepção de avaliação e dos aspectos epistemológicos que a fundamentavam. Essas reuniões sempre iniciavam com dinâmicas interessantes que estimulavam a discussão e sensibilizavam os participantes para o assunto. Tais estratégias tinham também o objetivo de sugerir trabalhos semelhantes nas escolas, desenvolvidos pelos participantes nos grupos das Regionais.

A leitura do **Caderno 4 - Avaliação dos processos formadores do educando** - foi o centro dos interesses e dos debates no ano de 1996, embora outros textos fossem levados para as reuniões. A “cultura numérica” da avaliação era muito questionada assim como a adoção de outras formas de se avaliar, tendo em vista o grande número de alunos por professor, e a própria dificuldade em dar retorno aos pais sobre o desempenho dos filhos. Isso preocupava os professores e será examinado posteriormente.

As reuniões das Regionais eram também utilizadas para informações variadas sobre os eventos que estavam ocorrendo na cidade, promovidos pela Rede ou pelas escolas como:

palestras, cursos, teatros, grupos de estudos. A idéia que circulava nestas informações era a “idéia de pluralidade”. Do ponto de vista cultural, seria ter um professor mais engajado, informado e interessado no movimento cultural circundante. Daí as constantes notícias sobre discussões relacionadas a temas raciais como os projetos: “Minha terra tem Palmares”, a comemoração dos Cem anos de ZUMBI; temas relacionados à sexualidade, divulgados, com a oferta de cursos para professores e para alunos; peças de teatro para serem encenadas no próprio espaço das escolas. E até eventos promovidos pelas regionais objetivando integrar os movimentos culturais dos bairros como, por exemplo, a “Festa no Pedação” promovida pela Regional Norte.

Também a SMED se preocupou em divulgar para toda a cidade o tipo de trabalho que vinha sendo feito nas escolas. Foi realizada, em fins de 1995, primeiro ano de trabalho, a **MOSTRA PLURAL**, que contou com a participação de grande número de escolas. Essa promoção integrou exposição de trabalhos de alunos e professores, *workshops* variados para alunos e professores e salas de debates sobre temas relacionados à nova cultura escolar que despontava.

2- O seminário de avaliação/formação do CAPE

Durante duas semanas e meia do mês de janeiro de 1996, isto é, após um ano de implantação da Escola Plural, o CAPE promoveu seminário interno com a participação de toda a equipe pedagógica da SMED, das regionais e alguns professores convidados, com o objetivo “*de propiciar um momento de formação interna para estudos, reflexões, trocas e discussões, contribuindo para a capacitação na implantação da Escola Plural.*” (palavras do representante do CAPE, na mesa diretora para abertura dos trabalhos)

A coordenação do seminário feita pelo Secretário Adjunto e alguns representantes do CAPE programou o seguinte: pela manhã, reunião no auditório para debates coletivos dirigidos pelo secretário e à tarde, ocorriam grupos de estudo formados com base em alguns temas centrais selecionados para as discussões. Os temas eram: Ciclo de idade de formação, A nova relação com o conhecimento, Avaliação, Globalização no 3^o ciclo e a Formação de jovens e adultos, por serem considerados os mais complexos para a efetivação da proposta.

O Secretário abriu a discussão enfatizando a necessidade de se acompanhar nas escolas, o uso dos documentos. Segundo ele, deveriam ser pensadas estratégias de leitura coletiva, porque isso não estava acontecendo.

“Nossas ações devem ser re-significadas frente a uma lógica nova. Temos de mexer nos sentidos, naquilo que há de mais fundo e perguntar: O que estamos atingindo? Vejam bem, isso é diferente de: O que estamos fazendo?” (palavras do Secretário Adjunto em seu pronunciamento inicial).

Foi possível compreender, observando as atividades desse seminário, as dificuldades dos representantes das Regionais no contato com as escolas, porque a ousadia nas mudanças era muito maior do que os próprios documentos expressavam.

A concepção de escola como espaço sócio-cultural de vivência, apresentada na proposta, ultrapassava os limites das tradicionais estruturas de organização. A exemplo disso, é interessante rememorar um episódio ocorrido logo no início do seminário, quando o Secretário introduziu os temas a serem tratados naquela semana. Para ele:

...“a turma de alunos é um limite para a estruturação dos coletivos. Ela carrega a lógica seriada que é oposta à idéia de “grupo” na escola de lógica cíclica. A turma tem relação com espaços e tempos definidos. Ela dificulta o “extra”-“extra horário, extra-atividades de sala de aula, extra-espaços e tempos.” (palavras do Secretário).

A idéia de grupos de formação em oposição à de grupo/turma sugeria que os alunos ficassem livres no espaço escolar para freqüentarem os grupos de seu interesse, dentro dos ciclos, podendo circular e se articular em momentos diferentes e em grupos diferentes, conforme temáticas e atividades diversas. Aquela proposta sugeria a ruptura total da lógica da estrutura do cotidiano escolar convencional e a implantação de idéia tão “extravagante” atordoava mesmo aqueles que estavam ali, ao seu lado, empunhando, com garra, a implementação da proposta.

O processo de discussão do seminário era conduzido baseando-se na problematização da escola e a coordenação fazia perguntas durante todo o tempo:

“Como se usa o espaço de forma criativa? O espaço da cidade, do bairro, da escola? Como o espaço faz parte da programação da escola? É fundamental criar-se uma cultura do uso do espaço da escola e a Mostra Plural trouxe o aluno como

centro do processo, um aluno recuperado, apresentando produtos diversos, realizado, através de sujeitos diversos. Neste sentido, não se pode prender o aluno e a turma faz isso.” (palavras do Secretário)

Os professores presentes demonstravam, concomitantemente, encantamento pela idéia e preocupação de quem já sabia que aquilo, para ser implementado, era muito difícil. Pairava no ar um quadro de perplexidade: - Se as escolas e seus professores não estavam dando conta, ainda, de se organizarem como coletivos diversificados de acordo com uma nova estruturação de conteúdos, se os professores ainda não conseguiam romper suas amarras com a “grade curricular”, para estruturar projetos diferentes e diferenciados entre grupos de alunos, permitindo liberdade na organização dos temas e no uso de fontes de informação, se os professores não conseguiam ainda se libertar do controle rígido do processo de transmissão-assimilação do conteúdo específico, o que dizer de deixar os alunos soltos na escola, se auto-organizando livremente, em busca dos conhecimentos, que lhes fossem mais significativos?

O grupo não discutiu proposição tão arrojada e partiu para outras temáticas em pauta. Mas, ficava ali uma nova perspectiva. Ficava ali uma outra possibilidade que fazia com que cada um sentisse que ainda havia “muito chão para se andar”, para se conseguir o pretendido. Acredita-se que, talvez, essa fosse uma postura estratégica do coordenador, que sempre apresentava desafios aos seus ouvintes.

Nos cadernos divulgados posteriormente a questão acima surgiu como sugestão de proposta para estudo da organização dos tempos coletivos :

“Pode-se perceber, também, uma prática de reagrupamento dos alunos e dos professores, a partir das demandas do trabalho: dois professores em uma mesma sala, reorganização das turmas em função das atividades vividas, o encontro de várias turmas para o desenvolvimento de um projeto comum.” (Terceiro ciclo de formação, p.10)

A análise da pauta de discussão, proposta pelo seminário, demonstrava a preocupação em avaliar o primeiro ano de funcionamento da Escola Plural.

O primeiro ponto de estudo do seminário era o debate sobre os ciclos de idade de formação, eixo fundamental para a consolidação da proposta. Na opinião de todos, os trabalhos

desenvolvidos no primeiro ano demonstravam que o 1^o e o 2^o ciclos estavam “bastante consolidados” e que o 3^o ciclo deveria merecer maior atenção naquele ano que se iniciava.

O Secretário Adjunto enfatizava a estratégia básica de “*criar a cultura*”, que o 3^o ciclo era um período de formação integrante da Educação Fundamental e não de Ensino Médio, como era considerado pela maioria dos professores. Os alunos do 3^o ciclo deveriam ser tratados como adolescentes em formação, mais próximos daqueles alunos do 1^o e do 2^o ciclos. Isso alterava a forma de tratamento dos conteúdos pela escola tradicional e demonstrava necessidade de se estabelecer nova relação com o conhecimento escolar, segundo ponto de pauta do seminário.

Vale lembrar, nesse sentido que a história da formação da educação básica brasileira sempre apresentou descontinuidades e nunca se deteve, realmente, no período de formação que abrange a adolescência. Durante muito tempo este nível de ensino foi privilégio das camadas médias e altas da população sendo oferecido à camada popular, apenas, o ensino primário. A lei 5692/71, apesar de todas as críticas, ampliou a oportunidade de escolarização, unindo os “antigos” primário e ginásial e instituiu a escolarização básica de oito anos. Entretanto, as características diferenciadoras destes dois níveis de ensino persistiram, tanto na organização da escola quanto no perfil de profissional que os atende. Essa diferenciação tem favorecido, ainda mais, uma prática elitista no ensino, com o uso de mecanismos de avaliação coercitivos, autoritários, de caráter excludente e seletivo, impedindo que os jovens usufruam da escola como um direito.

O programa Escola Plural, centrando o processo de ensino nos períodos de formação humana, tentava assumir o ensino fundamental com uma proposta concreta.

“A Escola Plural se propõe a avançar na superação dessas divisórias, construindo os ciclos de formação, próprios da infância, pré-adolescência e adolescência, todos fazendo parte do tempo de Educação Básica Fundamental, entendido como um tempo contínuo, sem rupturas.” (Terceiro ciclo de formação, p.23)

Como a programação do seminário envolvia discussões gerais, pelas manhãs e períodos para estudo e aprofundamento das temáticas sugeridas, às tardes, teria mais significado para esta pesquisa participar das discussões sobre o 3^o ciclo, no qual, naquele momento, seria implantada a proposta. Percebeu-se, durante o debate, certo descompasso entre aquilo que se propunha como estudo coletivo para o grupo e o que cada participante trazia, estruturado previamente, como

pontos específicos que gostaria de discutir. Era mesmo difícil organizar a conversa e as falas eram bastante pontuais e sem continuidade. Alguns conceitos, como sempre, eram considerados básicos pelo CAPE /CPP, coordenadores dos trabalhos, e deveriam ser aprofundados e interpretados no período da tarde, pelos demais participantes: o conceito de ciclo, a relação com o conhecimento, o papel do coletivo no processo de formação do aluno. Entretanto, os representantes das Regionais insistiam em discutir a “grade curricular” versus tempos/módulos hora-aula, e a nova estrutura de organização da escola.

O diálogo era difícil e o debate não conseguia fluir com sentido. Ficava clara a dificuldade de relacionamento entre representantes do CAPE / Regionais, e polêmicas ligadas à organização interna destes grupos pareciam interceptar as discussões dando a sensação de que, se os problemas não fossem solucionados, as discussões seriam infrutíferas. As mesmas resistências e empecilhos para enfrentar face a face os aspectos da materialidade das escolas ou as formas concretas de organização que haviam sido observadas nas reuniões entre Regionais e escolas, surgiram naquele grupo. Quando algum representante da Regional levantava questões desta natureza, era simplesmente cortado em sua fala por professores do CAPE, desconsiderando a intervenção e sugerindo que se discutisse a concepção da proposta ou seguisse a pauta definida. De fato, ficou claro que a posição da regional com as escolas era semelhante à do CAPE com a Regional. A situação era semelhante com os sujeitos em lugares trocados, já que era a Regional que ali sugeria a discussão das questões concretas. Isso demonstrava uma relação pedagógica linear em que posturas diante do conhecimento deveriam ser assimiladas e transmitidas.

Algumas interrogações poderão ser formuladas a partir desse quadro. Por exemplo: será que existia algum objetivo estratégico para aquela posição? Que razões levariam o grupo da equipe central em não querer discutir questões dessa natureza? Julgavam-nas “sem importância”? Será que eles estavam inseguros quanto à forma de realizar, concretamente, a proposta Escola Plural, dadas as atuais condições objetivas de trabalho nas escolas? Ou será que preservavam a postura transmissiva da concepção de ensino que busca a assimilação de um conteúdo externo ao sujeito que irá aplicá-lo na prática?

Percebiam-se, assim, dificuldades crescentes no processo de implantação da proposta, relacionados à postura epistemológica frente aos processos de construção, distribuição e assimilação do conhecimento.

Paradoxalmente, este assunto constituía-se como outro ponto de pauta a ser discutido durante o seminário. E o coordenador advertiu, em sua exposição:

“A escola Plural está com a imagem do empobrecimento do conhecimento”.

E tinha razão. Inúmeras vezes professores, pais e outras pessoas afirmaram que a Escola Plural não daria uma boa formação escolar aos alunos porque não estava ensinando aquilo que deveria ensinar.

“O caminho que está sendo levado pela escola Plural é perigoso e a gente está cansado de ver pai tirando os filhos da escola por causa do conteúdo. Aqui não tem muita evasão porque não estamos totalmente plurais.” (palavras de uma professora de 2º ciclo).

Tal comentário se explica ao se verificar que em nossa sociedade existe forte antagonismo entre concepções de cultura e de conhecimento sistematizado. O que é valorizado socialmente difere nos diversos grupos, entretanto, é visível a hegemonia dos valores culturais que favorecem as camadas médias da sociedade, nas escolas. Os próprios professores cotidianamente mantêm o alto valor conferido ao conteúdo escolar organizado, produzido através dos próprios valores das camadas médias e socialmente privilegiadas da sociedade e centram o seu trabalho, especialmente, nos processos de transmissão e distribuição desses saberes (SANTOS, 1992. p.129).

BOURDIEU (s/d, p.250), já mencionado na introdução desta pesquisa, aborda essa questão denominando-a de *Processo de auto-perpetuação ou dialética da consagração*, isto é, *“a escola escolhe os que a escolhem porque ela os escolhe”.*

A escola, como uma instituição, possui uma autoridade legítima pela cultura, também legítima, que está delegada a transmitir. Desse modo, a relação dos professores com a sua prática fica dependente dos sistemas ideológicos de “excelência”, construídos idealmente e considerados “verdades objetivas que vão oferecer um campo interrelacional em que se processarão as reflexões, escolhas, ações e definirão o lugar do sujeito diante dos demais. HADJI (1994, p.84), também citado anteriormente, afirma que o campo da operação de avaliação envolve cruzamentos que vão implicar jogos orientados por essas escolhas. Assim, os juízos formais ou informais

aparentam uma ilusão de neutralidade ética, mas atestam, na verdade, juízos de classe. Também SANTOS (1987, p.136), estudando os processos de avaliação das redações escolares pelos professores, afirma:

“Percebe-se claramente a contradição entre a aparência e a essência, entre os critérios que a professora julga que utiliza para avaliar os trabalhos (critérios apontados a partir de questões que demandavam respostas diretas, objetivas) e os que ela usa de fato, inconscientemente (inferidos a partir de questões indiretas que levaram a professora a manifestar espontaneamente critérios latentes, não explícitos”.

Segundo a autora, tudo leva a crer que os trabalhos mais valorizados pela escola são aqueles que correspondem a um padrão idealizado, preestabelecido, que traduzem os valores desejáveis da escola. Outros valores colocam em risco a estrutura da escola, na medida em que podem levar ao seu questionamento (Idem, p.115).

Desse modo, se a Escola Plural sugeria a re-significação dos conteúdos escolares, se propunha alterar os processos de avaliação e de organização do trabalho docente, ela acabava por descaracterizar a própria cultura e identidade escolar construídas há tantos séculos. Isso, na verdade, deveria ser vencido, não só, para a implantação da proposta, mas, notadamente, porque exigiria uma alteração no referencial de valores dos próprios professores.

O coordenador do seminário afirmou, por diversas vezes:

“O que acontece em nossa proposta é que a Escola Plural reduz a **centralidade do conhecimento**, mas não reduz a **centralidade da relação com o conhecimento**”.

Esta realmente era uma questão séria, percebida em outros momentos da pesquisa. A idéia de empobrecimento do conteúdo colocada pelos professores dos diversos ciclos era acrescida pelo preconceito segundo o qual aquela proposta era própria para a camada popular, porque conteúdos valorizados por essas culturas minoritárias estavam, agora, fazendo parte da escola, e, para alguns, isso favoreceria o “sucateamento” do conhecimento escolar na Rede Municipal de Educação.

Uma série de pistas foram sugeridas pelo coordenador, como norteadoras da reflexão. Tinham por fim vincular cultura, processo de conhecimento e aprendizagem.

Que representação têm nossos colegas da relação entre os sujeitos sócio - culturais e o conhecimento? Como re-significar esta representação? Que entendimentos se tem dos processos de aprendizagem? E dos processos de ensino? Que nova relação a Escola Plural propõe? Que aspectos a Escola Plural problematiza na relação com o conhecimento? É possível desestruturar a antiga relação com o processo de ensino. É num novo vínculo que se dá o processo de construção dos sujeitos sócio-culturais e da produção do conhecimento. Quais coletivos conseguimos desestabilizar? Quais outros foram ou devem ser criados?

Perguntas e mais perguntas eram apresentadas para reflexão. Os contextos das escolas eram variadíssimos, assim como a formação e o posicionamento dos professores. Ficava difícil pensar em tudo aquilo. Os professores anotavam, refletiam e, embora houvesse espaço para o diálogo aberto, ninguém se contrapunha, ou afirmava algo em contrário.

E, ao decorrer da reunião, outras questões práticas surgiram a partir das perguntas formuladas pelo coordenador:

“Que ações concretas são fundamentais para recuperar o devido lugar da cultura e do conhecimento, do ensino e da produção do conhecimento?”

“Que outras linguagens favorecem a produção do conhecimento? O cinema, o lúdico, o corpo, o registro, os vídeos?”

“Existe, na ação dos professores uma intencionalidade frente a produção do conhecimento?”

Todas as temáticas foram desenvolvidas da mesma forma. O grupo que trazia a proposta de um novo caderno sobre a avaliação apresentou-o para ser discutido e alguns aspectos foram anotados para posterior incorporação. A coordenação não achou necessário se deter neste ponto, pois havia um grupo empenhado nisso.

Também o assunto “jovens e adultos” foi assumido como meta fundamental e prioritária para o ano de 1996. *“Muito se tem escrito sobre o assunto, entretanto pouca intervenção sistemática tem havido”*(palavras do coordenador). A grande interrogação consistia na necessidade de conhecer melhor este jovem adulto, não só na sua escolarização mas também na sua diversidade cronológica e sócio-cultural assim como conhecê-lo na especificidade de sua

relação com o trabalho. Tal conhecimento favoreceria a investigação, pela escola, daqueles saberes apropriados por ele.

Questionou-se, ainda, a idéia de ensino a partir da “suplência”, porque trazia a lógica de tempos mais curtos, oferecendo-se o “básico” no sentido de “mínimo”. Ao contrário, a idéia a ser assumida deveria ser a de “*alargar estes tempos*”, “*tempos amplos permanentes e contínuos de vida adulta*”. A escola deveria tratar do cotidiano daquele aluno e não separar saber escolar e saber de vida. Documentos seriam elaborados para posterior discussão durante o ano.

Em suma, pode-se afirmar que o seminário foi um grande exercício de avaliação, embora não fosse o seu objetivo. Ele sustentava a concepção de avaliação da própria proposta plural, em que avaliar é problematizar, conhecer, investigar, decidir coletivamente, para agir. Avaliação enquanto um processo de conhecimento, como o objetivo proposto se explicitava: “*de propiciar um momento de formação interna para estudos, reflexões, trocas e discussões, contribuindo para a capacitação na implantação da Escola Plural.*” A dinâmica exigia reflexão contínua, estruturação de pequenos grupos para maior oportunidade de debate entre os participantes, favorecia o levantamento de dúvidas, o entendimento, o crescimento e a integração. A dinâmica de interação permitia perceber o crescimento das discussões, o crescimento dos sujeitos enquanto pessoas que escutam, que são escutadas e que se organizam. O papel do coordenador como figura que estimula, orienta e organiza as idéias demonstrava a importância do professor numa metodologia dessa natureza. Percebia-se a construção viva e dinâmica da proposta, ao mesmo tempo que os próprios professores vivenciavam processo de avaliação e de produção de conhecimentos, próprios da concepção de aprendizagem da Escola Plural. Entretanto, surgia a pergunta: Será que os professores tinham a compreensão do significado do processo vivido como construção de uma nova relação pedagógica diante do conhecimento da prática?

Embora o debate avançasse, era possível perceber que muitos não tinham a consciência da dinâmica de reflexão coletiva da prática e, ainda, empunhavam as bandeiras do “discurso” de transmissão de uma proposta que vem de fora, as bandeiras da avaliação enquanto um processo externo, de julgamento do outro e da comparação com o que é definido e organizado como ideal. Estavam inseridos no processo de implantação da proposta, agindo contrariamente aos seus princípios, a partir do momento em que se relacionavam com ela como se fosse fechada, pronta,

acabada e que deveria ser seguida sem os devidos questionamentos diante da realidade viva do cotidiano escolar.

Apesar disso, havia nítido investimento da SMED/CAPE no processo de formação em serviço. A avaliação como reflexão para a tomada de decisões era o verdadeiro ponto de partida. Digno de registro, aqui, a manifestação de um professor, durante um intervalo do seminário: *“O professor sai da universidade e acha que não precisa estudar mais e isso é complicado porque a escola é um espaço dinâmico não cabendo coisas prontas e acabadas.”* A Escola Plural colocava bem clara essa necessidade da formação permanente em serviço. Procurava concretizar este princípio quando abria a discussão dos novos tempos do professor dando importância ao trabalho coletivo como momentos de permanente reflexão da prática e, também, quando ampliava o horário de projetos para que o professor pudesse ficar mais tempo com os alunos. O projeto propunha a idéia de formação contínua dentro e fora da sala de aula, na própria construção do trabalho cotidiano. Essa idéia foi assumida pelos professores que passaram a ficar incomodados com a sua própria formação. Aquela nova relação significava uma advertência para todos. A respeito, alguns professores se manifestaram da seguinte forma:

“Quando você faz a avaliação do que deu certo e do que deu errado é o momento adequado de você pegar alguma coisa mais teórica para ler e entender o que está acontecendo.”(professora de 1º e 2º ciclos).

“A formação deve vir em função dos problemas que as pessoas estão enfrentando, não adianta sair da escola para fazer um curso sobre não sei o que”.(professor de 3º ciclo).

Outros vincularam a formação teórica que estavam obtendo às experiências práticas que já possuíam:

“Eu reclamo demais da minha formação, as coisas que eu estou lendo agora, se tivesse tomado conhecimento há mais tempo eu já estaria mais seguro, mais avançado em termos de prática. Tudo leva um tempo, um tempo de indagação de reflexão, de alegria e de sofrimento mesmo. É isso que estamos vivendo agora.” (professor de 3º ciclo).

E, ainda outros solicitavam cursos permanentes :

“Eu penso que os cursos do CAPE resolveriam alguma coisa se eles fossem contínuos, itinerantes, que percorressem as escolas e as regionais, nos sábados, por exemplo.” (diretora de escola de 1º e 2º ciclos).

Havia, entretanto, um ponto central: o processo de relação dos sujeitos com a própria proposta. Quando o coordenador do seminário falava da relação do indivíduo com o conhecimento, ele se referia a uma dimensão ampla dessa relação, referia-se à relação de cada um daqueles ali presentes, com os próprios temas ali discutidos e colocados. Referia-se a uma visão não particularista do fenômeno pedagógico ligada a questões imediatas a serem resolvidas. E, se se o novo olhar se tornasse nítido, a grande mudança ocorreria, porque ocorreria a alteração de postura frente ao conhecimento já sistematizado e aquele em vias de se construir. Os professores precisavam compreender que a escola “tradicional”, a sua organização, os seus conteúdos, seus rituais, enfim, o ideário pedagógico que a fundamentava, também havia fundamentado a sua própria formação como profissionais, mas eram processos datados e historicamente contextualizados. Era fundamental sentir que um conhecimento de novo tipo se processava internamente. Essa compreensão permitiria que a Escola Plural se tornasse realidade. Realidade no aqui e no agora, num outro tempo, próximo, é verdade, e num outro contexto, construído a partir das reflexões da própria prática, dentro de possibilidades e limitações admitidas como significativas. E era isso que os princípios da Escola Plural apresentavam como eixos norteadores da relação pedagógica a ser implantada nos diversos âmbitos: na sala de aula, na escola e na relação dos sujeitos com a própria vida. A construção da Escola Plural se daria num permanente devir.

Ora, para o professor acreditar que isso era possível de ser concretizado como uma metodologia de ensino, centrada em seus alunos e suas vivências, em sala de aula e acreditar na importância da incorporação dessas experiências de vida aos conteúdos definidos a priori pela escola como conhecimentos significativos de aprendizagem, ele, também, deveria admitir esses mesmos princípios para a construção de seus próprios saberes profissionais. E era, também, esse mesmo processo que deveria ser assumido pela equipe central na sua relação com a escola e com os professores no cotidiano de implementação da Escola Plural. Caso contrário, a lógica autoritária da relação pedagógica de transmissão - assimilação permaneceria, alterando-se apenas o conteúdo do discurso. A grande mudança, na verdade, não se processaria.

Depois do seminário, foram organizados novos fóruns de debates e novos cadernos com os esclarecimentos solicitados. O fórum do 3º ciclo, dando continuidade aos debates do primeiro seminário, selecionou para estudo os seguintes tópicos: os objetivos básicos do 3º ciclo, centrando no processo de vida e as características básicas da adolescência, seus valores e formas de pensamento e aprendizagem; a identidade do profissional do 3º ciclo e a importância do coletivo de professores na formação continuada de um novo docente.

3- Sintetizando...

Partindo da observação dos espaços de trabalho apresentados, foi possível identificar, especialmente, três posicionamentos fundamentais na relação dos professores com os processos de reflexão/avaliação da prática diante da proposta que se lhes apresentava.

Havia aqueles que empunharam a bandeira como um dogma ou um ato de fé e outros como alvo de luta concreta e um desafio; ainda outros que se negaram a participar no início das discussões - os incrédulos e desconfiados. Representantes das duas primeiras posições encontravam-se em grupos variados, no CAPE, nas Regionais e entre os professores das escolas. Alguns dos desconfiados, que negaram participação inicial, aos poucos foram se aproximando e começaram a participar das discussões nas escolas onde o coletivo de profissionais envolvidos se manifestou mais forte. Entretanto, houve escolas, em número reduzido, que ignoraram todo o movimento da Rede no conjunto de seus professores- os resistentes.

Analisando-se este quadro, pode-se identificar pontos comuns entre os profissionais do ensino no que se refere a pensamentos e idéias opostas à proposta. Muitos professores se postaram como sujeitos diante de um produto acabado, circunscrito num esquema inflexível que deveria ser assimilado e transmitido à comunidade escolar. Na relação pedagógica deles, duas atitudes, embora antagônicas, ficaram claras. Uma primeira em que os sujeitos admitiram o valor do produto, no caso a Escola Plural, como inquestionável, com base em informações e princípios que deveriam ser adotados e aplicados à realidade. Aderiram sem dúvidas ou questionamentos assumindo compromissos de fé em adesão à solidez teórica do novo programa ou abraçaram o proposto pelo fato de vir de representantes da academia, comprometidos com essa solidez. O processo de reflexão/avaliação da prática dos professores situava-se na perspectiva de analisar até que ponto o proposto estava sendo cumprido. O foco da ação avaliativa situava-se no produto

final, na configuração original, idealizada e delineada na Escola Plural. Assim sendo, a prática pedagógica deveria se enquadrar ao modelo previamente definido.

Uma segunda atitude, embora epistemologicamente semelhante à primeira, refere-se àqueles que se negaram terminantemente a discutir e a se envolver com o novo projeto - os resistentes, numa postura preconcebida, relutante e por eles justificada. Defendiam que a escola, enquanto uma instituição escolar, tem uma função definida socialmente, com uma proposta precisamente estabelecida, que deve ser seguida porque, tradicionalmente, sempre foi assim, e não caberia à Escola Plural a alteração das práticas, por interferência de “*aventureiros ou sonhadores*”.

O posicionamento dos resistentes, na verdade, não afetou o desenrolar dos trabalhos, porque ignoraram o processo de implantação da proposta. Alguns deles encontravam-se concentrados em algumas unidades da Rede Municipal e, assim sendo, não construíram espaços coletivos de discussão da concepção pedagógica da Escola Plural, participando, talvez, como expectadores. Aqueles que estavam “diluídos” nas escolas, em minorias, apresentavam suas opiniões categóricas nas reuniões ou delas não participavam. Contudo, o primeiro tipo de participantes, que a aceitou cegamente, dificultou a condução do processo de implantação, porque muitas vezes não conseguiu dialogar com idéias contrárias ou mesmo, ouvir os demais. Manifestavam-se cortando questões concretas e relevantes como, por exemplo, à materialidade nas escolas ou à organização do tempo do professor. Fixavam-se na discussão da concepção da proposta, acreditando que, a partir dos fundamentos, “aquelas coisas simples” se resolveriam, não levando adiante as dúvidas colocadas pelo grupo. “Vestiram a camisa” da proposta inicial e qualquer intervenção ou sugestão diferente era contestada, como se a realidade devesse ser modificada de um dia para outro.

O diálogo ocorrido numa escola de 3º ciclo, em meados de 1995, mostra o tipo de ansiedade que mobilizava o professor nas discussões e como os debates foram conduzidos por representantes das Regionais:

- “Algumas escolas estão conseguindo constituir algumas equipes...Essa escola, que eu conheço bem, é uma escola estável, com poucas transferências de professores, poucas faltas... acredito que a discussão fluirá bem...” comenta o representante da Regional, na escola.

- “Mas precisamos saber algumas coisas, por exemplo: haverá possibilidades de dobrar? E a carga horária do aluno?...essa história de equiparação de grade...Vai ter professor dispensado?”, um professor se manifesta.

E retrucou o representante da Regional:

- “É gente, mas isso deve ser decidido depois, ainda não temos coordenadas. O importante agora é entender a concepção da proposta.”

- “Aqui tem muita coisa que não deveria ser mudada. Penso que existe um problema de organização. O professor vai dar aulas de quê?”, questionou uma professora.

E outra professora completa:

- “E o tempo de projetos que nós já conquistamos? Eu não consigo mais trabalhar sem eles. Já pensaram naquele bando de alunos da 5ª série que vem das Escolas Estaduais?”

- “É..., tem muita coisa para ser definido, mas é depois, vocês não acham melhor a gente seguir a pauta? A discussão sobre ciclos é fundamental, sem ela a gente não consegue ir adiante...”, concluiu a representante da Regional.

Essa forma de condução equivocada apresentava impasses fundamentais para o desenrolar dos trabalhos. Aspectos concretos, relativos à organização da rotina escolar eram básicos para que o profissional se sentisse em condições de se situar no tempo e espaço para agir e, por conseguinte, refletir sobre o seu próprio trabalho. O “simples” não era tão simples assim, pois, sem resolver as ansiedades imediatas dos profissionais quanto a objetivação das suas ações nos espaços concretos do cotidiano tornava-se impossível discutir os fundamentos da proposta Escola Plural.

Os que abraçavam a bandeira “Plural” com “fé”, assim o faziam porque, certamente, haviam refletido por um tempo maior sobre os seus fundamentos e, até mesmo, experimentado práticas dessa natureza. A principal falha dessa relação situava-se na postura contraditória aos próprios fundamentos político-pedagógicos da proposta que, epistemologicamente, concebiam a construção do conhecimento a partir da prática social e contra a idéia de se sugerir “comos”, prontos e fechados aos professores. Assim, as idéias transformavam-se em problemas e o diálogo era eliminado.

Outro grupo - o do desafio- posicionou-se diferentemente dos anteriores, na perspectiva de interagir e dialogar tendo em vista as possibilidades objetivas, pedagógicas, sócio-culturais e

profissionais que o contexto proporcionava. Esta perspectiva situou o processo de reflexão/avaliação da prática como mediador da construção do novo. Tal postura procurava incorporar e envolver as diferentes percepções dos sujeitos, os valores, as atividades rotineiras já existentes como significativa, necessária e como pontos de partida a serem tomados. A auto-crítica e a capacidade de investigação e organização constituíam eixos norteadores da produção de conhecimentos reais e concretos sobre a proposta, embasados em princípios sólidos que permitiam a construção de novas práticas. Esse grupo, de fato, assumia a relação com o conhecimento na perspectiva da imersão consciente no mundo como é caracterizado por GOMEZ (1992, p.103), já citado na introdução, desenvolvendo, inclusive, processos de conhecimento nos três níveis discutidos por SHÖN (1992, p.82-85), também apresentados e discutidos anteriormente.

Esses professores consideravam a implementação da Escola Plural como um desafio concreto e tentavam relativizar e responder os vários questionamentos emergentes. Embora aparentemente relutantes, conseguiam manter diálogos contínuos e espontâneos, que impulsionavam a reflexão e promoviam exercícios criativos como alternativa de sua concretização. Articulavam elementos da estrutura anterior com as novas possibilidades e buscavam espaços de ação, dentro dessa perspectiva. O episódio observado pela pesquisadora, a seguir, exemplifica isso:

Um representante do CAPE, antigo professor na escola onde se travou o diálogo anteriormente apresentado, foi chamado pelo grupo de coordenadores de área para comunicar-lhe que não assumiria a proposta Escola Plural porque a escola vinha desenvolvendo um trabalho considerado muito bom pela comunidade e não gostaria de *“mudar o que estava dando certo”*.

De maneira cuidadosa, ouvindo e respondendo as questões postas, o referido professor conseguiu convencer o grupo a aderir à idéia e se articular para a elaboração de um projeto de implantação da proposta, para o ano seguinte, apenas nas 5^{as} séries, já que os principais problemas de aprendizagem e disciplina dos alunos ocorriam naquele espaço. Segundo esse professor, embora a escola estivesse *“dando certo”* seria uma boa experiência. E os professores que se sentissem seguros e com o desejo de desenvolverem um projeto dessa natureza, participariam ativamente dos trabalhos; os demais passariam a acompanhá-los, avaliando e refletindo os avanços e dificuldades apresentados no decorrer do mesmo.

A partir de então, o grupo foi mobilizado e as reuniões passaram a ser mais produtivas no sentido de discutir a proposta e encontrar soluções para as questões

relativas à organização do trabalho e dos profissionais na escola. (episódio ocorrido em outubro de 1995, numa escola de 3º ciclo)

Pode-se pressupor, diante deste quadro, a possibilidade de transformação das práticas instauradas e a incorporação de outras pela reflexão/avaliação do que estava delineado inicialmente. O conhecimento organizado é admitido como uma produção social e numa relação dinâmica, se compromete com novas produções, cada vez mais próximas das demandas e possibilidades da realidade situada. A partir do ato de avaliação/reflexão da prática é que a verdadeira Escola Plural se construiria, porque a proposta teórica se submeteria à prática cotidiana para se tornar, realmente, uma proposta pedagógica real .

Participando-se dos inúmeros espaços por onde o processo de implantação se realizava, percebia-se que a interação e o diálogo, embora contundentes, favoreciam o crescimento em direção à construção de uma nova escola. O questionamento, a dúvida e a análise das dificuldades aconteciam em todos os espaços e em todos os grupos. Mesmo com algumas questões retornando constantemente, as discussões cresciam em profundidade e em capacidade de articulação.

Havia aprendizagem da capacidade de diálogo, troca de experiências e articulação prática com o conhecimento teórico. Os sujeitos, nos diversos grupos, passaram a perceber a importância dos registros permanentes das discussões, a perceber que, em suas opiniões, havia conteúdos importantes, que as experiências vividas com o ensino poderiam se constituir em “conhecimentos sistematizados” e serem divulgados entre os demais. Nesse sentido, é interessante salientar que os vários livros distribuídos pela SMED, durante o ano de 1995 e 1996, foram construídos desta forma, com base nas discussões e experiências vividas nas escolas, nas regionais e nos fóruns específicos.

As opiniões dos professores apresentadas, a seguir, representam o pensamento da grande maioria:

“O maior ganho da Escola Plural é a discussão pedagógica que está ocorrendo na Rede Municipal”.(professora de 1º e de 2º ciclos).

“O professor passou a questionar mais, passou a pesquisar, um professor que antes se achava dono do saber.” (professora de 3º ciclo).

É preciso salientar que, na verdade, a proposta falhava em proposições concretas e pregava a criação de mecanismos de organização cotidiana pelas próprias escolas. Ao mesmo tempo a SMED acreditava que a proposta seria abraçada pelo coletivo de professores e acreditava, também, na capacidade deste coletivo para efetuar a mudança.

Por outro lado, as dificuldades encontradas pelos professores justificavam-se porque a postura de inter-estruturação do conhecimento se apóia numa lógica que não tem sido historicamente adotada pela escola, que sempre se organizou com base em disciplinamento de condutas e de conteúdos, conferindo contornos a personalidades não-autônomas, tanto entre professores como entre alunos. As bases da prática escolar sempre privilegiaram a distribuição e o consumo dos conhecimentos já produzidos, excluindo aqueles que não se enquadravam na cultura escolar legitimada.

As práticas pedagógicas escolares, inclusive a avaliação escolar, predominantemente se constituíram em lógicas unidirecionais e transmissivas, isto é, apresentaram-se reprodutoras das relações sociais na perspectiva de autoperpetuação, como discutido anteriormente. BOURDIEU (1993b, p.19) considera que, para se compreender o sentido e o funcionamento deste tipo de espaço social, é necessária a explicitação do sistema de relações e posições ocupadas pelos indivíduos que o produzem, reproduzem e o utilizam. Este processo possibilita a particularização dos campos como espaços onde se manifestam relações de poder, muitas vezes orientadas por outras forças que lhes são externas. Nessa ótica, a reprodução da ordem externa se desenvolve através da sua interiorização enquanto subjetividades. Instaura-se, dessa maneira, de forma objetiva e subjetiva, uma ideologia capaz de congrega os valores, normas e formas de conhecimento que, simbolicamente, transformam-se em objetos de disputa. No sistema de ensino, temos como exemplo, a luta pela hegemonia dos saberes, o desejo de pertencer a grupos de maior prestígio e, num âmbito mais restrito da relação professor - aluno em sala de aula, a luta pelas notas escolares que simbolizam o sucesso escolar.

Inúmeros interesses subjazem às ações dos sujeitos na perspectiva de garantia de sua própria existência no interior destes campos e contribuem para a reprodução do jogo e para a produção da crença no valor do que é disputado. Os recém-chegados são levados a entrar no jogo, ou, caso contrário, serão eliminados. Assim, todas as pessoas tornam-se cúmplices e

compactuam da conservação dos produtos, pois está em jogo a própria conservação de si próprio.
(BOURDIEU, 1983b, p.91)

A relação com a instituição escolar desenvolve o processo de constituição dos sujeitos, como educadores ou educandos ou como educadores/educandos, desenvolvendo a consciência reflexiva que se traduz naquilo que se define como sentido e razão de ser da escola. Define os papéis a serem assumidos e transforma a ordem institucional em real e realizável, reificando assim a própria maneira de ser e agir. Dependendo dos sujeitos, a situação pode, ou não, ser dada como independente da atividade de significação humana, pode, ou não, ser assumida por eles como parte de si próprios, isto é, os indivíduos podem ou não identificar-se com as situações, considerando-se co-responsáveis pelo que nelas acontece ou é produzido.

A Escola Plural, por exemplo, foi apresentada à comunidade escolar como a concretização e institucionalização das ações pontuais que vinham se dando na rede. Entretanto, não foi assim recebida e muitos não se enxergaram ou se sentiram representados na proposta elaborada.

A relação dos sujeitos com a realidade é complexa e a capacidade de conhecer, compreender, problematizar e produzir a própria existência exige uma interação consciente, organizada, esforçada e, se possível, sistematizada para que o lugar do conhecimento produzido e assimilado seja admitido como foco central de uma nova trama em que novas possibilidades de produção aconteçam e novos significados emergjam.

DAY (1993, p.97) comenta as tendências, apontadas pelos estudiosos da avaliação. Por exemplo: dar maior importância e sugerir que a escola seja habituada a olhar criticamente as suas práticas, desenvolver dinâmicas de participação capazes de reforçar a capacidade dos professores para uma ação responsável e autônoma.

O processo de discussão travado na Rede Municipal de Ensino com a proposta Escola Plural possibilitou um enorme exercício de avaliação da prática pedagógica, instaurando-se uma reflexão entre o próprio conhecimento tradicionalmente produzido da escola e as novas perspectivas de construção.

CAPÍTULO 4º

A AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NAS ESCOLAS

É assunto deste capítulo a análise das relações estabelecidas entre os professores e a proposta Escola Plural no espaço específico da escola, situando-se as necessidades, possibilidades e dificuldades do professor/avaliador no confronto entre as concepções de organização do trabalho docente instaladas e os desejos de mudança.

Procurou-se detalhar os saberes pedagógicos teórico-práticos e de valores que os professores se basearam ao refletir/avaliar suas práticas pedagógicas, identificando os espaços/tempos criados por eles para desenvolver suas reflexões, observações e a avaliação de sua prática, tanto individualmente como de forma compartilhada, no decorrer das estratégias de discussão e organização da escola.

GARCIA (1996, p.213) afirma que *“a reflexão sobre a prática cria a necessidade da análise da prática que é a apropriação da consciência do que se faz e da crítica do que se faz.* Isto significa que a consciência da prática faz com que os docentes se percebam como integrantes de um coletivo, e enxerguem os limites existentes no trabalho solitário. Daí, passam a avaliar a elaboração do trabalho docente individual tendo como ponto de partida a reflexão coletiva compartilhada, que ao sujeito retorna, com maior consistência, por estar fundamentada num referencial socialmente legitimado.

É nessa perspectiva que o processo de avaliação fundamenta a ação docente e se constrói nos espaços de relação do professor, isto é, nas relações sociais amplas, estabelecidas pelos professores, no âmbito da escola como um todo e com a sociedade. Este conjunto de inter-relações permite a produção de um saber pedagógico socialmente construído que oferece o apoio intelectual e moral¹ às ações dos professores em seu cotidiano. (Aval + ação = Avaliação).

Para isso, inicialmente, apresentar-se-ão os processos de reflexão/avaliação desenvolvidos em uma das escolas em que as reuniões entre os coordenadores de área explicitavam as principais idéias, ansiedades e angústias que mobilizaram as discussões e as suas tentativas de concretização

¹ Segundo AURÉLIO (p.205): Aval (Do fr. *Aval*) S.m. 1. Garantia Pessoal, plena e solidária, que se dá de qualquer obrigado ou coobrigado em título cambial. 2.Fig. Apoio moral ou intelectual. (Pl.: *avales e avais*)

da proposta, numa situação específica. Em seguida serão expostas as formas de organização e distribuição dos espaços / tempos de trabalho, criadas e incorporadas pelo conjunto das oito escolas- campo de observação direta, durante os dois primeiros anos de implementação das novas práticas pedagógicas. Os espaços/tempos foram subdivididos em três: espaços/tempos do professor com seus alunos, com os conteúdos de ensino e com o coletivo dos profissionais. Por último, situar-se-á o espaço da coordenação pedagógica e dos demais tempos coletivos na perspectiva de desenhar o retrato dos mecanismos de interação desenvolvidos no interior das escolas de modo geral, pois os processos de reflexão/avaliação coletiva entre os profissionais da escola aí ocorreram. O objetivo disso é situar as principais necessidades, possibilidades e dificuldades do coletivo dos professores /avaliadores na constituição de novas práticas.

1-Os processos de reflexão/avaliação da prática pedagógica numa escola municipal

Nas reuniões de coordenadores de área de uma escola, pôde-se perceber a dificuldade para se discutir a proposta pedagógica da Escola Plural, dada a insegurança dos participantes na objetivação da forma de atuação de cada professor na organização do seu trabalho. A insegurança era gerada pelo medo da perda de lotação de profissionais na escola, perda de salário e da própria identidade profissional como professor de determinada disciplina, ou melhor, do conteúdo em que se deu a sua formação. Sem definições claras era impossível qualquer discussão, o que, segundo um professor dessa escola: “*é filosofar no vazio*”.

A idéia de trabalhar coletivamente presente na “pedagogia de projetos” e a partir de “temas transversais” era muito abstrata, porque significava trabalhar com metodologias de ensino para as quais o professor não se sentia preparado.

Durante quatro meses esta escola constituiu objeto desta pesquisa. Ela atende a uma clientela de 5^a a 8^a série e 2^o grau, considerada excelente escola da região, muito procurada pela comunidade. Foram observadas as reuniões semanais dos coordenadores de área que duravam em média de quatro a cinco horas, acrescidas dos planejamentos de atividades para as reuniões seguintes. Já nas duas primeiras reuniões verificou-se um grande dispêndio de esforços e de horas extra-escola dedicadas no “quebra-cabeças” da mudança de horários e aulas para o 3^o ciclo.

A angústia e a ansiedade pairavam nas reuniões tornando impossível o debate da concepção da proposta sem antes se projetar a situação de cada um dos professores, com seus tempos/espacos/aulas para a implantação das modificações. Professores simpatizantes com o “trabalho com projetos” e com trabalhos coletivos entre áreas de conteúdos apresentaram propostas de organização “por escrito” para serem discutidas. Elas baseavam-se na organização articulada de grupos diversificados contendo tempos individuais do professor com os alunos, tempos com grupos de professores em sala de aula com os alunos, tempos apenas dos professores das turmas para discussão dos projetos de atividades e tempos coletivos de professores de ciclo e de turno.

As sugestões eram interessantíssimas e se “possíveis de serem concretizadas” trariam bons resultados. Mas, as reuniões pedagógicas frequentes para a elaboração de planejamentos e relatórios dos trabalhos propostos inviabilizavam o idealizado que exigia disponibilidade dobrada de tempo/pago ao professor, pela PBH, provavelmente inexecutável.

Em cada reunião, novas informações vinham da SMED trazidas pela vice-diretora e pela orientadora educacional, que naquela escola assumiam a coordenação das discussões. “O professor pode dobrar até 60 horas e não é permitido diminuir a carga horária dos alunos”, falou-se um dia. Estas informações, associadas ao fato de que nenhum professor teria o seu contrato alterado, independente do projeto pedagógico, permitiram que os professores avançassem na elaboração de uma proposta “cautelosa” de organização para o ano seguinte, isto é, implantar a Escola Plural apenas na 5ª série, última série do 2º ciclo, com a participação daqueles professores que se sentissem seguros para tal. Os demais participariam como assistentes, observando as atividades e possibilidades para a implantação nas demais séries. Várias outras escolas optaram por este encaminhamento, considerando-o mais seguro.

Na opinião dos professores, isso era mais adequado porque *“aquela escola estava dando certo do jeito que era, sem proposta Plural”*. Para o professor que assim se manifestava “dar certo” significava que a escola tinha um bom nível de aprovação escolar, inclusive no vestibular, bastante credibilidade na comunidade ocasionando, inclusive, demanda excessiva e conseqüente disputa por vagas.²

² A escola atendia também o Ensino Médio.

Segundo BERGER (1996, p.63), a vida cotidiana é dominada por motivos pragmáticos definidos pela própria competência pragmática demonstrada no transcorrer da rotina. Se o desempenho funciona satisfatoriamente, o indivíduo não estará disposto a modificá-lo para alterar ou mesmo suspender a ação. Assim sendo, a idéia de um projeto apenas na série inicial justificava-se porque o grande entrave, naquela escola, localizava-se na 5ª série, pois

“Nós temos alguns problemas, porque as crianças da 5ª série vêm das Escolas Estaduais que é uma realidade bem diferente da nossa e temos que conviver com isso.”(Vice diretora da escola)

O “que-fazer” cotidiano está permeado pela reflexão/avaliação num processo de diálogo com a situação com a qual se interage e na qual se quer atuar. Na introdução desta investigação, identificaram-se três níveis de conhecimento propostos por SHÖN (1992, p. 82-85), isto é, o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, quando o autor discute a relação reflexiva do professor com sua prática. São processos fundamentais para a elaboração do pensamento e para a construção de saberes pedagógicos que, embora não possuam o rigor do distanciamento e da sistematização da organização científica formal, possuem a capacidade da captação dinâmica de inúmeros e múltiplos mecanismos presentes nas diversificadas situações pedagógicas e são acionados pelos professores na constituição de sua prática docente.

Os três níveis de conhecimento do autor podem ser complementados com a idéia de que os processos de reflexão se justificam porque se encaminham ao que pode ser chamado de AVAL para a AÇÃO, isto é, encaminham-se para a inter-relação entre **avaliação** ↔ **gestão**.

Foi nesta perspectiva que as discussões dos professores prosseguiram, escolhendo as melhores maneiras de agir, aquelas que melhor se enquadravam às decisões de foro profissional e pessoal, identificadas e compartilhadas com o coletivo nos grupos de discussão.

Assim sendo, a proposta configurada pela escola sugeria: colocação de turmas de 5ª série nos três turnos para o envolvimento de todos os professores; um coordenador por turno que se reunisse semanalmente com os demais; a elaboração freqüente de relatórios, para apresentação em reuniões gerais de acompanhamento e avaliação. A proposta sugerida para as reuniões entre os

professores da série e os três coordenadores de turno assemelhava-se a um Conselho de Classe em ação permanente, com os seguintes objetivos: conhecer e acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades e, com base neste conhecimento, planejar as aulas integradas e os projetos coletivos; estudar e avaliar os trabalhos; elaborar materiais didáticos; organizar e levantar temas para aprofundamento. Ao mesmo tempo, esses coordenadores teriam a função de manter contato permanente com a direção da escola e com a Regional para apresentação do andamento dos trabalhos, suas dificuldades e avanços. Haveria, também, reuniões gerais para a discussão com os demais professores da escola, não participantes do projeto. A idéia era que esse grupo funcionasse como uma espécie de “grupo de controle” das possibilidades de viabilização da proposta Escola Plural, nas demais séries. Reuniões gerais, talvez mensais, para debates, também, deveriam ser planejadas.

Planejar uma ordenação viável de atividades que permitissem o acompanhamento das ações do grupo, assim como a sua articulação para que todos, sem exceção, participassem das atividades propostas, tornou-se imprescindível. Percebia-se a necessidade de incorporar aqueles que não estavam participando do processo, aglutinando-os em instâncias coletivas de discussão para que pudessem opinar pela viabilidade ou não do projeto. BERGER (idem, p.46) chama isso de atitude natural da consciência de dirigir-se, constantemente, ao senso comum para que o mundo de uns seja partilhado com o mundo do outro. O sucesso ou insucesso de certas experiências marcam posturas diante da relação pedagógica, provocando mais adesão ou menos adesão, por estas ou aquelas maneiras de trabalhar (NÓVOA, 1992b, p.16).

E para que os problemas do cotidiano não dificultassem a continuidade do projeto, decidiram que as áreas de conteúdo seriam mantidas porque estavam “funcionando” muito bem. *“Aqui tem muita coisa boa que não deve mudar”*, afirmou um professor. Essas reuniões por área faziam parte da organização anterior e não existiam na proposta original da Escola Plural, por isso os professores do projeto de 5ª série estariam dispensados dessas reuniões, e, também, porque já estavam sobrecarregados de atividades. Decidiram, ainda, por um coordenador para as demais séries, por turno, com o objetivo de pensar um projeto integrado para o ano seguinte.

O envolvimento do grupo permitia a definição de espaços para a ação coletiva, apesar de ser uma opção trabalhosa. Um professor trabalhando nesse projeto estaria articulado com

inúmeros tempos coletivos. E os tempos seriam pagos pela PBH? Será que o professor daria conta de construir este tempo coletivamente?

No ano seguinte, ao participar de uma reunião de cunho avaliativo e reivindicativo, proposta pela equipe da escola à Regional, os professores apresentaram, livre e espontaneamente, as dificuldades vivenciadas. Verificou-se que as questões levantadas giravam em torno de novas temáticas. O projeto de 5ª série estava em andamento e o grupo de professores envolvido nele liderava as discussões.

Uma professora iniciando a reunião, declarou:

“Há muito tempo eu queria fazer uma coisa diferente, nem se falava em Escola Plural. Nós fomos obrigados e eu achei ótimo, mas como é, se vier outra administração a coisa muda?”

Queriam discutir a proposta pedagógica que a escola tentava desenvolver, mas pairava a ansiedade pelo fato de ser um ano de eleições. As experiências anteriores vividas pelo magistério, frente à prática desrespeitosa de se desconsiderar o que estava sendo feito ou já havia sido realizado anteriormente, quando outra administração política assumia o governo, geravam a angústia de esforços “em vão”.

E a mesma professora continuou:

“O objetivo do projeto dessa escola é atender bem aos alunos e nós tivemos problemas sérios com a falta de professores. Não tem condições, aluno sem professor dentro de escola. Não adianta, é uma irresponsabilidade da PBH, ela tem que resolver isso.”

Como já foi comentado, a SMED convive, há muito tempo, com a falta de professores. Aqueles aprovados nos concursos não se interessam em assinar o contrato, devido a diversos fatores como: salário baixo, vagas em locais distantes e de difícil acesso, falta de opção de horário de trabalho para quem está começando, e outras causas.

Uma outra professora acrescentou:

“Tentamos um projeto onde pudéssemos desenvolver no aluno algumas atitudes de organização. Enxugamos o máximo o programa e organizamos uma série de atividades diferentes para atrair a atenção e o interesse do aluno, atividades lúdicas, jogos... Isso fez com que o ensino fosse uma coisa prazerosa, mais atraente. Não digo que tudo é maravilhas e que todo mundo fez, mas muitos estão fazendo.”

O trabalho apresentado pelo grupo demonstrava enorme empenho despendido no projeto, e contou com espaços diferentes de aprendizagem, com tempos diferentes e com a abolição dos bimestres fechados³. “*O professor se acostumou*” com o fato de que a aprendizagem é mais importante do que a nota. “*Anteriormente tudo se fechava na nota. Fechou o bimestre, fechou a nota, pronto! Acabou.*” (palavras de uma professora).

Outra professora continuou:

“O projeto de 5ª série tem acontecido na boa vontade. Ele tem ajudado numa reflexão sobre a possibilidade de uma mexida nas outras séries. Possibilidades de formas de trabalho criativas e aumento de carga horária.”

Outro professor complementa:

“Primeiro, o projeto é uma atitude pessoal minha de já há muitos anos trabalhando e levando o lúdico para a sala de aula, com as vivências. Tenho sentido nossas limitações. Individualmente há avanços, mas estamos presos aos conteúdos.”

Abrindo um parêntese, para GOMEZ (1992a, p.106), quando o professor reflete na ação e sobre a sua ação “*ele converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração.*”

E um outro professor fala das dificuldades do tipo de postura na atual organização:

“É difícilimo o envolvimento do informal com o conteúdo mais específico. Somos limitados pelas condições de cada disciplina.”

³ O espaço/tempo do bimestre é, na organização convencional, a demarcação do período em que um professor deve desenvolver um conteúdo e avaliá-lo, registrando em seu diário de classe, o que foi trabalhado e o resultado numérico da avaliação de desempenho do aluno. Esse resultado, também, é registrado nos documentos da secretaria da escola e não podem ser modificados, posteriormente.

A implementação da proposta partia de posturas voluntárias, pessoais e de disponibilidade para tal. Muitos queriam desenvolver o projeto porque, individualmente, acreditavam nele, entretanto, a administração municipal não estava favorecendo nada. A formação era precária e o número de professores que podiam participar era insuficiente para solucionar os problemas ocasionados com a sua implantação. A organização da escola de 5^a a 8^a série é diferente e a SMED alertou para isso apenas no momento da implantação, “*em cima da hora*”, contando com a capacidade de articulação dos professores. Os cursos de formação oferecidos pelo CAPE/SMED estavam centrados nos 1^o e 2^o ciclos e os professores trabalhavam utilizando seus próprios conhecimentos e experiências. Outros professores se manifestaram durante a reunião.

São palavras deles:

“Pelo que eu estou percebendo, a escola Plural no 3^o ciclo é um repeteco do 1^o e do 2^o ciclo, repleto de fichas, promoção automática, mas na 1^a a 4^a séries há sempre um professor disponível isso não acontece com a gente. Aí todo tipo de dificuldade aparece”.

“Eu tenho 400 alunos, é um sistema inoperante, a SMED tem que conseguir um projeto que dê um programa único para todas as escolas, uma espécie de “norte”.⁴

Todos apresentavam profunda ansiedade com a lógica de transmissão de conteúdos. Tinham preocupação com a defasagem que a Escola Plural poderia trazer para os alunos e uma professora desabafou:

“Existe muita dificuldade dos professores das outras séries em entender o que se tem feito na 5^a série. Existem cobranças...”

A escola estava empenhada em seu projeto. Os professores das demais séries haviam cedido tempos de seus projetos pessoais, conquistados, para que se somassem aos tempos dos projetos com as 5^{as} séries. Eram quinze turmas de 35 alunos sendo trabalhadas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, segundo eles, eram muitas. Os professores se esforçavam para atender individualmente os alunos reordenando os grupos de trabalho sempre que necessário, para que todos pudessem acompanhar as atividades. Mas, como continuar fazendo isso? Existiam

⁴ Programa, aqui, significa conteúdo.

problemas relacionados ao tempo e ao espaço físico da escola. A respeito disso um professor se manifestou:

“Os problemas que percebemos não são do projeto, mas da própria organização da escola diante do projeto”.

Das discussões surgiu uma proposta ampliando a carga diária com um 6^o horário, e uma outra sugerindo que o aluno retornasse num turno diferente, também, foi levantada. Mas logo discutiram as dificuldades para o atendimento do aluno por professores diferentes, uma vez que

“ o ideal seria que o mesmo professor atendesse ao seu aluno. É preciso um projeto globalizante, com exercícios diferenciados, para fazer o aluno com dificuldade chegar ao nível dos outros e, isso, só é possível com professor disponível”. (palavras de um professor).

As sugestões oscilavam entre a idéia de um ensino compensatório, de reforço escolar, oferecendo mais tempo ao aluno e em grupos menores, para levar o aluno a aprender o que o professor ensinava, e a idéia de ensino individualizado. Os professores continuavam desenvolvendo os seus “quebra-cabeças”, tentando articular formas possíveis de atendimento ao aluno e de viabilização da proposta da Escola Plural.

A propósito, GOMEZ (1992, p.106) considera o pensamento prático do professor de importância vital para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, e desencadeamento de mudanças inovadoras radicais. É o que expressa esta colocação:

“Aqueles alunos que ainda não deram conta, vão ficar retidos. No próximo ano, já discutimos, vamos instituir um espaço para a recuperação paralela. Isto está faltando este ano.” (palavras de uma professora).

O trabalho e o esforço eram intensos e, em momento algum, naquele espaço, percebia-se o descaso do professor pela situação dos alunos. A grande questão era mesmo: como promover a aprendizagem? Entretanto, concepções de ensino tradicionais e tecnicistas relacionadas às exigências de formação do aluno para o mercado escolar e de trabalho estavam presentes. Para a maioria, aprendizagem significava assimilar conteúdos importantes que já estão postos na organização da escola, que fazem parte da cultura escolar, legitimada, e da vida social. Como

descartar essa lógica, se o professor se identifica com ela pela sua formação específica e se, também, o sistema escolar a legitima a partir dos processos de avaliação?

BERGER (1996, p.67) diz que o conhecimento de cada um estrutura-se em termos de conveniências próprias e os interesses pragmáticos determinam algumas destas conveniências enquanto outras são determinadas pela situação geral. As conveniências de uns e de outros se entrecruzam e as interações se processam quando estão relacionadas ao conhecimento das estruturas dos outros.

O comentário de uma professora a respeito das decisões tomadas no coletivo sobre as avaliações da aprendizagem dos alunos, confirmam as colocações do autor citado:

“Nós não estamos assumindo a aprovação automática. Estamos acompanhando especificamente os alunos. Nós estamos com aqueles alunos que não dão conta. Eles não têm condições e tentamos ter tempo para eles. Nós mantivemos a nota **com sabedoria, com qualidade.**”

A forma de expressar dessa professora faz lembrar, também, o que foi discutido por FREITAS (1995, p.209): “ *a avaliação incorpora objetivos ocultos do processo de ensino, motivados pela função social que é atribuída à escola*”. Embora esses objetivos não estejam explicitados, estão presentes informalmente seja na forma de conteúdos, seja na forma de valores e atitudes. Esses conteúdos é que guiarão a ação do professor e a avaliação.

Embora a coação esteja presente nos momentos de avaliação e em seus produtos, existe uma questão que intercepta o processo, localizada por FREITAS em suas pesquisas e, também, percebida neste trabalho: o professor enxerga o conflito entre o ensinar e o aprender, entre os mecanismos que utiliza para atingir os seus fins e a pressão que é exercida sobre ele face aos resultados que almeja, como conflitos necessários para o sucesso do aluno. Tais mecanismos insistem no disciplinamento do estudante às normas de excelência escolar, na sua integração ao grupo, e oferecem estruturas para a reflexão do que está fazendo, sobre o que é capaz de fazer, orientando-o para que possa reagir. É a forma que o professor encontra para demonstrar ao aluno, o seu interesse, esforço e desenvolver um trabalho efetivo. O professor considera “comodismo” o fato de não se preocupar ou não se ocupar com os problemas e critica aquele que “deixa para lá”. Aprovar todos não é uma atitude correta, e é, na verdade, uma atitude

prejudicial aos alunos. A propósito, em momentos posteriores da pesquisa, tomou-se conhecimento de que alguns professores reivindicavam o **direito de reprovarem** o aluno, para o bem deles, é claro!

O professor é, na verdade, a sua própria prática, prática aqui entendida como o exercício profissional colocado sob o ponto de vista de um contexto mais amplo, no qual existem uma vida pessoal e uma experiência profissional. As escolhas para a ação interagem com decisões de foro profissional e íntimo. Certos métodos e técnicas coincidem com formas pessoais de ser, coadunam-se com certas características próprias de uns ou de outros. As opções podem, então, serem encaminhadas em função da adesão às mudanças ou inovações pedagógicas se estiverem sintonizadas com experiências dessa natureza nos percursos de vida. No entanto, essas relações não são estáticas e as identidades são produzidas num processo complexo de lutas e de conflitos em que a apropriação dos significados das experiências profissionais e pessoais no correr da vida se dá diferentemente, produzindo novos sentidos às ações e às maneiras de ser e sentir. Para NÓVOA (1992b, p.17)

“As opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, desvendam a nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Ao final do ano de 1996, o posicionamento dos professores era de rejeição à proposta Escola Plural. As justificativas eram os inúmeros entraves na implantação do projeto, como também a inconsistência do atendimento da Regional e do CAPE à escola.

As palavras desta professora expressam, claramente, o pensamento do conjunto de professores:

“Não queremos levar o rótulo de Escola Plural. Nós já tínhamos um projeto e demos continuidade a ele da maneira como pudemos, apenas incorporamos alguns elementos da nova proposta.” (professora)

2 - Avaliação ↔ Gestão = criação de espaços/tempos nas escolas

As análises deste item centram-se nas formas de articulação dos tempos/espços coletivos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em oito escolas da Rede Municipal: quatro com

atendimento aos 1^o e 2^o ciclos e quatro ao 3^o ciclo. O período de observação variou de 4 a 8 meses, durante o ano de 1996, dependendo da disponibilidade, das condições e das atividades desenvolvidas pelas escolas. Foi um trabalho importante para se identificarem modalidades de organização encontradas pelos profissionais na articulação coletiva dos trabalhos, no espaço interno da escola, frente ao imprevisto no cotidiano da sala de aula e à pressão exercida pela nova proposta de ensino.

A preocupação central das análises situou-se na perspectiva de leitura dos processos de reflexão/avaliação/ação, das possibilidades e dificuldades vivenciadas nos processos de escolha quando se tem liberdade para criação de novas práticas e de novos espaços/tempos de organização. As relações estabelecidas eram carregadas de conflitos entre sentidos e significados de caráter cognitivo, afetivo, explicativo e normativo, próprios de professores que atuavam com referenciais prontos, de acordo com a organização anterior. Também, os desafios deles ao enfrentarem o desconhecido e assumirem novos espaços que se despontavam como possibilidades concretas, geravam conflitos. Dessa maneira, procurou-se perceber a predominância das posições que se evidenciaram durante esses processos de construção e desconstrução da realidade frente ao confronto entre o real vivido e o ideal concebido.

Ficou confirmado que a SMED/CAPE e Regionais deram especial atenção às escolas de 1^o e 2^o ciclos, para a implantação da proposta e para atendimento de suas dúvidas e questionamentos. A intenção explícita de orientar e formar, principalmente, os professores destes níveis de ensino havia sido notada na proposição dos temas dos cursos e oficinas oferecidos, nas experiências apresentadas nos textos e cadernos divulgados, além do maior acompanhamento àquelas escolas.

Em relação ao 3^o ciclo, embora “orientar” estivesse presente no planejamento da SMED/CAPE, o tempo da equipe central era insuficiente para atender a todas as demandas dos primeiros ciclos e, então, as escolas desse ciclo começaram a discussão da proposta de maneira independente e autônoma, sem muito apoio. A falta de orientação e material de trabalho provocou, posteriormente, desgaste no relacionamento das escolas com a própria Regional.

Apesar da promoção, pela equipe do CAPE, de fóruns de estudo com professores das escolas de 3^o ciclo, para pesquisa e elaboração de cadernos orientadores, este material só foi divulgado em meados de 1996, com um semestre de atraso em relação à implantação da proposta neste ciclo. A lentidão e mesmo atraso na orientação da SMED deixava transparecer, embora não confirmados, que o órgão central acreditava na capacidade das escolas de criar, autonomamente, nova organização do trabalho, a partir dos eixos norteadores apresentados no primeiro documento. Na verdade, as escolas de 3^o ciclo foram tentando e experimentando uma organização possível, dentro de sua realidade e possibilidades.

Pelas observações da nova organização do trabalho docente construído durante o período de implantação, foi detectada a presença de ritmos diferenciados entre as escolas e, mesmo, entre os turnos de uma mesma escola. A leitura dos cadernos, sua interpretação e as formas de concretização do projeto foram muito diferentes e isso pôde ser verificado nas diferentes maneiras de estruturar os tempos coletivos, eixo fundamental para o funcionamento da Escola Plural.

A apropriação dos espaços pelas escolas se deu de maneira diferente, dependendo da articulação definida anteriormente e vivida no momento da implantação da Escola Plural, das lideranças já constituídas ou das relações sociais na escola, estabelecidas com a direção e vice-direção e os coordenadores pedagógicos, durante o processo de implantação. Em algumas escolas, as “reuniões de turnos” (instância existente na organização anterior) eram consideradas como o coletivo mais significativo para a construção do novo trabalho; em outras eram as “reuniões de ciclo” (forma de organização criada com a nova proposta) que melhor funcionavam, e em outras, ainda, outros tipos de coletivo davam o “tom” para o desenvolvimento dos trabalhos, o que pode ser observado no depoimento abaixo:

“Nós nos organizamos para trabalhar no coletivo a partir de um Conselho de Classe permanente. Reunimos aqueles professores de determinadas turmas para trocar as experiências, informações sobre como os alunos estão indo nos trabalhos e sobre as nossas atividades. Isso acontece toda semana. Durante a semana tem também uma reunião pedagógica com maior número de pessoas do turno. O professor tem que registrar as suas observações para depois passar isso para os outros professores no Conselho de Classe. Nós até fizemos uma ficha para facilitar, mas ninguém tem obrigação de registrar conforme aquela ficha, o importante é que o professor conheça realmente o aluno e sobre quem estão discutindo.”
(coordenador de turno de escola de 3^o ciclo).

Os formatos de organização foram sendo criados a partir das demandas dos professores que iam mesclando, modificando e criando espaços/tempos no sentido de melhor desenvolverem o trabalho pedagógico. A organização anterior à Escola Plural compreendia um grande número de instâncias coletivas, criadas e organizadas em função dos encaminhamentos pedagógicos criados no decorrer da história de cada escola⁵, buscando encontrar formas para solucionar os impasses de uma organização contraditória por natureza. Antes da implantação da Escola Plural foram identificadas as seguintes instâncias coletivas de decisão político-pedagógica:

- o CPA ou Conselho Pedagógico Administrativo- composto pelo diretor, o vice-diretor, os coordenadores de turno, os supervisores pedagógicos, os orientadores educacionais, os coordenadores de área e a secretária da escola. Tinham por objetivo discutir questões pedagógico administrativas da escola e dar maior unidade às ações entre os turnos;

-o Colegiado da escola - composto por membros representativos dos pais, alunos, professores, pessoal técnico-administrativo e especialistas, escolhidos através de eleição direta e tendo à presidência o diretor da escola. O propósito deste colegiado era acionar a democratização das decisões político-pedagógicas e administrativas que envolvem toda a escola. Esta instância congrega, ainda, um outro espaço coletivo de decisão que é a Assembléia Geral que acontece geralmente duas vezes ao ano;

-a Coordenação de Turno- representada pelos professores, especialistas, direção da escola e um coordenador de turno eleito. Em algumas escolas existia uma reunião semanal em que todos os profissionais do turno se reuniam para discutir as principais necessidades pedagógico-administrativas específicas daquele espaço/tempo específico;

-a Coordenação de Área - formada pelos professores de mesma disciplina ou disciplinas afins. O coordenador era escolhido entre eles para desempenhar funções de articulação na área e com os demais conteúdos, distribuir aulas e turmas entre os professores, definir os critérios para a escolha dos livros didáticos, os eventos a serem planejados, organizar debates sobre metodologias de trabalho e materiais diversos a serem providenciados e utilizados pela escola. A proposta dessa

⁵ A organização do trabalho na escola municipal no período anterior à chegada da proposta Escola Plural foi bastante discutida na dissertação de mestrado da autora desta pesquisa, DALBEN (1992).

coordenação resumia-se na tentativa de unificar o processo de ensino na respectiva área, buscando-se a integração metodológica entre os diversos conteúdos e turnos;

-reuniões gerais - acontecem periodicamente durante o ano letivo, geralmente aos sábados, para a discussão de assuntos administrativos ou pedagógicos de interesse geral;

-os Conselhos de Classe - órgão colegiado de avaliação, formado pelos diversos professores que trabalham com determinadas turmas. O objetivo das reuniões é o de discutir e analisar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, detectando aqueles mais necessitados de acompanhamento externo ou com probabilidades de reprovação.

Observa-se que a escola, no decorrer dos anos, foi criando formas para solucionar os impasses de uma organização contraditória por natureza e, nesse processo, tem encontrado soluções alternativas, por meio da criação de inúmeras instâncias de decisão.

Da mesma forma, no conjunto do que foi possível observar durante o processo de implementação da proposta Escola Plural, percebeu-se que a escola não se desvencilhou dos espaços criados anteriormente, construindo novos espaços de organização coletiva para o trabalho, como: trio, turno, área, conselho de classe, etapa/ série, coordenação pedagógica, ciclo, reunião de pais, assembléias, reunião geral, cursos de formação em serviço, cada um deles apresentando características próprias definidas conforme os objetivos pretendidos e as especificidades que lhes eram dadas pela escola em questão.

Quanto aos espaços/tempos, identificados nas escolas, foram definidos a partir dos objetivos propostos para eles e serão apresentados em três tabelas, a seguir⁶: **tabela 2.1- espaços/tempos com os alunos**, representando aquelas formas de organização em que os professores estão diretamente trabalhando no processo de ensino e aprendizagem, nos espaços da sala de aula, dentro ou fora da escola, conforme concepções metodológicas definidas para tal; **tabela 2.2- tempos x conteúdos curriculares**, representando formas de organização pedagógica

⁶ Os quadros de caracterização foram organizados por: CHAVES, Sandra, SALLES, Juliana Campos, SANTOS, Raquel Bernardo, SILVA, Wesley, bolsistas de iniciação científica/ CNPq, no trabalho “ O cotidiano do professor na Escola Plural: a nova organização dos tempos escolares”, NECCE /FAE, 1997, enviado como relatório parcial ao CNPq.

que permitiram a concretização das abordagens de ensino e metodologias apropriadas ao desenvolvimento da proposta Escola Plural; e **tabela 2.3- espaço/tempos coletivos/reuniões**, apresentando formas de organização coletiva para a articulação e construção concreta do trabalho docente.

TABELA 2.1- ESPAÇOS/TEMPOS COM OS ALUNOS

ESCOLAS	TURNOS	EXTRATURNO	PROJETOS
ESCOLA A	X	---	X
ESCOLA B	X	X	---
ESCOLA C	X	---	X
ESCOLA D	X	X	X
ESCOLA E	X	X	X
ESCOLA F	X	---	X
ESCOLA G	X	X	X
ESCOLA H	X	X	X
TOTAL	8	5	7

A tabela acima refere-se ao espaços/tempos dos alunos na escola, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por turno entende-se o espaço/tempo em que os alunos matriculados e agrupados em turmas desenvolvem as atividades programadas para o seu ciclo. A organização das turmas é feita em torno de 30 a 35 alunos e os turnos têm uma duração diária de quatro horas e trinta minutos. O turno é uma referência importante para a distribuição dos professores e alunos na escola, sendo usualmente encontrado três turnos de trabalho nas escolas: matutino, vespertino e noturno.

A maioria das escolas manteve os espaços/tempos com os alunos nos respectivos turnos, nos primeiros dois anos e meio de implantação, com uma distribuição das aulas em cinco módulos de cinquenta a sessenta minutos. Destacam-se, também, dois outros tipos de organização: uma com três módulos/aula iguais, de 84 minutos e outra com dois módulos/aula de 75 minutos e mais um módulo de cem minutos. Era comum às escolas dispensarem os alunos uma vez por semana, após um período de três horas de aula, para a realização da “reunião pedagógica” ou “reunião de turno”.

Extra-torno são os espaços/tempos organizados para atividades-extra com os alunos. São práticas rotineiras que sempre fizeram parte das atividades escolares, embora assim não fossem consideradas, e por isso elas acontecem em outro turno no qual os alunos não estão matriculados. Apesar de identificadas, não ficou esclarecida a concepção de atividades-extra dos professores, segundo a Escola Plural. A organização tradicional, assim como a lógica transmissiva de ensino que coloca o professor em evidência e o espaço da sala de aula como aquele onde deve ocorrer a aprendizagem, carrega a idéia de **extraclasse** ou **extracurricular** como atividades externas, complementares, não fundamentais ou constitutivas dos trabalhos escolares. Isto acarreta a desvalorização das mesmas, assim como sentimentos de “perda de tempo”. As idéias presentes na concepção de ensino e aprendizagem da escola Plural que procura resgatar a dimensão pedagógica da vida cotidiana, do aprender nas relações sociais e nas vivências entram em contradição com esta perspectiva de atividades extra, assim como a sua denominação.

Foram denominados **Projetos** os tempos coletivos entre professores e alunos de uma determinada turma, série ou ciclo ou entre alunos de várias turmas, séries ou ciclos, organizados a partir de trabalhos interdisciplinares ou temas transversais. Os tempos/espaços foram considerados diferentemente de escola para escola. Em algumas, os projetos aconteciam durante o período normal das aulas, nos turnos. Em outras, especialmente nas escolas de 3º ciclo, os projetos se realizavam no turno ou extraturno. A concepção de projeto já existia na organização anterior à Escola Plural, entretanto, a nova proposta tentou incorporar a perspectiva de **metodologia de ensino sob a forma de projetos**.⁷

As atividades extraturno das escolas relacionavam-se a atividades culturais, cívicas, projetos das áreas de Educação Física, Ciências, Educação Artística e de reforço escolar, sendo essa última mais rara, denominada “extensão de carga horária” para o aluno. Os projetos elaborados, conforme a organização de trabalho anterior à Escola Plural, foram motivo de grande ansiedade dos professores, nos primeiros momentos de implantação da proposta, porque eram tempos/pagos conquistados, em outras gestões. Considerados espaços de liberdade em que o professor podia desenvolver atividades de interesse próprio, referentes a habilidades específicas, como flauta doce, teatro, coral, ginástica olímpica, etc , transformaram-se numa incógnita quanto à continuidade diante da nova estrutura de organização.

⁷ A concepção de Projeto de Trabalho na Escola Plural será discutida com maior detalhe no capítulo 5º.

TABELA 2.2 - TEMPO/CONTEÚDOS CURRICULARES:

ESCOLAS	DISCIPLINA	PROJETOS/ TEMAS TRANSVERSAIS ⁸
ESCOLA A	X	X
ESCOLA B	X	---
ESCOLA C	X	X
ESCOLA D	X	X
ESCOLA E	X	X
ESCOLA F	X	X
ESCOLA G	X	X
ESCOLA H	X	X
TOTAL	8	7

A tabela acima refere-se às formas de organização pedagógica que as escolas encontraram para a concretização de abordagens de ensino e metodologias para o desenvolvimento da proposta Escola Plural. Os tempos/espacos dos conteúdos curriculares foram distribuídos conforme as disciplinas tradicionais e os projetos de trabalho, elaborados **ou não** a partir dos temas transversais⁹:

O termo disciplina refere-se, aqui, à distribuição dos espaços / tempos para cada uma das áreas de conhecimento, tradicionalmente enfocadas na “grade curricular” das escolas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Artística, Educação Física, e outros. A “grade curricular” é a composição entre tempos/ espaços e os diferentes conteúdos escolares definidos para serem trabalhados com os alunos. Essa composição varia em função dos diferentes níveis e ciclos do sistema de ensino e depende de critérios de prioridade conferidos aos vários conteúdos e áreas de conhecimento nos respectivos níveis ou ciclos. A construção dessa “grade curricular” constituía um problema para a Escola Plural, que incorporava uma nova concepção de ensino fundamentada nas vivências dos alunos e apresentava limites e críticas à lógica transmissiva conteudista na qual se baseiam os critérios de organização da maioria das grades escolares, atuais.

⁸ Foram colocados em negrito, os espaços tempos criados com a organização da Escola Plural.

⁹ Situaram-se os projetos e os temas transversais neste espaço/tempo comum, porque assim alguns professores o fizeram. Entretanto, percebe-se que a concepção de tema transversal não é uma questão bem discutida nas escolas, havendo muitas dúvidas a respeito.

Entende-se, aqui, por **projetos de trabalho** a proposta metodológica de ensino que parte do princípio da integração dinâmica e interdisciplinar dos conteúdos escolares, numa perspectiva que considera não somente a transmissão dos conteúdos, mas principalmente, a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem. Essa metodologia de ensino, eixo da forma de organização e articulação dos conteúdos, foi sugerida pela Escola Plural para ser implementada pelos professores em seu trabalho com os alunos e os conteúdos.

Finalmente, os **temas transversais** são temáticas, questões ou problemas sociais contemporâneos, amplos e relevantes que visam à globalização do fenômeno pedagógico. Não se constituem em novas áreas de conhecimento, mas são temas que “perpassam” as diferentes disciplinas. Pressupõem tratamento integrado e contextualizado do saber, devem estar comprometidos com as relações sociais na escola e com os processos de intervenção no âmbito das relações sociais mais amplas. Algumas escolas já estão conseguindo incorporar temáticas da realidade em seus trabalhos, todavia a maioria dos professores, no momento desta pesquisa, ainda não tinha entendimento do que significava a ação educativa nesta dimensão.

A tendência que se verificou nas escolas de 3º ciclo foi a divisão por área de conteúdo em disciplinas, conforme a formação acadêmica dos professores e a organização escolar convencional. Nas escolas de 1º e de 2º ciclos, essa divisão se deu de variadas formas, devido, em parte, à formação específica dos professores. Antes da Escola Plural, as atividades na Biblioteca, Educação Física e Artes ficavam sob a responsabilidade de “professores especializados”, entretanto, o novo quadro de pessoal previsto pela Escola Plural também interferiu na definição do trabalho pedagógico, com tendências à integração dessas atividades aos demais conteúdos. Essa organização se apresentou diferentemente entre outras escolas pesquisadas. Em três escolas, as disciplinas Matemática e Português ficavam sob a responsabilidade do “professor referência” - nome dado àquele que permanecia o maior tempo com a turma de alunos. As demais disciplinas ou atividades ficavam a cargo dos “professores de apoio”, denominação conferida aos outros dois que compunham o trio de professores para o trabalho com cada duas turmas. Numa dessas escolas, comentou-se que esta organização tivera a influência dos pais que consideraram as disciplinas Português e Matemática como as mais importantes, devendo, então, ser privilegiadas pela escola. Numa outra escola, houve a tentativa

de “equalização dos conteúdos”, isto é, foi atribuído o mesmo tempo/espço a todas as disciplinas e atividades pedagógicas.

Em todas as escolas, com exceção de uma, desenvolveram-se projetos pedagógicos definidos coletivamente pelos professores, coordenadores pedagógicos e direção da escola, embora, a própria concepção de projeto fosse diferente de escola para escola. Em alguns casos, os alunos opinavam sobre as temáticas a serem desenvolvidas; em outras, os temas referiam-se às atividades coletivas, comumente, desenvolvidas pela escola durante o ano, e coincidiam com datas comemorativas. Em duas escolas, esses projetos se subdividiam em subprojetos tendo por base um projeto maior. Em uma das escolas, esses subprojetos foram denominados de módulos de ensino ou unidades, o mais correto, segundo os professores, porque a forma de planejá-los assemelhava-se a planos de unidade e não a projetos de trabalho.

Em todas as escolas, o termo “temas transversais” era pouco mencionado pelos professores, parecendo ser uma questão não muito clara para eles, embora apareçam na elaboração dos projetos.

A tabela a seguir retrata os tempos de reuniões em que os profissionais da escola planejam, desenvolvem e avaliam coletivamente o trabalho pedagógico. São eles:

TABELA 2.3- ESPAÇOS/TEMPOS COLETIVOS DOS PROFESSORES -

Escolas	TRIO ¹⁰	Turno	ÁREA	Cons. de classe	Etapa/série	Ciclo	Coord. pedagógica	GERAL	PAIS	FORMAÇÃO EM SERVIÇO			
										Palestras e cursos		OFICINAS	
										Escola	Fora	Escola	Fora
Esc.A	---	x	x	x	x	x	x	x	x	---	---	---	---
Esc.B	x	---	x	x	x	x	---	x	x	x	x	---	---
Esc.C	x	---	x	x	x	x	---	x	x	---	x	---	---
Esc.D	---	---	---	x	x	---	x	x	x	x	x	x	---
Esc.E	x	x	---	x	x	---	x	x	x	x	x	x	x
Esc.F	x	x	---	x	x	x	---	x	x	x	x	---	---
Esc.G	---	---	x	x	x	---	x	x	x	x	x	x	---
Esc.H	---	x	x	x	x	---	x	x	x	x	x	---	---
TOTAL	4	4	5	8	8	4	5	8	8	6	7	3	1

¹⁰ Os espaços/tempos apresentados em negrito foram criados com a organização da Escola Plural.

Os indicadores que compõem a tabela serão descritos a seguir:

- **Reunião por trio** : forma de organização dos professores do 1º e 2º ciclos, na qual três professores são responsáveis por duas turmas e revezam entre si no desenvolvimento das atividades com os alunos. O trio foi criado pelos docentes, a partir de uma interpretação errônea do quadro de pessoal definido pela SMED para as escolas. O erro de interpretação residiu no fato de assumirem o trio como definidor da organização pedagógica. Segundo os professores, esses trios permitem que um dos professores atenda aos alunos com dificuldade de aprendizagem, individualmente, ou em pequenos grupos, e/ou prepare material pedagógico, enquanto os outros dois docentes estão com os demais alunos em sala de aula. Esta organização de trabalho se realiza alternando-se momentos coletivos e individuais de avaliação e planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as turmas. Entretanto, segundo as observações feitas, tem sido difícil se efetivar esta sistemática.

- **Reunião de turno** : reunião que já acontecia uma vez por semana em algumas escolas, na organização anterior, em que todos os professores de um turno se reuniam para discussões administrativas ou pedagógicas. Essas reuniões eram próprias das escolas de 3º ciclo, preocupadas com a integração pedagógico-administrativa dos trabalhos;

-**Reunião por área de conteúdo** : consistia em reuniões dos professores de uma mesma área de conteúdo ou disciplinas, própria da escola convencional, centrada na transmissão de conteúdos. Este espaço/tempo sempre foi muito importante para o 3º ciclo e permitia a articulação entre professores de uma mesma área facilitando a unidade de trabalho na escola. Durante a realização desta pesquisa, estes espaços continuaram a fazer parte da organização da escola, sendo considerados fundamentais para os trabalhos neste ciclo;

-**Reunião de Conselho de Classe** : tempos coletivos de avaliação, em que os professores de determinadas turmas se reúnem para discutir e analisar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Este espaço foi objeto de estudo da dissertação de mestrado da pesquisadora, já citada anteriormente, e, ainda hoje, tem sido um espaço privilegiado de reflexão/avaliação da prática pedagógica da escola, sendo, talvez, um dos únicos momentos de avaliação coletiva do desempenho dos alunos;

-Reunião série/etapa : tempo coletivo para planejamento e discussão do processo pedagógico em cada série (denominação anterior), ou etapa de ciclo (como estão chamando, agora). Este tempo poderá substituir, possivelmente, os conselhos de classe, já que apresentam objetivos bastante próximos aos dessa instância, ou vice-versa;

-Coordenação pedagógica: tempos coletivos dos professores com os coordenadores pedagógicos para planejamentos. Em algumas escolas, encontrou-se o desmembramento desta instância com a criação de tempos coletivos entre coordenadores pedagógicos para integração e planejamento dos trabalhos da escola. A denominação coordenação pedagógica passou a ser utilizada com a nova organização, entretanto os objetivos deste espaço/tempo são semelhante às reuniões de turno;

-Reunião de ciclo : tempos coletivos envolvendo os professores e os coordenadores de ciclos, para planejamento de trabalhos. Reunião semelhante a dos Conselhos de Classe e às reuniões de etapa/série. Foi também criada com a nova organização;

-Reunião geral : tempos coletivos com todos os profissionais da escola para planejamento e discussão de questões pedagógico- administrativas. Já fazia parte da organização das escolas e acontece, geralmente, no início e no final dos semestres letivos;

-Reunião de pais : encontro da escola com os pais para discussão de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem ou a questões de ordem administrativa. Podem ocorrer em forma de assembléias, com uma convocação geral para todos os pais por turma, por etapa, por série ou ciclo, conforme a nomenclatura utilizada pela escola. Sempre fizeram parte das atividades das escolas;

- Reunião de formação em serviço : tempos coletivos de formação continuada dos professores através de palestras, cursos, debates e oficinas. Essas reuniões podiam ser planejadas e realizadas pela escola, no seu espaço de trabalho, no CAPE ou em outros locais. São espaços, que embora tenham feito parte da organização anterior, atualmente são considerados atividades rotineiras, tal o empenho que vem sendo dado pelo órgão central na formação em serviço.

Os tempos coletivos ou reuniões foram assim denominados pelas escolas conforme conveniências, e capacidade delas de expressar aqueles significados mais legítimos para a sua realização. Cada um deles corresponde a um “*repositório objetivo*” de vastas acumulações de experiências vividas pelas escolas, que assim os escolhe e denomina. BERGER (1996, p.59) afirma que “*a linguagem também tipifica as experiências permitindo-me agrupá-las em amplas categorias, em termos das quais têm sentido não somente para mim, mas também para meus semelhantes.*” Nessa visão, quando os sujeitos partilham com os outros a realidade da vida cotidiana através de interações face a face, podem, dessa forma, demonstrar toda sua expressividade individual, subjetiva e captar a do outro, assim como ampliar o conhecimento que têm de si e do outro. É uma atitude de “*espelho*”¹¹. Essas interações, entretanto, ocorrem em situações da vida cotidiana que se apresentam inseridas em “*esquemas tipificadores*” onde são estabelecidos modos pelos quais torna-se possível lidar com os outros, sendo que “*a estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas*” (idem, p.52).

A análise da tabela 2.3 mostra que as escolas criaram outros espaços/tempos de organização, na perspectiva de construir uma nova relação com o trabalho de acordo com a Escola Plural. No entanto, conservaram aqueles que já se apresentavam como “*típicos*” do cotidiano de seu trabalho. O Conselho de Classe, por exemplo, continuava a ser um espaço presente em todas as escolas. Também incorporaram a reunião de etapas/série dividindo, provavelmente, os objetivos definidos para cada um desses espaços, embora sejam espaços/tempos semelhantes. Por outro lado, criaram, também, formas de organização com concepções diferenciadas, mas com a mesma denominação entre as escolas, como foi o caso da reunião de coordenação pedagógica.

Entretanto era, através da articulação entre os processos de organização dos tempos/espaços de trabalho anteriores e os novos, que os sujeitos conseguiam manter a sua integridade individual e coletiva, permitindo um livre trânsito entre o acervo social já constituído como conhecimento e aquele em vias de ser construído. Os sujeitos, assim, participavam “*localizados*”, conscientes de seus limites e apresentando “*manejos*” apropriados frente às novas

¹¹ Para maior aprofundamento deste conceito, vide, BERGER, 1996, p.48

situações. Percebia-se isso pela maneira com que os professores lidavam com a constituição de uma nova organização dos espaços e tempos escolares. Mas ao mesmo tempo que tentavam incorporar essas formas, não conseguiam se libertar das antigas, já consolidadas com sentidos e significados compartilhados pelo coletivo da escola. Percebiam, muitas vezes, que esses tempos correspondiam a formas antigas, já existentes na organização, mas era difícil desvencilhar-se delas. Pela tabela 2.3, vê-se que uma das escolas apresentou reuniões de ciclos, de conselhos de classe e de etapas/série, de turno e coordenação pedagógica em concomitância. Ao contrário, outra escola assumiu apenas os novos tempos da Escola Plural, exceto o Conselho de Classe.

A organização do cotidiano pelos professores pareceu paradoxal, complicada e quase inviável na articulação efetiva do processo pedagógico em vista da “fragmentação” em tantos “coletivos”. Não era possível classificar essa organização de “funcionalista” porque não havia muita clareza quanto aos objetivos específicos a que cada espaço correspondia. E o que acontecia, na verdade, era a grande necessidade de encontros para os professores discutirem e trocarem suas idéias sobre o trabalho a ser construído. No entanto, não era clara a inter-relação entre as múltiplas situações vivenciadas pela comunidade escolar naquele momento. A necessidade urgente de transformar as reflexões em ações concretas, provocava ansiedade e os professores solicitavam novos encontros o que criava outras formas para a organização do trabalho e, com isso, a fragmentação da realidade escolar.

Esses espaços, ao serem fragmentados com objetivos diferenciados, acabavam desenvolvendo equívocos conceituais. Ao se reunirem em Conselho de Classe, por exemplo, para avaliar o processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos, os professores deveriam efetuar uma reflexão da prática mais ampliada, que recuperasse os objetivos definidos para a Reunião Pedagógica. Se os professores não percebessem a intercessão entre os objetivos propostos para as duas instâncias e a necessidade de uma reflexão/avaliação ampliada, possivelmente, a nova fragmentação dificultaria o funcionamento integrado da escola, com vistas à construção de um projeto pedagógico, realmente, coletivo e com ações concretas efetivas.

A sistemática dessas reuniões era complicada, complexa e apresentava contradições de toda ordem. Por exemplo: um encontro de trio quase nunca acontecia porque dois professores, obrigatoriamente, estariam em sala de aula com os alunos. Quando as reuniões eram organizadas

por área, queixavam-se porque não tinham como se encontrar com os demais colegas das outras áreas, e assim por diante.

“A Escola Plural tem liberdade de ordenação dos tempos, só que no papel, porque no dia-a-dia eu consigo encontrar com professores do ciclo, mas nunca com aqueles do meu trio que lidam com a minha sala”. (professora de 1º ciclo).

Na tentativa de viabilizar o trabalho docente, algumas escolas alteraram a sua organização por quatro vezes ou mais, nos dois primeiros anos da Escola Plural. O que prevalecia, no dia-a-dia, e semanalmente, eram os espaços individuais para planejamento, elaboração de materiais didáticos, correção dos trabalhos dos alunos e a tão almejada reunião semanal, denominada de Reunião de Turno ou Reunião Pedagógica. Os professores gostavam dessas reuniões e estavam presentes, até mesmo aos sábados, pois consideravam-nas importantes e objetivas. Considerados como espaços de decisão fundamentais, também os Conselhos de Classe permaneceram, variando em periodicidade de escola para escola, ocorrendo por bimestres, por semestres e até semanalmente, **durante as reuniões pedagógicas**. Duas escolas optaram pela participação dos pais e dos alunos nesses conselhos, mas, em uma outra, embora essa participação já tivesse sido uma prática da escola, atualmente, os professores discutiam a conveniência desse procedimento.

As observações efetuadas durante esta pesquisa confirmavam, mais uma vez, pontos de vista já desenvolvidos, em trabalho anteriormente realizado pela autora desta tese. (DALBEN, 1992, p.178) Assim sendo:

“o Conselho de Classe é um dos poucos organismos da escola, talvez o único, que permite a discussão do trabalho pedagógico em sua especificidade, de forma espontânea e natural, já que discute o próprio resultado do aluno, a relação que tem sido estabelecida entre o aluno, o professor e o conteúdo, num momento de análise e decisão para a tomada de novos rumos da prática pedagógica.”

As análises efetuadas acima sobre a criação dos espaços/tempos pelos professores na escola, permitem afirmar que o processo político-pedagógico está vinculado à capacidade dos sujeitos de agirem e organizar-se, integrar as suas necessidades e criar ações intencionais. O espaço coletivo surge como possibilidades de busca, troca de idéias e de informação que são pensadas de maneira compartilhada. A transformação das práticas torna-se possível a partir do investimento em ações no cotidiano. E o cerne da ação da escola, sendo o ensino e a

aprendizagem dos saberes escolares, justifica a centralidade do sentido e significado do Conselho de Classe, como instância de apoio dos professores nos processos de organização pedagógica.

O “inchaço” de coletivos nesta organização educacional, caracterizada pela hiperfragmentação, era possível de ser assim explicada: a consciência da prática faz os docentes perceberem que são integrantes de um coletivo, enxergando a impossibilidade de um trabalho solitário quando se deseja encontrar e garantir um ensino de qualidade, mais significativo para alunos e professores (GARCIA, 1996, p.215).

E, neste sentido, é certo que a implantação da Escola Plural não se faria de um dia para outro, porque veio questionar a estrutura tradicional da escola brasileira, seus processos de avaliação, de organização seriada, sua ênfase excessiva nos conteúdos. Isso deixava os professores inseguros, além da “falta de bases” para a ação, pois já transitavam com certa desenvoltura, na rede de relações do sistema educacional anterior. Nesse contexto, as escolas não se dispuseram a desenvolver mudanças tão radicais como as previstas pela proposta, mas elas aconteceram , a partir de uma grande mobilização, independentemente do posicionamento favorável ou contra o projeto. Cada escola foi incorporando a proposta de acordo com o seu entendimento, interesse e ritmo próprio de articulação coletiva.

3- O espaço da coordenação pedagógica no processo de reflexão/avaliação da prática

Das questões levantadas, percebe-se que existia uma grande dificuldade por parte de todos no processo de auto-organização das escolas e esse problema se revelava na dificuldade de entendimento da própria concepção do trabalho docente. Alguns se manifestaram francamente a respeito:

“Os professores estão abertos ao debate, eles querem discutir, mas se você não sabe direito, se não entende a proposta, como debater? Acho que faltou muita explicação, gente acompanhando de perto, sugerindo e discutindo.” (diretora de escola de 1º e 2º ciclo)

Já foi mencionado o grande problema que ocorria nas reuniões entre as regionais e as escolas, dada a resistência das escolas em discutir os fundamentos e a concepção da proposta, antes de se pensarem as formas de organização objetiva dos espaços/tempos. Entretanto, deve-se

salientar a importância da presença de um profissional articulador dessa discussão na própria escola. Essa figura, inicialmente, surgiu dentre aqueles professores mais interessados, envolvidos e disponíveis para a discussão da proposta. Assim, em algumas escolas foi o diretor, em outras o vice-diretor e, numa grande maioria, foram os coordenadores pedagógicos que assumiram essa função e apresentaram-se como fundamentais no processo. A denominação de Coordenador Pedagógico se deu no processo de implantação da proposta, a partir do Documento nº 1 e esses profissionais despontaram-se e foram escolhidos, pela sua desenvoltura e dinamismo nas discussões e pelo seu posicionamento no início da implantação da Escola Plural.

“Nós decidimos que a supervisora seria coordenadora do 1º ciclo e já no 2º ciclo foi escolhido uma professora. O coordenador deveria atender aos pais, acompanhar o trabalho. Os outros ciclos, como têm mais turmas, nós organizamos grupos de turmas para que fossem atendidas por outros coordenadores eleitos”. (professor de escola que atende aos 3 ciclos).

A proposta Escola Plural criou, oficialmente, tempos específicos para essa coordenação pedagógica e o Documento nº 1 (p.24) diz que a composição da coordenação pedagógica poderia ser: o diretor ou o vice; as supervisoras e /ou orientadoras do turno ou um professor eleito por seus pares. Nas escolas que não tivessem orientadora / supervisora seriam eleitos dois professores por turno. O documento apresentou, também, a recomendação seguinte: *“exceto o diretor e o vice, todos os membros da coordenação pedagógica dedicarão obrigatoriamente um mínimo de 8 horas / semanais em atividades com alunos”*, para manter sempre vivo o contato com os alunos.

Acompanhando as reuniões promovidas pelo CAPE com os profissionais eleitos para as funções de coordenação, foi possível perceber o desenvolvimento de suas atividades e, ainda, reafirmar alguns dos conhecimentos a respeito da realidade escolar.

Conscientes da importância das suas funções, os coordenadores estabeleceram alguns objetivos a serem perseguidos, como:

- 1-Fornecer subsídios para o trabalho a ser desenvolvido nos ciclos;
- 2-Promover a integração do grupo e do trabalho coletivo como um todo;

3- Promover ciclos de estudos e debates para a superação dos obstáculos que vinham surgindo com a implantação da proposta e dos projetos.

Apesar de cada escola admitir que funções diferentes para os coordenadores eram criadas conforme a conveniência institucional, o papel a ser desempenhado por este profissional era sempre incentivar a reflexão da prática pedagógica, organizar o trabalho coletivo, planejar as reuniões, repassar decisões aos vários grupos da escola e coordenar os Conselhos de Classe. Embora não tivesse sido previsto na proposta original, um grande número de escolas de 5^a a 8^a séries criou um tipo específico de coordenador para atender às turmas de 5^{as} séries, consideradas um grupo a parte, necessitando de um projeto específico de trabalho. As demais séries, constituintes do 3^o ciclo elegeram outros coordenadores, numa tendência de organizar essa coordenação por série, o que não correspondia exatamente ao projeto.

Os coordenadores apresentaram uma série de obstáculos ao desenvolvimento do seu trabalho e o principal deles era a falta de professores. Embora a resposta do Secretário Adjunto a essa questão tivesse sido **“A Escola Plural foi elaborada para o professor presente”**, o absentismo nos diversos ciclos era crítico e percebeu-se que o pessoal da escola não gostava de falar sobre isso. Como foi discutido, anteriormente, a questão salarial era uma das justificativas. O professor, geralmente, tem pouca disponibilidade de tempo para reuniões, fora do seu horário na escola em que trabalha. Ele complementa os seus vencimentos dando aulas em escolas de redes de ensino diversificadas ou “duplica o seu cargo”¹² na própria Rede Municipal. E isso acarretava dificuldades para a articulação das reuniões.

“Se o professor fosse exclusivo da escola, resolveria o problema, mas o jeito é resolver os problemas em horários de recreio, de intervalo, quando você toma uma cervejinha. É hora extra mesmo. Além do mais a gente trabalha o tempo todo, às vezes está em casa, no domingo, lendo o jornal e começa a pensar no trabalho que pode fazer com “aquela” notícia ali.”(professor de 3^o ciclo)

Mas, havia um outro problema, mais sério a ser resolvido: a forma de incorporação do tempo coletivo pelo professor. Dependendo da concepção do professor sobre o uso do tempo coletivo, faltar não constituía problema, porque sozinho e em qualquer espaço que não fosse o da

¹² Como tem existido dificuldades da PBH preencher o seu quadro docente, um professor pode assumir o lugar de um outro professor “duplicando” a sua jornada de trabalho, na própria Rede Municipal de Ensino.

escola, ele “*daria conta do recado*” poderia aproveitar este tempo para seus afazeres individuais. Em muitos momentos o professor justificou que: “*este tempo é meu e eu o utilizo da maneira que considerar conveniente*”. Ora, se o tempo era utilizado individualmente, a coordenação perdia o seu sentido, porque ficava sem coordenados para articular os pequenos grupos de estudo.

Um outro problema considerado foi a ausência da professora eventual no quadro de pessoal da escola, especialmente, porque os docentes e a equipe técnica já estavam acostumados com esta figura. O eventual era responsável pelos “imprevistos”: faltas de professores, pequenos trabalhos que surgiam, como a organização e distribuição de materiais, coordenação de atividades livres nos pátios, nos momentos de recreio e outros.

Com a ausência deste professor, e muito embora o quadro de pessoal fosse pensado numa proporção de três professores para duas turmas, o que parecia ser razoável, na organização de tempos/espços para o desenvolvimento das atividades cotidianas, a escola não conseguiu se rearticular. Permaneceu, então o problema. Com esta função não sendo preenchida, acabou sendo desempenhada pela coordenadora pedagógica.

A concepção e o sentido do trabalho coletivo “democrático” e a sua relação com o papel de coordenação constituíam também num obstáculo. A coordenação pedagógica não existe por si só, mas representa uma equipe, um coletivo que deve se integrar. Entretanto existe a prática de “se entregar para a coordenação”. O sentido e o significado do “coletivo” incorporado pela proposta Escola Plural é muito maior do que o que era, de fato, concebido pela maioria dos professores:

“ Trabalho coletivo para mim é encontro de professor, organização de material, produção e organização de conteúdos”. (professora de 2º ciclo).

A abordagem democrática de participação coletiva ultrapassa o somatório de professores trabalhando juntos, porque se refere à própria produção do conhecimento em sua dimensão sócio-histórica, à produção da escola e da sociedade como um todo na sua dimensão sóciopolítica e, ainda, à própria produção das metodologias de trabalho na escola e na sala de aula, na sua dimensão pedagógica.

Mas, os professores não conseguiam enxergar essa perspectiva de totalidade na idéia de coletivo e, assim, não percebiam os aspectos que estavam nela envolvidos, como: a questão do coletivo de alunos, da escola, da materialidade, do salário, do tempo e da organização da escola. Não conseguiam estabelecer a relação entre a concepção assumida diante do seu próprio trabalho, a postura a ser construída diante do grupo e fazer a leitura crítica do tipo de conhecimento que estava sendo produzido na prática, sobre a prática e para a transformação da prática de ensinar e aprender.

Para a coordenação, ficava o desafio de manter o grupo coeso, interessado, participativo, acompanhando e discutindo coletivamente e, ao mesmo tempo, buscando formas coletivas para solucionar tais problemas. Assim, algumas atitudes eram tomadas, como:

“Decidimos dividir o grupo de professores por subgrupos para melhorar a discussão e o andamento das questões, as reuniões muito grandes trazem ansiedade e fica naquela : sou contra, sou a favor...” (vice-diretora de escola de 3º ciclo).

No 3º ciclo, especificamente, existia, ainda, a questão da continuidade do trabalho das diversas áreas, cabendo à coordenação pedagógica a tarefa de articular este tipo de coletivo. Esta era a sua principal função. Para a coordenação a tentativa de desenvolver um trabalho interdisciplinar e coordenar áreas diferentes “*assustava*” bastante.

Já, nos primeiros ciclos, os obstáculos surgiam nas relações entre os chamados “professores referência” e os demais que compunham os trios. Esses professores acabaram por centralizar as atividades das turmas, considerando-se os “donos” delas e inibindo a atuação dos outros. Tal situação era ocasionada, não tanto pela nova organização mas, especialmente, pelas características pessoais de alguns professores que gostavam de organizar, “*do seu jeito*”, as turmas com que trabalhavam, excluindo os outros e fazendo-os sentirem como “descartáveis” ou “supérfluos”.

Também a insatisfação de alguns pais foi apontada pelos coordenadores pedagógicos na condução dos trabalhos. Para eles, existiam pais que ainda não entendiam a proposta, não entendiam o que era trabalho coletivo, o trabalho com projetos e reclamavam da falta de exercícios nos cadernos e das notas.

Nas palavras de uma coordenadora:

“A questão da avaliação tem sido complicada para eles, acostumados com os números, com as cores. Observações descritivas costumam não dizer muita coisa.”(coordenadora pedagógica de escola de 1º e 2º ciclos).

A coordenação não sabia lidar com as questões da não reprovação com os pais. “*Isso fica ambíguo para eles*”. Mas era ambíguo para a coordenação também, que ainda não havia resolvido suas próprias dúvidas sobre os novos processos de avaliação e, especialmente, sobre os registros individuais dos alunos na ausência das notas.

A coordenação era incumbida, também, de dar atendimento pedagógico e afetivo aos alunos que apresentassem problemas relativos à aprendizagem ou à indisciplina. Mesmo considerando que suas atribuições eram muitas, além de diversificadas, alguns coordenadores concordaram com esta situação. Confirmam essa colocação as seguintes passagens:

“O pai não tem tempo para o filho, o filho está ali na escola e o que vamos fazer?”
(coordenadora pedagógica de 1º ciclo).

“A obrigação de ficar com menino indisciplinado é da coordenação. Em todo fazer pedagógico precisa de um tipo de disciplina., mas agora..., indisciplina, bagunça, é difícil de controlar...” (coordenadora pedagógica de 2º ciclo).

“Temos que resolver problemas que a própria família não dá conta de resolver”.
(coordenadora de 1º ciclo).

Para muitos professores, o problema da escola, hoje, é sério porque existem dificuldades de toda ordem como: lidar com os alunos indisciplinados, articular interesses de “fora da escola” com os conteúdos escolares que não se apresentam interessantes por si só e sem sentidos e significados para as crianças e para os jovens, dificuldades em articular os interesses de trabalho dos alunos e suas famílias.

As questões relacionadas à “indisciplina”, às possibilidades de estruturação de um diálogo entre os alunos, o professor e entre temas de interesse eram reais e complicadas, pela diversidade de experiências, tanto dos alunos entre si como entre os professores e os alunos. O professor não sabia lidar com situações imprevistas, de confrontos, consideradas como “quebras de autoridade”

e com episódios emergentes de agressividades, enfim, tudo isso trazia à tona a necessidade do coordenador como um “apagador de incêndios”.

Às vezes, a situação tornava-se tensa nas escolas, e alguns colocavam a culpa na própria Escola Plural. É interessante a observação deste professor abaixo:

“As reclamações sobre a indisciplina chegaram a patamares não sei como, que tem professor que fala até em “**sistema de impunidade**” no turno da manhã. A gente percebe que as dificuldades estão relacionadas com os meninos e ligadas às resistências da escola.” (professor de 3º ciclo).

A proposta Escola Plural falava de um aluno que fosse autônomo, que buscasse a sua autonomia e daquele professor que abrisse espaço para isso na sala de aula. Entretanto, existia muita insegurança quanto à utilização dos tempos de forma “autônoma e livre” pelo aluno. Por diversas vezes, o uso de trabalhos em sala, organizados sem um processo explícito de direção do professor era considerado como “enrolação” ou “*pelos próprios alunos, ou pelos próprios colegas de trabalho*”. Os professores diziam isso apreensivos e contrariados, demonstrando uma grande insegurança. O papel de transmissor que a escola confere ao professor é muito forte e entra em choque no cotidiano da escola com idéias recorrentes como: o “*conflito é saudável*” na formação humana, “*a sociedade não quer mais aquele cidadão que obedece*”, “*quer um sujeito que vai à luta, que saiba decidir sobre as coisas, que saiba escolher o que quer aprender.*”

Nesse conjunto de dificuldades diante da organização do trabalho coletivo observa-se que a construção de um referencial compartilhado exige a alteração de posturas que, na verdade, compõem a concepção pedagógica da proposta Escola Plural. Não seria possível a implementação da proposta sem a alteração do posicionamento epistemológico dos professores diante do trabalho.

Com efeito, a atuação profissional como ação inteligente, reflexiva, flexível e situada é que permite agir em situações complexas, instáveis, indeterminadas, configurando-se cada situação numa novidade, num caso único, em que a avaliação na ação permite a produção de um conhecimento inerente e simultâneo às ações.

Para ALARCÃO (1996, p.18) *“esta competência em si mesma é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possui e traduz-se na aquisição de novos saberes”* Ela é adquirida quando os sujeitos se colocam como auto-observadores de suas ações, quando examinam as várias seqüências de operações que efetuam e nas quais percebem pistas, regras, valores e estratégias que fazem parte de uma teoria da ação.

Mas, a grande questão para os professores, naquele momento, baseava-se no fato de já carregarem consigo uma história de vida e de prática concreta que havia deixado marcas. O novo seria construído a partir do velho e adquirir uma nova postura diante do aluno e do processo de construção do conhecimento significava desvelar o sujeito educando que existia no educador para que ele próprio começasse a desvelar o novo educador que se despontava no processo de reflexão/avaliação de sua prática.

4- Os espaços/tempos coletivos de avaliação da prática pedagógica

A concepção pedagógica da proposta Escola Plural só poderia ser implementada a partir do envolvimento coletivo de todos nos processos de reflexão/avaliação da prática, processo esse que lhe deu origem, como os próprios documentos afirmaram. Na organização coletiva, os espaços/tempos livres são de grande importância e saber usá-los tornava-se condição básica de efetivação do trabalho, que não se resolve apenas com a criação deles, como a criação das inúmeras reuniões citadas anteriormente.

Apesar da dificuldade dos trabalhos em grupos, pode-se destacar o bom aproveitamento da chamada “Reunião Pedagógica” ou “Reunião do Turno”, que era realizada semanalmente, na maioria das escolas com a utilização em torno de 1 a 2 horas / aula e gastando-se em torno de 80% do tempo com as questões pedagógicas e 20% com administrativas. As opiniões sobre essas reuniões são as seguintes:

“É uma reunião que todos gostam muito e geralmente não faltam.” (professor de 2º ciclo)

“As reuniões fazem falta porque a gente fala, faz terapia, o outro retruca, mas todo mundo acaba refletindo. A Escola Plural tinha mesmo que acontecer assim, em todas as escolas, porque se fosse numa só, enquanto modelo, não adiantaria nada,

porque quando fosse para outra escola os problemas seriam os mesmos e tudo começaria outra vez.” (professora de 1º e 2º ciclos)

A observação dessas reuniões forneceu um retrato fiel dos mecanismos de interação nas escolas. Em algumas era visível a descontração dos profissionais durante as discussões; em outras, o silêncio, o cochicho e os olhares trocados demonstravam que as idéias não estavam sendo convictamente acatadas. Ansiedades, descontentamentos, dúvidas explicitadas nos corredores, durante a semana, eram silenciados durante a reunião, não sendo apresentadas nos momentos considerados, pelo pesquisador, como adequados para serem postos em discussão. O professor não gostava de se expor? Existia um pacto ou um medo em relação à autoridade que ele mesmo constituiu? Essas situações transformaram-se em grandes barreiras para a implantação da proposta.

Após algum tempo, já no final de 1996, alguns professores reconheceram esta questão e alguns se pronunciaram:

“Nos 6 primeiros meses eu percebi muito conflito, tensão, desabafo, mágoa. Antes da implantação as diferenças que haviam nas relações eram abafadas e com a implantação as coisas vieram à tona. A mudança na estrutura causou choque.” (professor de 3º ciclo, em entrevista no final de 1996).

Um outro:

“Todos estão mudando, querendo ou não, estão mudando. Teve professor que antes só defendia conteúdo, hoje, já defende fichas de avaliação mais avançadas. As coisas não são fáceis. Quando alguém me perguntou, o que tinha acontecido comigo, eu respondi: - Todo mundo tem o direito de mudar, de crescer, de avançar e eu cresci sem ver.” (professora de 3º ciclo, no final de 1996).

Em meio a tantas idas e vindas, adesões e desagravos, essas reuniões pedagógicas conseguiam oferecer suporte para o trabalho dos professores numa nova perspectiva. E ficava evidente nessas discussões a prioridade dos aspectos pedagógicos nas discussões. A falta de preparo para o trabalho com “alunos com dificuldades” era sempre posta de maneira respeitosa, não discriminatória, revelando interesse pela busca de caminhos adequados numa tendência de se avaliar o aluno de maneira global, de acordo com o seu desenvolvimento e os princípios da Escola Plural.

Os maiores questionamentos dos professores eram: como conciliar o prazer da criança com o conhecimento necessário à vida futura? Como acompanhar diariamente alunos com dificuldades e com ritmos e características de aprendizagem diferentes numa mesma sala?

Também, a dinâmica das reuniões favorecia o interesse e a criação de espaços de debate das novas práticas, metodologias de trabalho e formas de organização do processo de ensino como as oficinas dos 1^o e de 2^o ciclos. (oficinas de fatos fundamentais, ortografia, teatro, literatura, leitura e interpretação, de jogos matemáticos e outras). Da mesma forma, as reuniões permitiam a criação de projetos envolvendo a escola toda, como por exemplo: o “Interativo”, encontrado em uma das escolas, com vistas a atender os pequenos grupos com dificuldades específicas, reunindo alunos de diversas turmas num mesmo grupo. Esse projeto era desenvolvido em alguns dias da semana com reagrupamentos dos alunos em salas diferentes.¹³

Algumas escolas buscavam caminhos que contemplassem a organização por ciclo, eixo básico e fundamental da proposta. Sabiam que o sistema seriado enfatizava a organização seqüencial dos conteúdos e, embora tenham tentado algumas modificações, perceberam que o processo de mudança não se dava de um dia para outro. Uma professora de 2^o ciclo comenta:

“A escola resolveu trabalhar com o pé no chão, está trabalhando com os ciclos e dentro deles desenvolvendo as áreas de conteúdos.”

De um modo geral, a utilização dos espaços/tempos livres, isto é, independentes do trabalho em sala de aula, no horário diário do professor variava de escola para escola. Os professores organizavam-nos para planejar atividades, preparar exercícios para os alunos, reunir-se por área ou com a coordenação, ler jornais, bater papos, brincar entre si e substituir os ausentes. Muitos não entendiam a extensão do significado da liberdade na organização dos tempos e pensavam que “*organizar tempos é organizar horários e distribuir aulas de forma diferente*” (palavras de um professor, quando retrucado por uma colega, numa reunião de coordenação pedagógica de 3^o ciclo).

¹³ Esta forma era um germe de incorporação da idéia de turmas livres, posta no Seminário do CAPE, no início do ano, já comentada anteriormente.

O significado do tempo na vida dos professores não ultrapassou, ainda, o tempo-relógio institucionalizado. A Escola Plural fala de tempos numa dimensão mais ampla, fala do tempo das vivências, tempos de formação, tempos de sala de aula e fora da sala de aula, tempos da escola, tempos de aprendizagem, tempos do aluno, tempos do professor e da comunidade em geral. Fala de tempos relacionados aos diferentes conteúdos, em momentos singulares de aula e em conteúdos plurais de vida. Em síntese, a idéia de tempo extrapola o significado restrito que lhe tem sido dado, e percebe-se que, quando não se compreende a extensão e amplitude conferida a ele na proposta, não há como se relacionar com o tempo e apropriar-se dele de maneira diferente.

Surgem daí problemas de organização coletiva no trabalho docente, relacionados à apropriação do tempo de maneira individualizada e particularista. O confronto entre o sentido do público e do privado no uso desse tempo torna-se uma questão central.¹⁴

A grande ameaça da proposta ao professor está, especialmente, relacionada com essa inovação. O professor sentia-se, anteriormente, dono do seu espaço, da sua sala, de sua disciplina, do seu conteúdo, do seu diário, de suas notas, de “seu tempo”. Para ele, a Escola Plural invadiu-o e tentou retirar-lhe sua individualidade, sua identidade, como “um professor de”, professor que era dono de um saber específico e uma autoridade na sala de aula. O docente sentiu-se diluído num coletivo invés de se ver fortalecido. O trabalho pedagógico em sala de aula, com o aluno, ainda não estava sendo entendido como elaboração individual que sai do coletivo e a ele retorna para ganhar valorização e consistência.

Uma diretora se posiciona:

“Conquistar para a escola esse horário de planejamento tem sido difícil. Os professores o encaram como horário vago, como um tempo para o profissional descansar, ir ao médico, horário “meu” e não da escola. No entanto, o que predomina é a visão de um horário de planejamento.” (diretora de escola de 1º e 2º ciclo).

Esses “tempos vagos” desafiavam o professor acostumado com uma rotina de práticas cristalizadas. E, embora todos considerem que os espaços coletivos sejam fundamentais para o

¹⁴ Já discutiu-se esta questão em outros momentos deste capítulo, citando BERGER, 1996.

desenvolvimento do trabalho, a sua utilização num processo de reflexão para planeamento de novas metodologias tem sido difícil e muitos sentem-se incomodados com a situação.

No Fórum de discussão sobre o 3º ciclo foi caracterizada a organização escolar em três tipos de culturas. Em primeiro lugar na “**cultura da rigidez**” presente nos tempos das “grades curriculares”, nos conteúdos já definidos nos programas e livros didáticos, e na própria formação do professor com o domínio de um conhecimento, inserido numa determinada área do saber. Em segundo lugar, na “**cultura da seleção**” presente no caráter elitista da escola que é acentuado no nível de ensino de 3º ciclo, ao qual a grande camada da população não tem acesso. Da mesma forma, está presente nos privilégios conferidos a alguns conteúdos do currículo, por serem considerados nobres e mais importantes. Conseqüentemente, esses privilégios são estendidos aos profissionais responsáveis por eles. Daí, os professores não privilegiados serem excluídos de reuniões pedagógicas em momentos de decisão, como comumente acontecia na programação das reuniões de Conselhos de Classe. Da mesma forma, os alunos que se destacam nestes conteúdos são, também, evidenciados. E, finalmente, uma “**cultura profissional**”, que produz linguagens próprias a cada área de conteúdo, dando um “peso” maior às especificidades de cada um. Isso impede o diálogo sobre uma prática educativa global e a percepção de um campo comum, no espaço escolar, que constitui a própria cultura da escola que deve ser do domínio de todos, para se chegar à estruturação dos processos de análise da prática pedagógica.

A constatação dessas três “culturas” justificava o fato de os profissionais, embora estando juntos, não estabelecerem diálogos abertos, francos e espontâneos sobre o trabalho coletivo. Desse modo, a cultura da escola caracteriza-se como uma **cultura individualista, particularista**, com profissionais contratados para transmitir um determinado conteúdo, num espaço de tempo assumido como “seu”, a hora-aula. Assim, explica-se o fato de o coletivo de área possibilitar aos profissionais o encontro da sua identidade coletiva e engajarem-se, com maior interesse, nesse espaço produtivo para o desenvolvimento de estratégias renovadoras de metodologias.

No entanto, a nova concepção de escola com a estruturação de novos tempos coletivos exigia a alteração dessas práticas inflexíveis e padronizadas. Como atuar diante de um número excessivo de alunos e, ao mesmo tempo, conhecer, compreender, articular e atender ritmos e características diferentes de aprendizagem, diversidades sócio culturais, diferenças de

conhecimentos, de habilidades, de valores e de hábitos? Como desenvolver a prática educativa sem um processo de socialização do conhecimento produzido pelo grupo de professores, sem possibilidade de se compartilhar sentidos e significados pedagógicos na articulação dos projetos de trabalho?

Uma supervisora apresenta uma opinião sensata a este respeito. Ela afirma:

“Essa proposta não tem como acontecer se não for de forma coletiva”.

A guisa de ilustração, as observações extraídas de um fragmento do caderno de campo de uma das bolsistas da pesquisa¹⁵ serão apresentadas a seguir:

“Esta escola tem uma boa capacidade para se organizar. As mudanças na forma de organização permitem a incorporação dos discursos da Escola Plural, mesmo que oscilem entre a concepção de ensino anterior e a nova proposta. A escola não abriu mão de aspectos em que acreditava e vai se organizando paulatinamente. O trabalho coletivo está centrado nas atividades de projeto organizadas nas reuniões pedagógicas que contam, às vezes, com a participação de pais, alunos e professores. No dia-a-dia o trabalho é individualizado. Após a decisão do tema ou do projeto a ser trabalhado pelo grupo, cada professor vai em busca de sua própria forma de desenvolvê-lo e prepara o seu material individualmente.”

Ocorria que as escolas, apesar de ainda adotarem práticas negativamente criticadas pela Escola Plural, despendiam grandes esforços com o intuito de viabilizar um trabalho coletivo, o que não podia ser desconsiderado. A escola conseguiu incorporar mudanças nas estruturas, nos horários, nos módulos de aula, nos tempos de projetos dos professores, nos encontros com os vários professores das séries, criou salas ambiente. Embora tais modificações parecessem insignificantes, elas alteravam a vida de todos, na instituição.

Por outro lado, os professores sabiam das limitações das formas encontradas para a organização do trabalho coletivo e da distância existente entre o almejado e o alcançado. Um professor explicita esse sentimento com as seguintes palavras:

“Participando de vários grupos, eu percebo que na verdade não surgiu nenhum trabalho entre nós que aglutinasse as pessoas em torno de um objetivo comum mais amplo. Como não surgiu, a gente fica se debatendo em cima de problemas.”
(professor de 3º ciclo).

¹⁵ SALLES, Juliana. Relatório de caderno de campo. 1996.

Era fundamental que, também, se “desse um tempo” para que o professor se organizasse e se encontrasse na nova proposta, como alerta o depoimento abaixo:

“Mudar a organização dos tempos muda de certo modo a vida do professor, ele já se organizou, por exemplo para ter uma tarde livre, então, existem alguns direitos, entre aspas, adquiridos aqui na escola, que as pessoas não querem perder.” (professor de 3º ciclo).

As questões acima, permitem afirmar que a proposta Escola Plural exigia profunda capacidade de reflexão e de crítica para a sua realização prática. Exigia que o professor delineasse com clareza as características da realidade do cotidiano e planejasse a sua ação a partir das necessidades surgidas na explicitação dos problemas e suas possibilidades. A alteração na rigidez da estrutura anterior permitia que as mudanças ou transformações passassem a ser visadas, mas para isso exigia-se também a capacidade para enxergar as necessidades da realidade. Através da reflexão/avaliação da prática é que se tornaria possível delinear as bases e dimensões pelas quais a intervenção pedagógica ocorreria, em função da racionalidade político-pedagógica e técnico-científica escolhida ou não com convicção.

A atividade permanente de reflexão/avaliação estabelece a relação da realidade vivida com a perspectiva ideal, projetada, possibilitando aos professores, alunos e comunidade escolar tornarem-se sujeitos relevantes que utilizam suas capacidades pessoais na construção do ato pedagógico. A “noção de realidade escolar” torna-se fundamental no processo e refere-se ao conhecimento do contexto escolar, do ambiente de trabalho do professor, das características do sistema educacional, das propostas pedagógicas em andamento entre os educadores no seu meio, do ambiente sócio-cultural da escola, dos recursos disponíveis e das expectativas dos alunos e da comunidade como um todo.

Conclui-se com essas análises que todo processo de avaliação é limitado por um contexto político, social e institucional e, é por isso que não se faz sempre o que se quer. Entretanto, é fundamental saber as razões de ser das ações definidas para saber-se delimitar as investidas principais e periféricas, interpretar as imprevisibilidades e o que foi realmente alcançado.

A atividade avaliativa inscreve-se no espaço das atividades de gestão das ações pedagógicas, num processo de reflexão → ação → reflexão. Nesse sentido, ao longo do

processo, tipos diferentes de decisões serão tomados a partir dos aspectos da realidade que vão sendo conhecidos e do tipo de informação obtida. Daí, obterem-se decisões relacionadas ao planejamento da ação, à determinação de objetivos, à organização dos meios de execução para novas coletas de informação e para a execução dos planos, e, ainda, decisões relacionadas à escolha dos procedimentos a serem utilizados, de aplicação e uso das informações obtidas.

Em síntese, a importância do trabalho coletivo se configura como fundamental neste espaço de reflexão. O confronto entre as diferentes leituras realizadas pelos professores e aquelas realizadas pelos alunos, pais ou comunidade escolar, a inter-relação das percepções entre aquilo que ainda não havia sido percebido e o que o outro percebeu, entre aquilo que não havia sido valorizado e que passa-se a enxergar como algo importante, tudo isso permitirá que, em consensos provisórios, mesmo apoiados e organizados na diferença, o conhecimento sobre a realidade se crie. Será na relação com esses consensos e diferenças, que os sujeitos, professores, começam a enxergar os seus limites, retirando as lentes unidirecionais de imagens particularistas e distorcidas, e passam a ter clareza de novos limites e possibilidades. Os outros, sejam eles professores ou alunos, passam a ser e ter um novo referencial, o referencial que vem do outro, e passam a ter chances de ampliar o seu próprio referencial e adquirir um referencial compartilhado, mais rico e mais próximo do real. Um novo processo se inicia, num movimento de produção contínua de conhecimentos sobre a realidade escolar e de construção de novos referenciais. A dimensão do coletivo é básica sendo limitada quando persistem situações de trabalho docente isolado.

Entretanto, embora não seja possível afirmar que a alteração de valores e posicionamentos tenha ocorrido com a maioria dos profissionais da escola, é possível dizer que a implantação da proposta Escola Plural tornou-se uma circunstância fundamental à mudança. Assumindo o modelo epistemológico de interestruturação como ideal para a produção de conhecimento, obrigava os sujeitos, professores, a um grande exercício de reflexão / avaliação de sua prática, na perspectiva de “re-conhecimento” do espaço no qual a relação pedagógica vinha se dando. Exigia a leitura dos princípios norteadores dessa prática, orientados pelos referenciais construídos a partir de suas vivências anteriores, e, em especial, tornava-se um momento de autoconhecimento e auto-análise para a estruturação das novas decisões sobre a escola, sobre a prática docente e discente.

Neste capítulo serão abordadas as questões relativas ao fenômeno avaliativo no âmbito da relação professor/aluno e o processo de ensino/aprendizagem. É comum as pessoas considerarem os estudos sobre os processos de avaliação escolar restritos às discussões que serão tratadas especificamente, aqui, atribuindo menor importância aos demais espaços educativos, considerados neste trabalho como um todo. No entanto, o que esta pesquisa procura mostrar é justamente o contrário, isto é, os processos de avaliação escolar são construídos nos amplos e abrangentes espaços das relações sociais, estabelecidas entre a escola e a sociedade e entre os sujeitos entre si no âmbito de trabalho no interior da escola. A avaliação da aprendizagem reflete as concepções de educação, ensino, aprendizagem, que predominam na sociedade e em determinados momentos históricos, definindo o papel social da escola, do professor, do aluno. Será, então, no âmbito do contexto mais amplo das relações sociais que o trabalho docente adquire sentidos e significados constituindo-se a cultura escolar e a cultura da escola.

Apesar de todos os problemas e impasses provocados pela Escola Plural, alterações significativas ocorreram na relação dos professores com os seus alunos e no seu posicionamento diante de si e do trabalho docente. As escolas tentaram organizar debates, grupos de estudo, seminários, e a temática de maior polêmica foi a avaliação. A abolição das notas e dos mecanismos de reprovação ou retenção transformaram-se num grande problema a ser assumido pela cultura escolar arraigada, pois, pensar de outra forma era bastante complexo.

Com a riqueza de dados que a investigação possibilitou, organizou-se este capítulo congregando análises desenvolvidas tendo em vista os dados coletados em vários espaços e em situações diferentes, numa dimensão panorâmica abrangente.

Inicialmente foram reconstruídas as práticas de avaliação escolar em duas escolas da rede municipal, captando o referencial pedagógico, teórico-prático e de valores que os professores utilizavam nos processos de reflexão/avaliação de sua prática pedagógica, discutindo questões preliminares da implantação da Escola Plural, em cada uma delas, captando as dificuldades e ansiedades dos professores vividas na ocasião.

Os dados permitiram perceber que a condução dos debates sobre o tema Avaliação na Escola Plural se deu diferentemente nas várias escolas, dependendo, essencialmente, das práticas que vinham sendo desenvolvidas e da problematização levantada pelos professores nos momentos de reflexão dessas práticas.

No segundo item, examinou-se os processos de formação no trabalho possíveis pelas vias da reflexão/avaliação da prática pedagógica e em seguida analisou-se as fichas de avaliação utilizadas pelas escolas da Rede Municipal procurando, a partir delas, fazer uma leitura das práticas dos professores.

Por último, abordou-se o projeto “Turmas Aceleradas”¹ que representa o retrato do fracasso do modelo de escola brasileira e, em especial, do fracasso do modelo de avaliação escolar. Infere-se daí o desafio da mudança de postura com relação a uma transformação radical diante do sistema de ensino e dos processos de aprendizagem.

1- Reconstruindo práticas de reflexão/avaliação

1.1- TENTATIVAS DE ALTERAÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO, ANTES DA ESCOLA PLURAL

Como o próprio Documento nº 1 afirma, antes da implantação da proposta pedagógica Escola Plural, as escolas procuravam alternativas para seus problemas e desenvolviam práticas “transgressoras” no sentido de resolvê-los. Foi nesta perspectiva que os professores de uma escola municipal solicitaram uma palestra a esta pesquisadora, sobre a temática da Avaliação Escolar, preocupados com a evasão e a reprovação, com a indisciplina e o desinteresse dos alunos pelas atividades e conteúdos escolares. Essas questões eram apontadas, por eles, como aspectos que dificultavam o desenvolvimento de propostas “diferentes” de trabalho. A escola gostaria que a palestra fosse um ponto de partida para uma espécie de assessoria ao seu trabalho.

Isso ocorreu no segundo semestre de 1994, alguns meses antes da implantação da Escola Plural na Rede Municipal. Interessada em levar adiante essa pesquisa, embora, ainda não tivesse

¹Essa discussão foi incorporada nesta pesquisa porque considera-se que essa experiência tenha sido uma das possibilidades mais ricas e inovadoras apresentadas pela Escola Plural, pelo tipo de enfrentamento a que se propôs, embora não tenha sido levada adiante nos anos seguintes.

delineado, concretamente, o caminho metodológico a ser trilhado, foi proposto à escola não simplesmente uma palestra, mas um trabalho mais consistente e continuado, envolvendo a reflexão/avaliação da própria prática e o levantamento das demandas dos profissionais. Assim, a pesquisadora atuaria como organizadora, sistematizadora e orientadora do grupo de estudos.

O trabalho foi iniciado com o desenvolvimento de um minicurso de Didática, com vinte horas de duração, objetivando problematizar o trabalho pedagógico naquela escola em particular, abordando, contextualizadamente, a produção da área. A preocupação central seria situar os fundamentos das principais idéias justificadoras da atuação dos docentes, para que, ao explicitarem e problematizarem coletivamente as práticas desenvolvidas, pudessem compreendê-las, assim, como a realidade daquela escola.

Com essa forma de estruturar o trabalho², iniciava-se com o grupo a reflexão/avaliação da sua prática para a sistematização coletiva do conhecimento, abrindo novos caminhos para a elaboração de propostas concretas para o ensino, desenhando o contorno dos referenciais para a avaliação escolar. A organização desse trabalho previa dois processos simultâneos: um processo de investigação exploratória sobre a prática docente e um de formação daquele grupo de professores, viabilizando a unidade pesquisa-formação. Imaginava-se que a partir da reflexão da prática, poder-se-ia constituir “um processo que ultrapassasse o nível da crítica e da denúncia para produzir, de forma coletiva, propostas concretas de ações transformadoras” (MARTINS, 1996, p.43). Assim, discutir-se-ia a prática dos participantes, suas necessidades e dificuldades para a implantação do projeto político-pedagógico que vinha sendo construído pela escola, preocupada em alterar o ensino na perspectiva de estabelecer relações pedagógicas democráticas nas salas de aula e nos Conselhos de Classe. Era, pois, objetivo organizar espaços de discussão para a explicitação da dinâmica de reflexão/ação dos vários grupos de professores, tomando-se as decisões no espaço escolar, a interação entre os sujeitos com a instituição escolar e a própria produção da identidade da escola em seu cotidiano, como os aspectos centrais desse processo.

Este trabalho contou, inicialmente, com a participação de vinte professores da escola. Em seguida, este mesmo grupo optou por ampliá-lo, ocupando as pautas das reuniões semanais de turno, para dar continuidade às discussões com um maior número de professores. Para as reuniões foram selecionados temas centrais sobre os principais problemas emergentes da prática

²Para maiores detalhes sobre essa abordagem metodológica, vide MARTINS (1996)

daquela escola, para estudo e intervenção coletiva futura, como: avaliação, a 5ª série, salas-ambiente, ensino noturno, relação com a comunidade de pais.

Diante do envolvimento de todos no trabalho e considerando-se a avaliação escolar como a temática prioritária, os professores da escola decidiram por um questionário a ser respondido, em grupos, por áreas de conteúdo, objetivando uma reflexão coletiva mais organizada, com a caracterização das práticas em cada área, em particular, assim como as concepções de avaliação e ensino predominantes. A partir destes questionários, produziu-se uma primeira sistematização dos estudos até então realizados. Os relatórios foram socializados e discutidos em reunião geral, numa manhã de sábado e contou com a participação da maioria dos professores da escola, inclusive, representantes da Regional.

O questionário elaborado pelo grupo que coordenava os estudos na escola continha questões tratadas no curso e nas palestras iniciais, realçando posicionamentos polêmicos e divergentes entre as várias áreas de conteúdos, como: os objetivos do professor ao avaliar, como avaliar, para que avaliar, conceito de aluno bem sucedido, as dificuldades dos professores na adoção do sistema de avaliação da escola e do Conselho de Classe.

O grupo almejava, com o trabalho, explicitar posições diferentes presentes na prática pedagógica, discuti-las e, então, a partir delas organizar propostas para futuras análises e avaliações. As questões mais polêmicas bem como as análises dos posicionamentos que estruturariam as novas propostas serão descritos a seguir.

A seguir apresenta-se o resultado consolidado das questões mais polêmicas e as análises dos posicionamentos.

O objetivo de se estudar a avaliação foi a primeira questão proposta e as respostas dos professores foram: diminuir a repetência, apurar o conhecimento do aluno, avaliar sem destruir o aluno, refletir sobre a própria prática, refletir sobre as limitações e dificuldades de propostas de ensino, encontrar novas práticas pedagógicas que atendam às expectativas, encontrar formas de avaliar mais justas, conhecer melhores técnicas de avaliação e de elaboração de provas. O

conjunto das respostas não diferia daquelas encontradas por outros pesquisadores em situações semelhantes.³ Mas as discussões ocorridas durante as reuniões enriqueceram o trabalho.

O relatório da área de História, por exemplo, citou:

“Tem-se a sensação de que a avaliação não está bem resolvida e definida pela escola e em nossas cabeças. A escola como um todo tem apresentado resultados negativos, a área tem estudado e buscado caminhos, mas sozinha não tem conseguido romper com um processo tão solidificado na escola como é a avaliação da aprendizagem.”

Uma professora, após a leitura do trecho desse relatório, desabafou:

“Temos feito críticas em relação ao fato de o aluno não saber quais são os objetivos das nossas avaliações, de como ele será avaliado, ao fato do professor ser o “único” responsável por todo o processo, já que os alunos não interferem em nada nele. Não concordamos com isso e com o peso que se tem dado à questão da nota. O Conselho de Classe acaba refletindo a sala de aula, assim ele privilegia os números”.

Os posicionamentos apresentados nos relatórios de algumas áreas de conteúdo como História e Português, expressavam já um processo de reflexão da própria prática bastante desenvolvido, com propostas político-pedagógicas concretas e menos conservadoras.

“Na área, nós demos conta de abolir a nota e não é comum a tensão do aluno ou do professor. O professor vai observando os alunos nos momentos de desenvolvimento do trabalho avaliando-os e percebendo se estão aprendendo ou não”. (Área de História)

“Nas avaliações onde cobramos notas, percebemos muita tensão, já que eles têm consciência de que estão sendo medidos, testados, além de não saberem exatamente o que os professores esperam deles. Além disso, o hábito de fazerem sempre o mesmo tipo de prova, nos mostra as dificuldades do aluno em se colocar através de interpretações e opiniões próprias. Quando as avaliações são mais criativas e soltas, esta tensão desaparece e ao contrário eles mostram muito prazer porque aí não existe a vigilância, nem a grande rigidez no produto.” (Área de Português)

Outras áreas posicionavam diferentemente evidenciando preocupação com a avaliação de conteúdos específicos e com os processos de elaboração de instrumentos objetivos de avaliação como a área de geografia, por exemplo. Entretanto, apresentava criatividade na elaboração de

³ LUDKE e MEDIANO (1992), GAMA (1993), FREITAS (1995), VEIGA (1996)

atividades lúdicas em sala de aula, coordenando feiras de ciências e dinâmicas para promover o envolvimento dos alunos entre si e na escola. Tais ações, aparentemente paradoxais, sugeriam a necessidade de problematização do tratamento dado aos objetivos-conteúdos do ensino e das relações entre professores / alunos / conteúdos escolares, na formulação de metodologias de ensino. Da mesma forma, sugeria um estudo aprofundado do sentido e significado das práticas de avaliação escolar no processo pedagógico como um todo.

Uma segunda questão proposta pelo questionário situava-se na relação que os professores estabeleciam com o sistema formal de avaliação e posturas variadas que indicavam sentidos diferentes para as práticas de avaliação. Essas posições foram apresentadas como conflitantes, inclusive, internamente às áreas, como pode ser observado nos depoimentos seguintes:

“Há uma grande flexibilidade entre professores quanto à forma de avaliar, já que se leva em conta a realidade do aluno e da turma.” (Área de História)

“O professor tem liberdade de avaliar, de participar ou não da semana de provas.” (Área de Geografia)

“Utilizamos inúmeros procedimentos de avaliação além das provas mensais e bimestrais, como: jogos, provas, trabalhos em grupo, debates, pesquisas, colagens desenhos, produção de textos, mapas e filmes, textos informativos atuais, laboratórios, dinâmicas de sensibilização, teatro, trabalhos livres e auto-avaliações, provas em duplas, com consulta, pesquisas de campo.” (Área de Português)

“A avaliação é feita através de notas e conceitos em provas e exercícios instantâneos (que trazem muita motivação para o estudo obtendo-se um resultado imediato). Utilizamos trabalhos em grupo e aulas práticas, em que toma-se por base a participação, a assiduidade, o interesse, frequência e apresentação dos trabalhos”. (Área de Matemática)

“O professor tem um compromisso com o sistema vigente que é o único critério que temos.” (Área de Educação para o Trabalho)

“A avaliação tem sido discutida descolada da prática de sala de aula, deixando que a prática do dia a dia seja organizada em função da avaliação e não ao contrário, isto é, o professor fica mais preocupado em trabalhar o conteúdo em função da avaliação e tudo fica no mesmo...” (Área de Ciências)

A liberdade de ação do professor daquela escola, frente a sua prática avaliativa ficava patente nos depoimentos. O professor tinha autonomia na organização de seu trabalho em sala de aula e na definição e seleção dos critérios de avaliação. Sentia-se com autonomia para definir se

queria avaliar através de provas ou de trabalhos em grupo, se queria participar de uma semana de provas ou se não se interessava por ela. A grande discussão centrou-se, contudo, no fato de que a avaliação servia para pensar e planejar a prática pedagógica, mas existiam valores e crenças já cristalizados, que davam contorno à escola e estabeleciam os vínculos de sentido e significação à educação institucionalizada. O significado e o valor das avaliações dependiam das opções do professor frente a própria prática. O referencial de êxito ou de fracasso ficava expresso nas apreciações pessoais, de forma não objetiva, diante das competências dos alunos. Essas apreciações representavam aquilo que o professor entendia por rendimento ideal, conforme categorias elaboradas por ele ou pela instituição escolar de maneira arbitrária. Tal situação provocava conflito no processo de elaboração de propostas de trabalho coletivo e as áreas de conteúdo se afligiam com essa questão.

Devido à ausência de parâmetros ou de sua escassa explicitação, os professores limitavam-se a expressar a tensão provocada pelos processos de avaliação: *“toda avaliação provoca tensão, porque o professor se sente avaliado também.”* E essa situação gerava insegurança, especialmente entre os novatos.

Algumas áreas de conhecimento permitiam ao professor uma relação mais livre com seus alunos, como a área de Artes e Educação Física. Outras, mais dependentes dos conteúdos específicos com os quais trabalhavam, viam-se aprisionadas por eles, acarretando uma relação centrada tanto na autoridade deles, como no controle do processo de sua transmissão. As situações diferentes desenvolviam opiniões também diferentes entre os profissionais e permitiam que cada um estruturasse o seu próprio referencial de maneira também diversa.

A elaboração de um juízo requer sempre a comparação com um parâmetro ou norma tomado como referência e, nesse sentido, a avaliação é relativa porque está em relação com a referência tomada. A escola, enquanto instituição historicamente datada, tem construído, a partir da sua relação com a sociedade, um referencial que é considerado básico para se desenvolverem as diversas apreciações. Esse referencial se realimenta do jogo de valores compartilhados pelos professores, alunos, livros didáticos, grupos sociais e pelo sistema como um todo.

A preocupação ou necessidade de configuração de um referencial coletivo mais claro e concreto sobre o desempenho dos alunos motivou a pergunta: **O que é o aluno bem sucedido?** Encontrou-se as seguintes respostas em alguns relatórios:

“É aquele que questiona, que busca aprender e informar-se, envolve a nota que ganha e a postura em sala de aula, na escola, com os colegas e com o professor.” (Área de Geografia)

“É aquele que consegue assimilar tudo o que precisa, que se enquadra nos padrões de autocrítica, respeito, responsabilidade pontualidade.” (Área de Educação para o Trabalho)

“É aquele que tem um bom rendimento, que se relacionam bem, reivindicam com clareza o que é certo ou errado.” (Área de Matemática)

As respostas dadas, reforçam a tese de BOURDIEU, segundo a qual a escola detém, ao mesmo tempo, uma função técnica de produção e de atestação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios (BOURDIEU, s/d, p.227). Os juízos que os professores faziam de seus alunos em situações formais e informais levavam em conta não só o saber, mas também os estilos e maneiras, conforme um sistema de valores pouco organizado, na verdade, mas passível de ser explicado quando se define a “excelência escolar”. Os professores querem que seus alunos questionem, participem, tenham um bom rendimento, sejam pontuais, freqüentes, que se enquadrem dentro de um padrão de desempenho escolar esperado. Se internamente este padrão traz contradições básicas como, por exemplo, o disciplinamento e a habilidade de questionamento, isso não é considerado. BOURDIEU (idem, p.227) analisa essa questão observando que os sucessos em áreas do conhecimento ou em disciplinas consagradas em excelência, geralmente ocorrem entre alunos provenientes de famílias mais favorecidas tanto social, cultural como economicamente. Os processos de eliminação e diferenciação, provenientes desses fatores e das relações pedagógicas estabelecidas em função deles, acabam por legitimar a busca das causas de sucessos, fracassos e mesmo das diferenças sociais, em causas inatas ou hereditárias, permitindo que os processos avaliativos presentes no sistema de ensino cumpram uma função ideológica e se constituam numa forma encoberta e eficaz de legitimar e conceder privilégios de classe (BOURDIEU, 1987, p.241).

As notas escolares, assimiladas por toda a comunidade, eram consideradas como questão central no trato da avaliação escolar. Para uns era o centro da relação pedagógica, para outros era um empecilho, como apresentam os fragmentos de relatórios que transcrevemos a seguir:

...“ a nota para o aluno é quase o objetivo único para obter aprovação, para o professor é uma forma de premiar o aluno, de exercitar o poder, cumprir uma exigência da instituição.”

“A nota não deixa de ser um reflexo, mesmo que não perfeito da aprendizagem do aluno.”

“A nota para o aluno é uma conquista e uma vitória, representa competição, ser aceito, estar de acordo com o que esperam dele. Para o professor representa um artifício para levar o aluno a se “enquadrar” dentro dos seus objetivos e de suas expectativas, um instrumento de poder, coação, controle, premiação e punição.”

“Apesar de procurar não privilegiar as notas, os professores têm tido dificuldades em romper com o esquema já estabelecido pelo sistema educacional”.

“Para a família, a nota vai avaliar o sucesso ou o fracasso do filho, avaliar o professor e a escola. Para os pais, a nota é tudo, é a referência (quase a única) que os pais têm da escola, da vida escolar do seu filho, é um termômetro de como está seu filho na escola.”

“A nota tem sido motivo de muita ansiedade dos pais, pois significa o sucesso ou fracasso, o atendimento das suas expectativas e a possibilidade de um futuro social e profissional promissor.”

“Para a escola, a nota vai representar o indicador se está ou não alcançando os objetivos da instituição. Significa índices de aprovação, atendimento à burocracia administrativa e uma resposta à ansiedade dos pais.”

Com efeito, o ponto nevrálgico da avaliação escolar é a nota. O seu valor simbólico, enquanto certificação do desempenho escolar, é bastante forte em nossa cultura escolar. O aluno, o professor, a família e a sociedade enxergam na nota e nos certificados que a acompanham, a própria certificação de sucessos ou de fracassos na vida. Ela expressa relações amplas e complexas que delineiam a identidade do aluno, do professor e da escola enquanto instituição na sua relação com a sociedade. LERENA (1983, p.30) afirma que “o exame é o corredor que dá acesso aos valores e à produção dos bens culturais”. Neste corredor, o privado e o público tomam o caráter irrevogável e sagrado nos distintos tipos de veredictos que acabam por criar significados como: o culto versus inculto; inocente versus culpado; normal versus anormal; digno versus indigno; bom versus mal. Percebe-se que, semelhantemente a um rito de passagem como

condição de aprovação cultural em outras culturas, a nota e sua significação simbólica têm representado o elo de ligação entre a escola e o reconhecimento social de uma determinada capacidade. Ela é esperada por todos e quebrar esse símbolo torna-se profundamente complicado e difícil.

Um outro questionamento apontado pelo grupo referia-se à relação dos professores com os Conselhos de Classe. Os relatórios, assim, se pronunciaram:

“O Conselho, aqui na escola, refletiu positivamente alguns aspectos como : crescimento político, auto-avaliação do professor, levantamento sobre os alunos problemas e proposição de soluções para as turmas com baixo índice de aprendizagem e de disciplina, participação dos pais e representantes de turmas.”
(Área de Matemática)

“O Conselho de Classe tem permitido a reflexão e a discussão das práticas de sala de aula, visando, inclusive mudanças. Entretanto, a escola, por sua vez, não está dando conta de dar um rumo organizacional ao Conselho de Classe, nem mesmo de defendê-lo como um espaço prioritário de participação.” (Área de História)

“Prevalece uma série de desculpas do tipo: “a aula é mais importante que o Conselho”, ou “Dispensar o aluno é perda de tempo, porque não vai dar em nada mesmo. Os professores, nesta escola, estão cansados de tanta discussão.” (Área de Ciências)

“O Conselho de Classe tem contribuído como um canal de aproximação entre professores e alunos de forma a aumentar as oportunidades de crescimento de ambas as partes.”(Área de Educação para o Trabalho)

A democratização das relações na escola permitiu que espaços coletivos fossem criados, possibilitando uma “subjetividade compartilhada”, como afirma GIMENO (1988, p.351). O significado de instâncias como os Conselhos de Classe está nas possibilidades de reflexão e avaliação coletivas, nas suas possibilidades de confrontar os diversos referenciais dos professores, de permitir a elaboração criteriosa do conhecimento dos alunos e de clarificar os significados e sentidos da ação pedagógica e do ensino. Tanto GIMENO (idem) como PERRENOUD (1986), VILLAS BOAS (1993) e FREITAS (1995) assinalam a importância das avaliações informais dos professores, como observações e apreciações obtidas no dia a dia, no transcurso de suas interações variadas que vão plasmar os mecanismos de avaliação, definidores dos juízos formais, finais. Os professores organizam a sua prática sem a definição clara de seus objetivos, embora os tenham para si próprios. Os professores assumem modelos criados socialmente, apropriando-se

deles conforme seus próprios valores e óticas relacionadas a concepções variadas de sociedade, homem e educação. Um espaço como os Conselhos de Classe permite que haja a interação e explicitação das diferenças de posicionamentos e, esse convívio com a diferença torna-se rico, quando se estabelece a troca rumo a construção de um referencial que permita a apreciação coletiva, rompendo-se com a lógica da atomização e da fragmentação. Entretanto, a lógica da organização escolar tem dificultado a consolidação desses procedimentos.⁴

Um questionamento apresentado no relatório da área de História trouxe um aspecto interessante, polemizando a discussão durante a reunião:

“Será que está presente na nossa sala de aula a consciência de que nossos alunos são futuros trabalhadores e que a escola é um dos caminhos para inseri-los no mercado de trabalho? Percebemos que o aluno, na maioria das vezes vem para a escola em busca de uma convivência social e que, **apesar do estudo não ser sua primeira prioridade, a escola, sim, é a sua opção.** A escola alimenta a idéia de que o sucesso está ligado à nota, ao bom comportamento, daí a indisciplina ser considerada como um dos maiores fatores de insucesso. **Chegamos à conclusão que, na verdade, a escola é “movida” pelos mal sucedidos, porque é o fracasso que faz a escola pensar e procurar mudanças.**” (fragmentos do relatório da área de História)⁵

Essa discussão permitiu que o próprio grupo concluísse que um estudo de avaliação era um estudo da prática pedagógica e da escola como um todo. Logo,

“É impossível estudar a avaliação sem discutir o papel da escola na nossa sociedade e a função que ela exerce na formação do cidadão/ trabalhador.” (palavras de uma professora).

“Quem define o papel da escola é um conjunto de forças que escapam ao nosso controle.” (palavras de uma outra professora)

As contradições sociais estão presentes no cotidiano escolar, estruturam os valores e expectativas dos sujeitos e, nesse sentido, acabam por definir os rumos do trabalho pedagógico.

Ao final dos trabalhos, o grupo considerou a existência de diversos atores na trama da escola: professores, alunos, pais, comunidade escolar, que constituem e constroem a escola cotidianamente, determinando o que ela é e o que pode ser. Esses atores, parte integrante da

⁴ Para maiores detalhes, vide DALBEN (1992), VEIGA (1996)

⁵ Grifos da pesquisadora

sociedade na qual a escola está inserida, serão fundamentais na articulação dos objetivos pedagógicos e dos objetivos políticos propostos pela escola na sua integração com a vida social.

A partir da primeira conclusão do grupo, outra questão surgiu, referindo-se ao desconhecimento, por parte da maioria desses atores: concretamente, quem são eles? E uma série de perguntas foi registrada no quadro objetivando a reflexão para um trabalho posterior. Por exemplo:

- Quem é o nosso aluno?
- Quem somos nós, professores que fazem esta escola em especial?
- Qual é o nosso papel como profissionais da educação?
- Qual a razão de ser de nosso trabalho?
- O que buscamos com o ensino de nossas disciplinas?
- O que significa formar um cidadão?
- Qual a razão de ser de um turno noturno?
- Que escola é essa inserida numa sociedade como essa?

Daí, uma reflexão aprofundada das finalidades sociais da escola foi iniciada e a reunião terminou com o registro de outras questões propostas pelo grupo. Por exemplo:

“Se a escola não sabe o que ela quer, ela acaba sem saber onde quer chegar.”

“É urgente a revisão do modelo de escola que está aí, solidificado por práticas vazias de sentido...” (palavras de professores participantes da reunião).

O processo de estudo do grupo durou quatro meses e a sistematização do conhecimento foi interrompida com a implantação da proposta Escola Plural. Entretanto, a ansiedade de todos naquele momento e as alterações no cotidiano da escola provocadas pela proximidade do final do ano letivo, atropelaram o “pensar” e o “discutir” a nova proposta pedagógica que chegava à escola "de surpresa".

1.2- AS TENTATIVAS DE ALTERAÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA PROPOSTA ESCOLA PLURAL

Em meados de 1995, participando das discussões em outra escola, observou-se um caminho diferente trilhado pelos professores na perspectiva de alterar as suas práticas de

avaliação. Conforme havia ocorrido na escola citada anteriormente, um grupo tentava articular um debate, cujo objetivo era a alteração de suas práticas pedagógicas. Em vista das inúmeras resistências de seus pares, convidaram profissionais “de fora” do cotidiano da escola, para participarem das discussões, tendo, assim, os seus posicionamentos reforçados por “alguém legitimado socialmente”, no caso, por uma professora da Faculdade de Educação da UFMG. Essa escola, inicialmente, havia negado discutir a proposta Escola Plural como um projeto a ser implantado “*por decreto*”, mas optou por debater as necessidades de transformação de suas práticas, visando a elaborar um projeto próprio que poderia ter ou não fundamentação pedagógica no projeto da Escola Plural.

De acordo com o diretor, as discussões haviam se iniciado a partir de questões amplas como: a “Entrada no Terceiro Milênio”, “A escola como espaço público privilegiado de cultura”, e outros que acabaram se encaminhando para os problemas atuais de “Evasão e repetência na construção de uma escola pública democrática”.

Um relatório foi elaborado pela direção da escola, após essas discussões, apresentando três propostas de trabalho como metas para o segundo semestre de 1995. Justificavam-nas a necessidade de “*renovação pedagógica para dar sentido às exigências sociais da população*” (fragmentos do relatório). Solicitaram, também, a participação da pesquisadora com o objetivo de debater as propostas apresentadas. Eram elas: Extinção das provas bimestrais, Implantação de conselhos de classe participativos e recuperação/ extinção da prova do meio de ano, que serão descritas a seguir.

- Extinção das provas bimestrais-

A “extinção das provas bimestrais” significava eliminar as tradicionais semanas de provas da escola em que os alunos iam à escola apenas para fazer as provas e eram dispensados. Assim, esse espaço/tempo de avaliação formal era extremamente valorizado, em relação às demais atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos e pelo professor em sala de aula e pela escola como um todo. Ao mesmo tempo, essa proposta se associava a uma redistribuição equitativa dos 100 pontos anuais, para 25 em cada um dos bimestres, de tal modo que dos 25 pontos de cada bimestre, em cada disciplina, “*no máximo 60% desses pontos (seriam distribuídos) em provas ou seja, 15 pontos, observando-se que cada prova não poderia ultrapassar 20% do valor do*

bimestre, isto é, 5 pontos". Os demais pontos seriam "*administrados*" pelos professores e alunos. (fragmentos do relatório em itálico).

Ao apresentar essa proposta, o próprio relatório apresentava os avanços dessas alterações, isto é:

"Observe-se que essa nova abordagem transforma a relação aluno/professor no que tange ao antigo autoritarismo de o professor decidir sozinho sobre como o aluno deve ser avaliado, bem como estimula o educando a questionar aspectos como: a) Por que os outros decidem por mim? b) A única maneira de avaliar é a prova? c) A minha participação em sala, diariamente, não tem valor?" (fragmentos do relatório da escola).

Os avanços considerados pela escola nada significavam se comparados à perspectiva da proposta Escola Plural, entretanto, quando comparados às práticas anteriores de avaliação naquela escola, representavam tentativas de mudança ou mesmo de **estratégias de controle para a mudança**, liderados por grupos desejosos por alteração das práticas pedagógicas avaliativas. O processo de avaliação, até então incorporado pela escola, era predominantemente quantitativo, com o valor dos bimestres desigualmente distribuídos, isto é, os dois primeiros valendo vinte pontos, e os dois últimos bimestres valendo trinta pontos. O poder e a autoridade do professor, na prática antiga, ficavam garantidos de duas formas: a primeira, no controle unidirecional do processo de avaliação do desempenho dos alunos, podendo atribuir notas bimestrais a partir de apenas uma prova, caso quisesse; e a segunda, garantida pela regulação da própria distribuição dos pontos, que dava poder ao professor de dominar o processo de aprovação e reprovação até o final do ano, já que para se conseguir os 60% para a aprovação era necessário "*ir bem*" no segundo semestre letivo, isto é, até às últimas provas.

A nova proposta representava avanço no sentido de tirar o poder de controle da avaliação, unicamente, das mãos do professor, que passava a ser controlado e disciplinado, não podendo distribuir mais do que 60% dos pontos dos bimestres em provas. Os demais pontos seriam "*administrados*", conjuntamente, por ele e os alunos. Da mesma forma, exigia-se que o professor diversificasse os instrumentos de avaliação, distribuindo apenas 60% dos pontos em provas e valorizasse as demais atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula.

- Conselho de Classe-

A segunda proposta do relatório referia-se ao Conselho de Classe participativo que deveria ter por objetivos:

“a) analisar os problemas individuais e coletivos da turma; b)melhorar o relacionamento aluno x professor; c)detectar problemas coletivos e indicar soluções coletivas para os mesmos; d) melhorar o rendimento aluno-turma; e) criar momentos que propiciem o amadurecimento pessoal, a auto-avaliação e autocrítica; f) apontar problemas dos professores, especialistas e direção e maneiras de solucioná-los.” (fragmentos do relatório).

O Conselho de Classe, órgão colegiado de discussão, deveria ser privilegiado para a articulação das mudanças. Composições variadas desta instância foram sugeridas:

“1) Primeiro momento: os alunos representantes, mais professores, mais corpo técnico da escola exporiam as suas questões. Segundo momento: apenas com os professores e o corpo técnico que fariam uma análise da turma a partir das questões levantadas. Terceiro momento: Apenas os professores e o corpo técnico que fariam a análise de casos individuais.

2) Cada turma com seus respectivos professores analisariam coletivamente as questões pertinentes àquele grupo.

3) Pais, alunos representantes, professores e corpo técnico da escola discutiriam as questões pertinentes àquele grupo.

4) Primeiro momento; professor x professor e alunos x alunos separadamente e simultaneamente; segundo momento: representante dos alunos falará pela turma com oportunidade de outros exporem suas idéias e o representante dos professores com direito a voz a todos os problemas.

obs.: Esses conselhos seriam mensais.” (fragmentos do relatório).

Como na primeira proposta, esta, também, era considerada um avanço, se comparada às antigas práticas dos conselhos de classe, em que apenas os professores se reuniam para discutir resultados de seus alunos nos respectivos bimestres. O foco central destas reuniões era, especificamente, o reconhecimento de alunos que apresentavam problemas de rendimento escolar com um ou vários professores. Caso o baixo aproveitamento fosse apenas com um professor, este deveria analisar a situação procurando resolvê-la; se ocorresse com vários professores o problema era do próprio aluno, cabendo ao serviço de orientação educacional ou a coordenação de turno comunicar à família ou realizar trabalhos específicos. As discussões não se articulavam em função de metodologias utilizadas pelos professores ou de atividades de ensino e instrumentos de avaliação escolhidos para a ação educativa em sala de aula.⁶

As várias formas de composição dos conselhos de classe sugeridos pela proposta da escola, acenavam, ainda, para a elaboração de regulamento e controle do processo de participação, na tentativa de garantir espaços não só para os professores, mas, também, para os alunos e pais. Mais uma vez, tentavam disciplinar o poder de avaliar e distribuí-lo entre os sujeitos participantes do processo, demonstrando que a concepção de decisão unidirecional, centrada nos

⁶ Para maior aprofundamento e compreensão dos processos de participação em conselhos de classe, como aqueles aqui descritos, vide DALBEN, 1992.

professores individualmente permanecia, não havendo estratégias coletivas de elaboração das informações obtidas nas avaliações formais e informais. Um professor comentou, inclusive, a possibilidade de se criar um “regimento” para o conselho de classe no futuro, demonstrando, uma vez mais, a importância de articulação democrática através de mecanismos externos de controle de poder.

Era notório que o grupo adepto às mudanças, procurava organizar formas de controle para garantia de sua implementação. Tais atitudes eram preocupantes porque não resolviam, na verdade, os problemas das relações sociais autoritárias e poderiam, até, desenvolver processos capazes de “engessar” a prática pedagógica, por meio de outros mecanismos de poder, com características burocráticas, como, por exemplo, a elaboração de regimentos.

- Recuperação / Extinção da prova de meio de ano-

A terceira proposta, Recuperação, apresentava a “Extinção da prova de meio de ano” como a principal meta a ser atingida. Era prática da escola oferecer uma segunda oportunidade ao aluno que fracassava nas provas, durante o primeiro semestre. Em vista disso, o aluno realizava estudos autônomos, durante as férias de julho e “prestava contas” de seu desempenho por meio de provas de recuperação, neste período. Como justificativa disso, afirmavam que:

“se mantivermos a prova COMO referencial de conhecimento, mesmo a de recuperação, corre-se o risco de dificultar o andamento do projeto global da Escola que repudia o PROVISO e acredita na AVALIAÇÃO PERMANENTE E CONTÍNUA DO ALUNO.” (fragmentos do relatório. As palavras em maiúsculas assim se apresentavam).

A retirada dessa alternativa demonstrava uma crença de que a escola, como um todo, assumiria uma nova postura diante da avaliação da aprendizagem, sendo coerente com as propostas anteriores.

Estas três propostas, entretanto, demonstravam que as mudanças nas práticas pedagógicas segundo a proposição da Escola Plural seriam lentas, porque o grupo de professores necessitaria, inicialmente, de tempo para problematizar a concepção de avaliação escolar predominante em sua ação educativa cotidiana, que se caracterizava por uma abordagem fechada, de medida de um produto final. E, só a partir daí, poderiam constituir novos pontos de partida para a construção e novas práticas, mais próximas da Escola Plural.

O relatório da escola, do ano de 1995, considerou o período produtivo sob o ponto de vista da reflexão e da mudança na ação docente. Os professores identificaram inúmeras dificuldades a serem enfrentadas no processo de consolidação do proposto como: o “provismo”, associado ao clima de tensão, de ameaça e à quantidade de provas dadas aos alunos, e como comentou um professor, “*várias vezes foram realizadas três a quatro provas por dia*”; desvalorização da participação do aluno em sala de aula; desconhecimento dos alunos sobre os conteúdos a serem ministrados pelos professores nos bimestres seguintes e sobre os procedimentos de avaliação; inexistência de diálogo com o aluno após os conselhos de classe. O processo de reflexão instaurado no grupo de professores demonstrava, que embora as propostas não se aproximassem da ousadia das mudanças esperadas pela Escola Plural, aquela escola não estava parada no tempo e tentava se articular e construir novas relações pedagógicas entre os professores, alunos e o processo de conhecimento.

Ficava, entretanto, muito claro que aquele grupo de profissionais precisava, ainda, compreender as limitações da concepção de ensino e aprendizagem assumida, há muito tempo pela escola, e discutir o seu papel numa sociedade que entrava no “Terceiro Milênio” (como eles mesmos propuseram através das temáticas que deram início aos debates referentes à avaliação na escola). Precisava compreender os limites de relações solitárias e individualizadas que predominavam nos espaços sociais da escola, compreender os limites dos instrumentos de avaliação utilizados, assim como a visão reduzida do desempenho do aluno em consequência desses instrumentos. Só após esse processo é que novos passos na direção das mudanças de posturas político-pedagógicas tornar-se-iam possíveis.

Comparando o processo dessa escola com o anterior, item 1.1, percebe-se que a concepção de avaliação presente na discussão das duas práticas era diversa. A primeira escola citada, antes mesmo da implantação da Escola Plural, desenvolvia um processo de reflexão da prática numa perspectiva de relação pedagógica de interestruturação com o conhecimento. Nesse espaço de relações, os educadores se envolviam de maneira espontânea, convivendo com as diferenças num processo de produção de conhecimento da própria prática pedagógica. Havia necessidade de apreensão de sentidos e significados e de compreensão das relações vividas na escola, e daquelas mais amplas que intermediavam o cotidiano na perspectiva de compreensão para a transformação das mesmas. Eles desejavam produzir conhecimentos sobre a realidade vivida e sentiam-se autorizados a isso, pois, já haviam incorporado uma concepção de

reflexão/avaliação como processo de produção de saberes a cerca da realidade escolar dada a sua ação sobre essa realidade. O sentido e o significado do conhecimento estavam no seu processo de produção, de apreensão do mundo como um enorme campo de inter-relações e de correlações de forças infinitamente complexas e diferentes. Mesmo aqueles que não incorporavam posturas de avaliação da aprendizagem do aluno idênticas à dimensão ali vivida, apresentavam-se sensíveis às mudanças porque conseguiam se ver como participantes de um processo pedagógico de reflexão/avaliação, se enxergavam como integrantes deste campo de forças que impulsionava um processo permanente de produção de conhecimentos. Compreendiam que, embora nunca terminando, as sínteses provisórias se dariam dentro de circunstâncias específicas de produção que encaminhariam e orientariam as ações dos sujeitos em momentos determinados. Tudo isso colocava-os epistemologicamente sensíveis a mudanças que poderiam ocorrer nos processos de avaliação da aprendizagem a serem vividos entre eles e seus alunos.

Já a segunda escola, mesmo com a discussão da proposta da Escola Plural já instalada, relacionava-se com a sua prática num processo diferente. Embora existissem ali professores que impulsionavam um novo processo, era possível perceber que o campo de forças se articulava numa perspectiva diferente, caracterizada pela relação pedagógica de heteroestruturação com o conhecimento. A discussão da prática e a elaboração de propostas de avaliação se davam sob pressão, a partir de um conhecimento que era externo às vivências da escola. O problema central estava na relação descontextualizada com o próprio conhecimento, e, especificamente, no que se refere à proposta Escola Plural e seus fundamentos. Os sujeitos desconsideravam uma teoria pedagógica que durante muitos anos vinha sendo produzida com base nas necessidades sócio-político-pedagógicas da escola brasileira, que alicerçava e fundamentava a alteração das posturas dos professores diante dos processos de avaliação da aprendizagem, mas que, ainda não era incorporada por aqueles profissionais. Embora a escola, num primeiro momento, não quisesse assumir a Escola Plural como alguma coisa que vinha “por decreto” e procurasse construir um projeto próprio, e isso era positivo para o estabelecimento de novas posturas e para o desenvolvimento de processos de reflexão/avaliação internos ao próprio conjunto de profissionais daquele estabelecimento, o processo trilhado demonstrava uma relação linear, autoritária em que, uma proposta possivelmente “avançada” seria admitida por pressão, numa perspectiva epistemológica de consumo de conhecimentos.

É interessante considerar que essa posição tem predominado na escola, e está presente nas relações dos professores com a organização de seus espaços/tempos, com os conteúdos do programa, com os livros didáticos, com a organização da sala de aula e a organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela tem prevalecido, também, nas relações dos sujeitos com as diversas instituições, e isso acaba dificultando a alteração das práticas porque envolve a alteração de valores e crenças pessoais.

A grande questão apresentada nas duas abordagens diz respeito à forma de se enxergar o mundo, e as experiências vividas no mundo permitem a construção de vínculos de sentido e significado para as ações diante da própria vida. Isso significa que o professor, ao avaliar a sua própria prática conforme determinada postura epistemológica, também, estará incorporando essa mesma postura nas relações pedagógicas a serem construídas com o seu aluno, nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação da prática pedagógica.

A leitura da realidade escolar estaria, assim, subordinada aos “olhares pedagógicos” de cada um dos professores envolvidos na situação. As vivências do professor, o seu modo de vida, sua relação de classe, seus valores, assim como sua formação teórico-metodológica delimitam os campos de observação da realidade e de possibilidades interpretativas das várias situações. As práticas anteriores são, para o conjunto dos atores sociais, os pontos de partida definidos como a representação do real. A alteração das práticas se coloca como um campo de possibilidades ainda idealizado, um projeto de ação que exige exercícios de reflexão variados a partir da própria ação de reflexão/ avaliação e de intervenção para ações concretas.

Isso justifica, inclusive, aquelas propostas apresentadas pelos professores da segunda escola discutida acima. O objetivo delas era tentar construir práticas “intermediárias”, como processos de controle para as mudanças, mas não tão ousadas como as propostas pela Escola Plural, caracterizadas até mesmo pela imposição. Apesar disso, permitiriam uma aproximação “possivelmente atenta” da mudança, com processos paulatinos de reflexão sobre a ação, cuidadosamente definidores de decisões concretas para a ação educativa..

2- Avaliação como um processo de formação no trabalho-

Os contextos reconstruídos acima foram, também, vivenciados em outras escolas, evidenciando os inúmeros movimentos de reflexão/avaliação desencadeados pelo processo de implantação da Escola Plural .

Entretanto, todos os processos de reflexão das práticas e sobre as práticas, mais avançados ou não, favoreciam um processo de formação dos profissionais no seu próprio local de trabalho.

“Eu acredito que a Escola Plural está apostando na formação em serviço. É aprofundar as discussões do dia-a-dia da escola, que acontecem uma série de coisas, ou seja, trabalhos são pensados, são levados para a sala de aula. É potencializar isso que acontece e registrar. É aí que está o alimento da formação.”
(professora de 2º ciclo).

A discussão desenvolvida entre as escolas, as regionais e o CAPE/SMED, embora dificuldades fossem apontadas, favorecia a reflexão e a alteração dos posicionamentos entre aqueles professores mais críticos e aqueles mais tradicionais. Se, anteriormente, os primeiros ficavam tímidos, com receio de desenvolver seus trabalhos de forma mais livre e participativa porque eram freqüentemente criticados pelos demais, com a Escola Plural as posições se inverteram. Alguns depoimentos exemplificam esse movimento:

“O professor não pode cruzar os braços, ele tem que ter muita garra senão, nada dá certo.” (professora de 1º ciclo).

“Eu teria muito prazer que tivesse alguém que entrasse e assistisse as minhas aulas na sala e me falasse: olha, você poderia melhorar isso ou aquilo eu não gostei disso, você reparou naquilo?” (professora de 2º ciclo).

Um aspecto curioso dos processos de avaliação da aprendizagem relacionava-se à ligação estreita entre nota e prova. Para o professor, se a Escola Plural abolia a nota, consequentemente retirava-se a prova, isto é, os dois representavam uma mesma face da avaliação. Se a prova tinha a capacidade de medir aprendizagem, retirando-se a nota que lhe era atribuída dificultava-se a capacidade de verificação dessa aprendizagem. Conforme afirma esta professora,

“Numa discussão que fizemos, no início do ano, a maioria era a favor de voltar a nota, dando peso aos conteúdos e comportamentos. Você pode ter uma aprovação em massa com nota, você pode desenvolver trabalhos interdisciplinares com nota

sem problemas, trabalhar com conceito é a mesma coisa e não dá a referência correta. Penso que a escola Plural deveria rever isso.” (professora de 3º ciclo).

É interessante estabelecer, aqui, a forte relação entre a nota, a prova e a importância que é dada ao conteúdo escolar tanto pelos pais quanto pelos professores. Por diversas vezes, o fato de a Escola Plural acabar com as notas escolares significou para a comunidade, em geral, estar desprezando, também, o conteúdo escolar, assim como abolir os processos de reprovação significou abolir a possibilidade de aprender. Os depoimentos seguintes, comprovam:

“Não dá para tirar a nota. E, ainda bem que a minha escola não retirou a nota, porque assim sou eu ainda quem manda.” (professora de 3º ciclo).

“A minha escola não aboliu as notas, isto foi bom porque assim a escola ainda é escola.” (professora de 2º ciclo).

Muitas escolas substituíram as notas por conceitos, e neste jogo, novos “quebra-cabeças” surgiram para lhes dar significados. Houve escola que começou utilizando apenas três conceitos: A,B e C. Sentiram, em seguida a necessidade de dar-lhes maior precisão e criaram o B+. Articularam, somaram, tiraram médias destes conceitos, utilizando-se de todas as operações matemáticas. Como exemplo, encontrou-se a seguinte situação: se um aluno tinha A, B,B, C, a média final era B. Se tinha C, C, C, A, ficava no C, e daí por diante. Entretanto, os professores ficaram insatisfeitos com essas soluções porque não se sentiam justos. “*É preciso dar um retrato fiel da aprendizagem*”.

Os professores não percebiam, na verdade, que o problema estava localizado na concepção arraigada de avaliação escolar que detinham. Não conseguiam perceber que o conteúdo da nota é uma construção genérica incorporada, própria do professor e que, na verdade, não traduzia a *performance* e nem as aquisições reais dos alunos. A nota simplesmente prestava contas das dispersões de desempenho entre os alunos de um determinado grupo e situava-os perante a norma de avaliação criada.⁷

A rigidez com as notas e com as provas, consideradas os únicos instrumentos legítimos de avaliação, foi rompida, embora muitos dos professores afirmassem não estar preparados para esta nova relação com o ensino e a aprendizagem. O processo desencadeado foi proporcionando uma aproximação gradual com o aluno que passou a ser mais e melhor conhecido em seu processo de

⁷ Esta questão foi discutida a partir de PERRENOUD (1986), na introdução desta pesquisa.

aprendizagem e compreendido nos seus sucessos e fracassos pedagógicos. As próprias notas, começaram a expressar registros mais concretos sobre os desempenhos dos alunos, mesmo para aquelas escolas que delas não se desvincularam. Passou a existir um maior interesse pela realidade cotidiana fora da sala de aula e pela articulação dos conteúdos escolares com os conteúdos de vida que os alunos possuíam. O próprio professor, nesse processo, ia permitindo a si mesmo maior espaço de liberdade para as suas ações, auto-refletindo sobre seu trabalho e conhecendo melhor a realidade pedagógica em que agia.

Os depoimentos que se seguem exemplificam estes movimentos em outras escolas:

“A escola resolveu trabalhar com o pé no chão, está trabalhando com os ciclos e dentro deles desenvolvendo as áreas de conteúdos.” (professora de 2º ciclo).

“Nós não estamos assumindo a aprovação automática. Estamos acompanhando especificamente os alunos. Nós estamos com aqueles alunos que não dão conta. Eles não têm condições e tentamos ter tempo para eles. Nós mantivemos a nota **com sabedoria, com qualidade.**” (professora de 3º ciclo).⁸

“A Escola Plural alerta os professores para que haja maior participação do aluno na escola, que o aluno seja mais gente e que participe do projeto de construção do conhecimento dele. Ela faz com que as coisas tenham mais sentido para o aluno e pra gente também.” (professora de 2º ciclo).

Contudo, resistências e barreiras eram muitas. A discussão dos professores norteou-se considerando que os alunos tinham “relaxado” com a escola, a partir da abolição dos processos de retenção. E, embora acreditassem que a solução para os problemas de aprendizagem não devessem ser apenas dessa natureza, as notas e o medo da reprovação ajudavam no controle das condutas dos alunos diante do estudo.

“Eu acho que isso acontece com todo mundo, igual quando você vai entregar a declaração do imposto de renda, se você sabe que vai ter prorrogação, você acaba deixando pra depois, pra depois... Mas se o aluno sabe que vai ser reprovado, ele esquenta a cabeça e enfrenta.” (professor de 3º ciclo).

Um professor comentou a forma encontrada na sua escola para resolver o problema das notas e do controle dos alunos:

⁸ Grifos da autora.

“Os bimestre fechados foram abolidos e isso mudou muita coisa porque, antes, fechou bimestre, fechou nota, pronto e acabou.”

Neste contexto, o grupo resolveu não abolir a nota, mas modificar o convívio com ela. Alteraram a distribuição de pontos deixando livre, sem definições rigorosas e prévias, pensando no tempo do aluno:

“Pensamos assim, às vezes o aluno vai tão bem em uma atividade que deveria ganhar mais pontos, aí registrávamos nos diários.”(as palavras do professor estão em itálico).

A abolição dos processos de reprovação dos alunos foi um verdadeiro desafio para o professor e para a escola. Por incrível que pareça, os professores reivindicaram o direito à retenção em favor dos alunos, é claro. A situação era justificada em vista da lógica da organização escolar convencional, e com argumentos que oscilavam entre o discurso de atendimento ao aluno individualmente e o controle do processo de transmissão do conteúdo escolar tradicional. A força da cultura escolar já instalada predominava e o professor se sentia culpado por não utilizar mecanismos de controle do processo de aprendizagem dos saberes escolares tradicionais. As limitações dos instrumentos ou o sentido e significado deles não eram discutidos, como se os fins justificassem os meios. O problema da retenção confundia-se com o ensino dos conteúdos escolares, e a responsabilidade de garantir o processo de aprendizagem alternava-se entre a competência do professor para tal e os mecanismos de controle oferecidos pela escola para disciplinamento na aprendizagem.

“Muita gente fala que eu sou boa professora e eu mesmo falo: Não sou tanto assim porque se fosse eu aprovaria 80% dos meus alunos. Tem anos que eu tento me organizar, tento ensinar o meu aluno a operacionalizar os conceitos, porque acredito que é isso que fica. Eu até tenho publicado alguns artigos. O pessoal falava: - Você é plural e isso me irritava...” (professora de 3º ciclo).

Existiam confusões entre ser ou não ser um “ professor plural”. Alguns professores eram considerados plurais porque desenvolviam atividades variadas e interessantes com os seus alunos em classe; outros eram, assim, chamados porque estabeleciam relações próximas com eles e conseguiam fazer com que se interessassem pelo processo de aprendizagem, como demonstra o depoimento acima. Entretanto, havia bastante dificuldade em assumir inteiramente os princípios da proposta, devido aos conflitos pessoais ocasionados por concepções pedagógicas diversas dos próprios professores.

Era complicado para o professor admitir que o processo de aprendizagem dos alunos estivesse ocorrendo quando se alteravam totalmente as bases de controle desse processo, que ele já estava acostumado. A Escola Plural havia retirado o controle do conteúdo escolar, das provas e suas notas e, também, dos processos de reprovação. A concepção de avaliação da aprendizagem escolar estava apoiada, já há muito tempo, nesses princípios, que constituíam a própria cultura da escola. O que ficava? Como garantir que o professor estava desenvolvendo um bom trabalho? O que significava agora ser um bom professor? Quem poderia dizer isso?

Os professores, também, precisavam de referências de avaliação para o seu próprio trabalho e isso não havia sido, ainda, construído.

“Eu acho que um dos ganhos da Escola Plural é você não reter o aluno, mas aí vem um problema. Você promove um aluno que não produziu nada durante o ano todo e dá um nó na cabeça do professor. Eu sei que reter só prejudica a formação da identidade e não contribui em nada, mas como resolver o problema e trabalhar com esse aluno no ano seguinte?” (professora de 2º ciclo).

O depoimento seguinte, embora extenso, merece ser transcrito, porque demonstra a ansiedade do professor diante da mudança, abordando os aspectos essenciais subjacentes às atitudes de se assumir ou não a proposta da Escola Plural.

“No fundo eu acho que essa visão é excludente se você não tem a preocupação de ensinar realmente. Não tem a preocupação em selecionar: O que é bom fica, quem não é bom sai, na verdade, você vai excluindo os sujeitos aos poucos. Eu acho que a Escola Plural pode até conseguir que os alunos sejam muito bons, até melhores que os lá de fora, desde que ela realmente consiga mudar essa cultura escolar que tem aí, a partir da reflexão da aprendizagem mesmo. Ela pode até ensinar para o aluno como o conhecimento é produzido e não só o produto desse conhecimento.(...) Mas para isso o professor tem que mudar completamente a visão dele em relação ao aluno, tem que ser um professor pesquisador tem que fazer projeto mesmo, tem que trabalhar coletivamente e isto não tem sido feito, lamentavelmente não tem sido feito” (diretora de escola de 1º e 2º ciclo).

Assumir o controle da aprendizagem dos alunos significava acompanhá-los de perto e os professores apontavam dificuldades para enfrentar uma grande quantidade de alunos no decorrer do ano letivo. Falavam dos problemas de indisciplina em sala de aula e da impossibilidade de acompanhá-los em seu processo de desenvolvimento cotidiano. Ao lado disso, sentiam-se bastante sozinhos porque as famílias não se envolviam oferecendo o mínimo e “*entregavam seus filhos para que a escola sozinha desse conta deles.*”

Não se pode deixar de concordar com os professores com relação às inúmeras dificuldades de um trabalho cotidiano de sala de aula, especialmente, quando se pensa num ensino que pretende acompanhar, individualmente, o crescimento do aluno. Assim, uma questão pouco discutida era a **relação entre o individual e o coletivo**, na concepção de ensino e aprendizagem na proposta Escola Plural, que será tratada a seguir.

2.1- A RELAÇÃO ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO -

Embora não seja objetivo deste trabalho estudar a perspectiva construtivista de educação, em face dos inúmeros posicionamentos que a questão suscita, considera-se fundamental examinar a relação pedagógica em que esta perspectiva se apóia.

O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de construção do conhecimento parte dos princípios de que o conhecimento é uma produção social e que é na vida, em coletividade, que os sujeitos participam dessa produção, incorporando e sistematizando novos conhecimentos de maneira permanente e contínua. Esta proposição exige que os sujeitos, sejam eles alunos ou professores, sintam-se na mesma condição, enquanto produtos e produtores de conhecimentos, da e sobre a realidade.

Essa abordagem confere, à relação pedagógica a ser estabelecida, uma dimensão sócio-política de educação escolar que assume responsabilidades na promoção de espaços /tempos de vivências pedagógicas capazes de favorecer a atividade mental construtiva dos alunos. Vivências que podem colocá-los em relação ao meio de maneira crítica e responsável, promover atividades de estudo reflexivas do e sobre o meio; permitir o acesso à cultura acumulada e esclarecer sobre o processo pelo qual se deu e se dá a produção de conhecimentos nessa cultura.

Essa concepção pedagógica relaciona o aprender ao construir, daí ser denominada de concepção construtivista de aprendizagem, conforme é descrita por ZABALA (1996, p.164):

“De uma forma muito sintética, esses princípios estabelecem que a aprendizagem é uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda que recebe de outras pessoas. Essa construção, por meio da qual pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende, seu

interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura do outro mais experiente, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo de forma que apareça como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos progressos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando-o, tendo em vista sua realização autônoma.”

Nessa concepção a aprendizagem é dinâmica e se efetua pelo movimento, pela interação, pelo confronto e por associações entre o já construído, o já vivido e o novo, numa relação possível através da atribuição de vínculos de sentidos e de significados aos conteúdos escolares. O processo se dá a partir da reflexão contínua, permitida pelo acionamento dinâmico da observação, do questionamento, da revisão de idéias prévias, da associação e do estabelecimento de relações múltiplas, da disposição para a realização de atividades diversificadas, da busca por ajuda e por novas fontes de informação que devem fazer parte do cotidiano da relação pedagógica. É um processo no qual a elaboração pessoal é fundamental, e aí as funções psíquicas como a memória, a atenção, a percepção e o raciocínio se integram como habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem no sentido de formação global. Mas isso só acontece a partir de um contexto pedagógico onde seja possível a sua realização.

Esta concepção traz à tona a figura do professor como um ator fundamental nesta trama. É o professor que será o mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, e será o responsável direto pela constituição do processo didático e da criação de atividades capazes de promover o desenvolvimento de habilidades básicas fundamentais à construção e consolidação de novos conhecimentos, considerados significativos. Cabe ao professor a missão de constituir elos entre as atividades específicas propostas e as necessidades de aprendizagem do aluno, assim como de estruturar atitudes permanentes de curiosidade e indagação em relação ao meio, porque só a atividade espontânea da criança não garantirá por si o processo de construção do conhecimento.

As implicações desta opção são, também, muito abrangentes, porque, embora a discussão teórica parta do aluno em seu processo de aprendizagem, exigem que o professor, no processo de organização do ensino, esteja, também num processo permanente e contínuo de aprendizagens sobre o ensino e sobre as possíveis formas de “olhar” o conhecimento escolar, definidas pelas vivências diversificadas de cada aluno na relação.

Entretanto, a cultura escolar e também as teorias de aprendizagem que têm fundamentado o próprio construtivismo, centram-se, especialmente, na discussão de **um** sujeito que aprende e que constrói o seu conhecimento na sua relação com o grupo. E uma interpretação restrita e direta da relação pedagógica acaba sugerindo que o aprendiz seja simplesmente o aluno e a ação do professor como um indivíduo que também passa por um processo de aprendizagem sobre o seu próprio trabalho, fica pouco referenciada.

Com vistas a essa questão, observou-se, durante a pesquisa, que a equipe coordenadora do processo de implantação da Escola Plural deu pouca atenção à profissionalização do professor como sujeito que devesse dominar teorias pedagógicas sobre o processo de ensino e a didática, para uma ação educativa compreensiva. Foram encontrados poucos textos e/ou orientações muito superficiais referentes a essas questões, e, embora a assessoria se empenhasse o tempo todo na formação do professor, a direção era, prioritariamente, na perspectiva do aluno como o sujeito da aprendizagem, e quase nunca do professor, como sujeito da aprendizagem sobre a prática pedagógica e o processo de ensino.

Outro problema, também, se refere à concretização da relação pedagógica proposta pela Escola Plural. Ela exigia que, embora o professor tivesse em vista o seu aluno individualmente, a perspectiva prioritária de olhar deveria situar-se no ponto de vista coletivo. O professor deveria articular o coletivo da sala de aula, no sentido de promover aprendizagens da e sobre a realidade, promover diálogos que situassem os alunos na sua relação com a vida, ao mesmo tempo que, também, deveriam se articular num processo semelhante com o grupo de educadores da escola, promovendo aprendizagens sobre a realidade da própria escola e sobre o ensino.

Isso sugere que, embora o professor se articule, organizando coletivamente o processo de ensino, o aluno será atendido, individualmente, em sua aprendizagem, mesmo que o grupo de alunos seja grande e que tenha muitos grupos para acompanhar.

Neste sentido, os problemas se agravaram, pois os alunos eram muitos e os espaços e tempos do professor não foram redimensionados para esse tipo de atendimento. Surgiu, então, a necessidade de objetivação do olhar avaliativo em mecanismos capazes de aferir os processos individuais de aprendizagem dos alunos, dentro dos contextos coletivos de ação. Isso justificava

tentativas de construção de fichas de avaliação que dessem conta de traduzir as observações dos professores sobre os alunos e seu desenvolvimento.

Nesse sentido, observou-se que, se algumas escolas já haviam passado, ou vinham passando, por discussões acirradas sobre a determinação ou não de semanas de provas nos calendários escolares, como uma das questões básicas para a alteração das relações sociais na escola (o que aliás foi comentado pelos professores nas práticas reconstruídas nos itens anteriores deste capítulo), a implantação da Escola Plural trouxe a polêmica das fichas de avaliação que passaram a ser o mecanismo central de registro do conhecimento do aluno. Enquanto a escola discutia as semanas de prova, afloravam questões relacionadas à autonomia do professor para escolher os melhores momentos para efetivar os seus processos de avaliação, as críticas às direções rígidas sobre o valor das provas nessas semanas e as tentativas de impedir o autoritarismo em relação à própria organização do ensino e do professor. Com a Escola Plural, a preocupação do professor passa a situar-se na elaboração de fichas de avaliação que permitissem “re-conhecer” o universo de conhecimento do aluno capaz de nortear os aspectos a serem privilegiados ou não no processo de ensino.

Se a escola tradicional baseava-se na verificação de conteúdos específicos nas diferentes áreas do saber, e quando muito, tentava verificar a compreensão e aplicação desses conhecimentos em situações também específicas, a proposta da Escola Plural apontava novas necessidades a serem assumidas na educação dos sujeitos no sentido de se construir uma outra relação com os conhecimentos. Habilidades diferentes no trato da informação como a interrelação entre conteúdos, os processos de sistematização e de usos em situações cotidianas diversas ou imprevistas transformaram-se em imperativos que exigiam novas relações e novas habilidades dos sujeitos frente ao conhecimento dos alunos em situação escolar. Os professores sentiam que as mudanças eram necessárias, sentiam que os conteúdos escolares tradicionais estavam desalinhados em sua forma de abordagem, entretanto, não sabiam como se conduzir na perspectiva criativa de tratamento do processo de ensino e de avaliação em sala de aula.

“A partir do momento que o professor não pode avaliar o seu aluno com notas ou conceito, ele teve que conhecer o aluno de fato. Nesta hora foi que bateu forte. O aluno deve ser visto como um todo, o professor tenta fugir, mas o grupo acaba vencendo.”(palavras de um professor de 3º ciclo).

Alguns professores conseguiam compreender a estreita ligação entre os processos de avaliação na perspectiva de conhecimento do aluno nas situações de aprendizagem com o que ele, professor, oferecia nestas mesmas situações como processos de ensino. Entretanto, esta questão ainda não estava muito clara para os professores e, talvez até, para alguns daqueles que coordenavam o processo de implantação da Escola Plural. Pelo depoimento abaixo, observa-se que o professor já relaciona a estratégia de observação e avaliação do aluno às situações de ensino, percebendo a avaliação como um processo mediador na perspectiva de construção da dinâmica ensino - aprendizagem.

“Nós não jogamos nada no lixo. A nossa escola já tentava fazer uma avaliação global, havia provas abertas, objetivas, subjetivas, seminários, trabalhos debates sobre livros, júri simulado, tudo era usado como avaliação. Com a Escola Plural, nós continuamos a fazer isso, só que agora o aluno é mais avaliado, desde a hora que ele entra na escola até na hora que sai, todas as suas atitudes são avaliadas, seu relacionamento com os colegas, com o professor, sua participação, tudo.”
(professora de 3º ciclo).

3- O sentido e significado das fichas de avaliação

Durante a pesquisa, havia uma cobrança ao CAPE para a elaboração de uma ficha única de avaliação para todas as escolas. Não havia muita clareza de onde vinha essa cobrança e se ela seria coerente com a própria concepção de avaliação proposta pela Escola Plural. Questionava-se a necessidade da ficha, perguntando se a solicitação partia dos professores que não conseguiam construir referenciais próprios para a sua ação pedagógica e para estruturar novas categorias de acompanhamento do aluno; ou se partia da própria SMED objetivando estabelecer um maior controle sobre a situação. O relato, que se segue, pode esclarecer, um pouco, a questão.

Os professores, anteriormente à implantação da Escola Plural, já se ocupavam do processo de elaboração de fichas de avaliação, porque percebiam que as notas em si não representavam referenciais concretos sobre os desempenhos dos alunos. Com a nova concepção de avaliação, esse material se tornou ainda mais necessário.

O acesso, então, a um grande número de fichas de avaliação das escolas permitiu a análise dos conteúdos, categorias e critérios de avaliação empregados e pôde-se perceber o olhar do

professor sobre o aluno através delas, reconhecer as concepções de avaliação predominantes e as suas limitações como instrumentos capazes de auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, as fichas mostraram que o aluno era sempre o sujeito a ser avaliado e a formatação da ficha enfatizava itens de dificuldades do aluno, não havendo itens que expressassem o contrário, isto é, em quais aspectos o aluno sobressaía como um bom estudante. Nenhuma ficha apresentava critérios ou categorias que pudessem sugerir a avaliação do professor ou do ensino. Não havia dados que permitissem a identificação da concepção de ensino adotada ou do tipo de desempenho esperado pelo aluno no processo.

Por outro lado, foram encontrados dados relativos aos aspectos comportamentais explicitando a valorização de determinados tipos de conduta, como: cordialidade, respeito, obediência, responsabilidade, e outros considerados fundamentais para o processo de aquisição de conhecimento como organização, participação, atenção, capricho, cuidado com os materiais, rapidez e esforço pessoal. Essas categorias refletiam grande preocupação com o controle do comportamento dos alunos e demonstravam que também as famílias eram avaliadas pela escola, pois elas constituíam a outra parte responsável pelos resultados do aluno.

Havia fichas em que se percebeu a preocupação em detalhar as informações. Dessa forma, umas apresentavam um pequeno espaço em branco a ser utilizado pelo professor para a identificação de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas deixavam uma dúvida quanto ao tipo de conteúdo: se as fichas deveriam ser preenchidas situando o que foi desenvolvido pelo professor durante o processo de ensino ou o desempenho do aluno no curso da aprendizagem? Outras foram organizadas a partir de uma lista de conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento. Algumas áreas se apresentaram mais desenvolvidas, demonstrando uma formação didática mais sólida dos professores que as elaboraram, já que os itens não se prendiam apenas a conteúdos específicos mas referiam-se, também, a habilidades básicas, cobrindo diferentes domínios da aprendizagem. Essas áreas eram Língua Materna, principalmente a Alfabetização e, também, Matemática, ficando bastante superficial ou inexistente nos demais conteúdos como Estudos Sociais e Ciências, nos primeiros ciclos. Interessante era que estas últimas áreas realçavam as categorias relacionadas a atitudes, como interesse, participação, ordem e capricho, em lugar de itens de cunho cognitivo. Os demais conteúdos como Educação Física, Artes e Música eram quase sempre ignorados nessas fichas.

Havia, ainda, outras muito detalhadas procurando levantar dados individuais sobre os alunos, nos aspectos emocionais, físicos, motores, sugerindo até diagnósticos psicopedagógicos.

No estudo desse material, notou-se uma grande confusão de conceitos na organização dos itens da estrutura das fichas. Por exemplo, um tópico denominado **aspectos sócio-culturais** era identificado a partir de critérios de sociabilidade, como : “relaciona-se bem com os colegas”, “isola-se com frequência”, “fala muito alto”; **aspectos pedagógicos e escolares** identificados a partir da “frequência”, “pontualidade”, “atenção”, “cuidados com os materiais”; **aspectos cognitivos** considerando, dentre outros, “se o aluno lê atentamente”, “se participa das aulas de laboratório”, “se tem a noção de que a história de um povo não é feita só por ‘grandes homens’”.

Pôde-se perceber após a análise de algumas delas, a tentativa de coletivização e compartilhamento na avaliação. Assim, uma escola criou uma ficha, denominada pelos professores de “descritiva”, que procurava explicitar os conteúdos, habilidades e atitudes almejados em cada disciplina. A avaliação se desenvolvia em três partes: na primeira o próprio aluno se avaliava, na segunda parte, os professores avaliavam coletivamente a turma como um todo e cada aluno em particular, situando-o diante dela e, numa terceira, esses resultados eram organizados para serem encaminhados aos pais.

Algumas fichas procuravam alterar a perspectiva quantitativa de avaliação dando uma abordagem processual ao registro do desenvolvimento do aluno. Elas se organizavam a partir de conceitos e de descrições com o uso de categorias como : sim, não, às vezes, precisa melhorar, está melhorando, avançou, alcançou razoavelmente, precisa de atenção especial, etc. Outras utilizavam esses conceitos e, em seguida, associavam-nos às notas.

É interessante comentar que estas últimas fichas tinham a preferência dos professores, porque eram consideradas mais funcionais, pela marcação do X, facilitando o preenchimento, no caso das turmas numerosas. Embora considerassem que uma boa ficha desse tipo requeria mais tempo para a sua elaboração e muito trabalho para identificar, selecionar as categorias a serem privilegiadas e organizá-las de acordo com as potencialidades das turmas, preferiam investir tempo em sua elaboração a preencher fichas “descritivas”, por aluno.

Nas fichas elaboradas para auto-avaliação do aluno, foi possível identificar ambigüidades na concepção das questões propostas, porque não deixavam claro o sentido da reflexão a ser efetuada pelo aluno. Pôde-se, pois, questionar o objetivo da ficha, relativamente aos seguintes aspectos: ela tinha uma perspectiva pedagógica, permitindo ao aluno conhecer e refletir sobre os seus próprios avanços e dificuldades; ou apresentava uma perspectiva moralizante, sugerindo uma auto-análise do aluno no sentido de se “culpar” por não ter feito todas as tarefas determinadas pelo professor e não ter estudado adequadamente; ou, por outro lado, servia como um instrumento capaz de fornecer informações e ajudar o professor no seu processo de organização do ensino, etc. Não se verificou, entretanto, o uso da ficha como um mecanismo capaz de permitir o estabelecimento de um diálogo entre o aluno, o professor e o processo de aprendizagem, na perspectiva de construção de um processo de ensino compartilhado.

Deve-se acrescentar, no entanto, que os professores ao organizarem suas fichas, tinham expectativas de obterem um conhecimento real sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Esta meta, porém, para ser alcançada exigia conhecimento amplo do professor em vários aspectos: do processo didático, relacionado à clareza da concepção de avaliação que o impulsionava, da concepção de ensino e de aprendizagem que o orientava, dos objetivos que procurava alcançar, do conhecimento específico que tinha dos vários conteúdos, das habilidades necessárias para a aprendizagem desses conteúdos ou disciplinas, além do conhecimento dos sentidos e significados da aprendizagem na vida social.

Além da formação apontada acima, a construção do processo de avaliação através das fichas exigia do professor habilidades de observação apurada e, até mesmo, fundamentos teórico-metodológicos sobre processos de investigação com o intuito de selecionar, frente aos vários, rápidos e imediatos estímulos presentes nas situações em sala de aula, aqueles que mereceriam um registro e análise mais cuidadosa como indicador de desenvolvimento do aluno e da turma como um todo.

PERRENOUD (1993a, p. 63) comenta que o professor, em seu cotidiano, se depara com *“uma constante: uma multiplicidade das tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes”*. Esta realidade exige habilidades bem desenvolvidas de observação associada à clareza quanto ao que se almejava no trabalho docente. E, oportunamente, acrescenta-se, aqui, as destrezas necessárias ao professor para a realização de

um ensino reflexivo, já citadas na introdução deste trabalho: destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas, de comunicação, introspeção, indagação, exame, e espontaneidade. Entretanto, toda essa situação fica em desacordo com as limitações da formação do professor e das possibilidades presentes nas suas condições de trabalho para acompanhar cada um de seus alunos, tendo à sua frente uma média de trinta, por sala de aula.

Esta questão acarretava outra que se relacionava ao uso dessas fichas, porque a estrutura delas não oferecia subsídios ao professor para "re-orientar" o ensino a partir das dificuldades e necessidades detectadas. Isto permitia que elas fossem transformadas em simples instrumento de registro burocrático, ou para dar conhecimento superficial a "alguém" não muito determinado. Encontrou-se, neste sentido, a prática de se carimbá-las com dizeres preestabelecidos: venceu, não venceu, desempenho satisfatório, desempenho desejado, desempenho insatisfatório, etc.

O conhecimento e análise dessas fichas favoreceram a compreensão do tipo de dificuldade dos professores no tratamento da avaliação porque, a competência do avaliador exprime-se na pertinência das definições e escolhas que faz, isto é, exprime-se na coerência entre suas intenções e a escolha das categorias conhecimento, habilidade e atitude que vão orientar a sua abordagem metodológica.

Observou-se, ainda, que essas fichas apresentavam uma fragilidade muito grande no que se referia à própria organização do ensino como um processo global e à compreensão e explicitação das necessidades de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino dos conteúdos específicos. O tempo despendido na elaboração de uma ficha "descritiva" e no seu preenchimento só se justifica quando os dados coletados transformam-se em conhecimentos que orientarão a prática pedagógica. Entretanto, elas não representavam documentos capazes de apoiar e impulsionar a construção de um maior conhecimento sobre o aluno, sobre as necessidades de ensino e a realidade pedagógica como um todo.

Uma questão de outra ordem, também, ficava evidente: as fichas, assim como as notas representavam, especialmente, instrumentos de controle disciplinar. Numa perspectiva de avaliação qualitativa, traziam a valorização das atitudes de sociabilidade dos alunos em sala de aula, explicitando os conflitos e ansiedades vividos pelos professores na relação interpessoal com os alunos. Muitos professores reclamavam da impossibilidade de desenvolver qualquer tipo de

trabalho em sala de aula pelas atitudes agressivas que, permanentemente, ocorriam entre os alunos com os colegas e com eles mesmos. Tais atitudes aconteciam em todos os níveis de ensino, em qualquer idade e em qualquer turno, sendo mais freqüentes entre os adolescentes. Isso explicava a presença freqüente de itens relacionados à disciplina e ao comportamento. Neste sentido, muitas vezes, a grande questão apontada pelos professores, na discussão desses problemas era

...“o que fazer com um aluno que domina conteúdo mas não tem respeito algum com o professor e até o agride com palavras, veja só, um aluno me chamou de vagabunda em sala de aula, não é responsável e nem tem compromisso com nada.”
(professora de 3º ciclo).

Situações contrárias, também, existiam, expressas em atitudes como: o aluno demonstrava o gosto pela escola, participava das atividades, apresentava atitudes positivas com o grupo mas se saía mal nas provas e avaliações.

De tudo isso conclui-se o quanto ainda estava por ser construído a cerca da prática pedagógica, no que se refere ao ensino e à avaliação em sala de aula. As fichas deixavam claro que, quando se retirava do professor a perspectiva de transmissão de um conteúdo já organizado e da avaliação como a verificação do processo de assimilação, diminuía-se grande parte da sua capacidade de ensinar e de avaliar, porque os objetivos-conteúdos têm sido os prioritários na orientação da prática do professor.

As pesquisas de FREITAS (1995, p.260), já citadas anteriormente, concluíram pela extrema informalidade do processo de avaliação escolar e da avaliação informal como fator decisivo nos processos de avaliação formal. Os professores analisados não definiam e nem divulgavam, previamente, o desempenho esperado dos alunos, não elaborando e nem explicitando os critérios a serem utilizados nas avaliações.

A leitura do conjunto de fichas e as situações analisadas em face do seu uso evidenciaram práticas pedagógicas genéricas ou particularistas de avaliação, construídas conforme a subjetividade do professor, num processo altamente improvisado e informal, em que somente o avaliador conhece os seus próprios critérios, limites e possibilidades, sendo os dois últimos, quase nunca compartilhados com os demais professores, com os alunos e, muito menos, com os pais.

FREITAS (idem, ibidem) comenta, também, que esta situação oferece ao professor a posição central no processo decisório sendo que este poder só é ameaçado pelo conselho de classe. Dentro deste contexto, é possível admitir-se que não será apenas com a introdução de uma avaliação de tipo qualitativo-descritivo que se poderá alterar o processo unidirecional e, por isso autoritário, que vem se revestindo a avaliação escolar, porque ela permanece totalmente dependente da postura e do olhar do avaliador na leitura da realidade pedagógica.

Essas questões são fundamentais para a discussão da avaliação escolar nos vários espaços educacionais porque oferecem luzes para encaminhamentos a serem dados aos processos de formação do professor. Os programas de capacitação docente não têm se centrado numa abordagem metodológica que prepare o professor para enxergar o processo de ensino na sua interação com o processo de aprendizagem. A avaliação da prática pedagógica pelo professor exige o exercício da observação direta e precisa, da “re-flexão” e do “re-conhecimento” do projeto de ação didática desenvolvido. O ensino deve levar à produção de conhecimentos sobre o aluno em seu processo de aprendizagem e à redefinição clara dos objetivos e intenções para as novas ações educativas. O professor precisa conhecer melhor o seu trabalho, suas possibilidades e limitações como docente, para agir com maior consciência dos valores que impulsionam a sua ação.

A análise das fichas e o uso delas demonstraram a existência de questões graves para a implantação da proposta Escola Plural, que se articulava, basicamente, na crença da capacidade de reflexão do professor sobre a sua prática docente. Um instrumento de avaliação exige do elaborador uma formação sólida de ensino e aprendizagem, porque representará a síntese do processo educativo e a sistematização do conhecimento produzido pelo avaliador, exigindo, ainda, de quem o elabora e de quem o utiliza um olhar crítico, amplo, sobre a escola e a sala de aula.

3.1- INTRODUÇÃO DA FICHA ÚNICA DE AVALIAÇÃO PARA A REDE -

Algumas atividades realizadas com os professores da rede municipal partiram, também, da análise do material de avaliação utilizados nas escolas, a saber: o documento elaborado pelo grupo de avaliação do CAPE, o Cadernos Escola Plural 4 - **Avaliação dos processos**

formadores dos educandos e a ficha única que seria utilizada pelas escolas da Rede Municipal. Também a coordenação pedagógica da Regional Oeste, iniciou um trabalho durante o ano de 1994, antes da implantação da Escola Plural e deu-lhe continuidade no ano seguinte; e a equipe da Regional Barreiro trabalhou com a totalidade de escolas da região, na perspectiva de analisar as fichas já utilizadas e elaborar uma ficha única, própria, em substituição àquela fornecida pela SMED. Para isso organizou seminários, oficinas e encontros com temas sobre avaliação na perspectiva da formação dos professores.

Foram acompanhados os trabalhos do grupo do CAPE para se apreenderem as principais questões levantadas pelas escolas com a proposição de uma ficha única de avaliação. O grupo, durante o processo de elaboração da ficha produziu, também, um caderno sobre AVALIAÇÃO com orientações sobre o material, assim como a sugestão de outra ficha que poderia dar subsídios aos professores para conhecimento do aluno. Com a divulgação das fichas e do caderno, o CAPE passou a coordenar, durante dois meses, plantões semanais de atendimento às diversas escolas, para esclarecimentos de dúvidas sobre a concepção de avaliação, os conteúdos do caderno e a forma de preenchimento das fichas.

A finalidade do **Caderno Escola Plural 4 - “Avaliação dos processos formadores dos educando”** era discutir a concepção de avaliação da Escola Plural, apresentar alguns procedimentos de avaliação aos professores e duas fichas de avaliação, uma denominada “Roteiro para levantamento de dados sobre a história da classe” que objetivava sugerir aos professores categorias de análise para conhecimento do aluno e de suas vivências pessoais fora da escola, e outra “A ficha do aluno” a ser utilizada por toda a rede. Esta última pretendia estabelecer categorias comuns de registro sobre os alunos e permitir a normatização de transferências .

Havia grande preocupação, por parte do grupo elaborador, em oferecer material de estudo que fundamentasse a concepção de avaliação e, ao mesmo tempo, sugerisse procedimentos didático-metodológicos para sua utilização. Procuraram oferecer subsídios que ajudassem o professor a compreender o processo de aprendizagem do seu aluno a partir da auto-avaliação de sua própria prática pedagógica.

Quanto à “Ficha do Aluno”, era individual e descritiva, com lacunas para anotações das observações do professor. As categorias selecionadas objetivavam orientar a avaliação qualitativa

numa linha lógica que relacionava o processo de aquisição de conhecimentos pelo aluno com as possibilidades oferecidas pelo professor em sala de aula. Assim, a ficha ficou dividida em quatro partes : participação nas interações do grupo, organização do trabalho pedagógico, atividade de estudo, e áreas do conhecimento.

1- Participação nas interações do grupo.⁹ sugere a observação do aluno na totalidade de seu envolvimento com a classe, destacando-se sua capacidade de ouvir, respeitar as opiniões e colocações dos colegas, de se posicionar perante o grupo argumentando e ajudando na construção de regras de seu funcionamento.

2- Organização do trabalho pedagógico: enfatiza a participação do aluno no decorrer das atividades propostas pelo professor, procurando caracterizar a capacidade do discente quanto à compreensão e envolvimento na construção e realização dos trabalhos.

3- Atividades de estudo - contém categorias que permitem ao professor acompanhar o aluno no seu desenvolvimento diante das fases do processo de construção do conhecimento, como: **a) formula questões sobre o objeto de conhecimento a ser investigado; b) identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias, pessoas da comunidade; c) sabe consultá-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...**

4-Áreas de conhecimento - apresenta espaços para que o professor descreva os conteúdos desenvolvidos com base na proposta curricular de cada escola. Ali deve ser assinalado o que foi trabalhado e observado no aluno em relação aos conteúdos incorporados e construídos.

O Caderno nº 4, como um todo, discute a própria concepção de avaliação da Escola Plural, ampliando o documento nº 1 no que se refere a uma proposição mais concreta e articulada com o processo metodológico de ensino. Para isso, explica detalhadamente o preenchimento da ficha e sugere uma série de atividades e de procedimentos de avaliação, como a observação, o registro, as provas, o debate, a auto-avaliação e os trabalhos em grupo, como formas de organização do ensino e de instrumentos de avaliação.

⁹ Foram registrados, em negrito: a transcrição dos tópicos e itens da ficha.

O caderno, entretanto, não foi lido e estudado, como os demais documentos da Escola Plural encaminhados às escolas. A ficha única acarretou muita polêmica e levantou questões de variadas naturezas e tipos entre os professores. A solução encontrada pela equipe do CAPE foi a organização de um serviço de acompanhamento, orientações e informações, em plantões semanais. A idéia foi bem acolhida e muito utilizada.

Na mesma época, a equipe da CPP, embora tenha trabalhado separadamente do grupo responsável pelo caderno de avaliação, encaminhou às escolas de 1º e 2º ciclos o “Diário de classe do professor”. O fato acirrou a polêmica travada nas escolas, revoltando os professores com o acúmulo de tarefas provocadas por tais instrumentos. Foi curioso porque, embora não propositadamente, esse diário poderia ser, realmente, um complemento da ficha única de avaliação, pois continha itens para preenchimento os quais serão descritos a seguir:

1- Relatório sintético do grupo, recolhido a partir de reuniões pedagógicas/ Relatório dos professores que trabalham na turma/ Atividades de reconhecimento da turma - propõe uma síntese das observações referentes à caracterização da turma, apontadas durante as primeiras reuniões pedagógicas de preparação para o trabalho anual. A ficha de reconhecimento do aluno proposta no Caderno4, assim como as atividades sugeridas para a coleta de informações seriam valiosos instrumentos para o preenchimento deste item do diário.

2- Intenções educativas para o ano / Proposta geral de trabalho - o Caderno 4 propõe (p.16) que os professores realizem uma síntese do processo de aprendizagem dos alunos apoiando-se nos instrumentos utilizados para o seu conhecimento. As sínteses teriam por objetivo dar continuidade ao processo de ensino. Nessa ótica, estando de posse da síntese elaborada para o item 1 do Diário, o grupo de professores poderia traçar o seu plano geral de ensino.

3- Registro dos projetos vividos pela turma, dos conteúdos disciplinares trabalhados, das atividades desenvolvidas ao longo do mês - os registros destes campos correspondem às observações cotidianas do trabalho docente.

4- Observações/ anotações/ reflexões sobre o processo de formação do aluno, utilizando parâmetros da ficha de avaliação qualitativa da escola - o diário contém uma folha individual para registros de observação de cada aluno em seu processo de aprendizagem.

Quando se comparam os dois documentos, percebe-se que a partir do registro contínuo nos diários das atividades desenvolvidas com os alunos; das observações feitas; das reflexões entre os professores nos trios; e dos planos com a explicitação das intenções e projetos executados o professor teria o conhecimento de seus alunos no seu processo de aprendizagem. Isto facilitaria o preenchimento das fichas individuais, preservando a coerência entre o trabalhado e o observado na sala de aula.

A produção dos dois tipos de material foi positiva porque demonstrou integração de pensamento entre as duas equipes da SMED, que, mesmo tendo trabalhado separadamente, apresentaram coerência quanto à concepção de trabalho pedagógico. Entretanto, nas escolas, eles se apresentaram como um grande problema. Os professores sentiram a integração entre as duas atividades e perceberam que a avaliação proposta exigia um trabalho de acompanhamento, investigação e reflexão permanentes das atividades e das relações entre os alunos, o professor e o conhecimento a ser construído, além de registros diferentes daqueles que habitualmente as escolas vinham fazendo.

Tanto a ficha quanto o diário criaram controvérsias, captadas a partir dos plantões e das visitas realizadas em algumas escolas. Participando de reuniões pedagógicas que debateram esses instrumentos, observou-se que os professores se sentiam agredidos com o trabalho. Sabiam das suas limitações pessoais, das condições de trabalho que o cotidiano da escola lhes impunha, estavam fragilizados com o tratamento despendido pela Prefeitura numa greve mal sucedida, tudo isso os deixava profundamente magoados.

Diante desse quadro, questões de toda ordem permeavam as discussões, mesmo aquelas pertinentes à relação dos professores entre si, nos diversos ciclos:

“Sempre somos nós os primeiros a serem ‘sacaneados’. Quero ver como ficam os professores de 5^a a 8^a séries. Aposto que eles não vão fazer esses registros e ninguém me obriga a fazer isso.” (professora de 1^o e 2^o ciclos)

E, ainda, sobre a relação dos profissionais dentro da própria escola,

“O trabalho da secretaria foi transferido para o professor, mais essa.” (professora de 1^o e 2^o ciclo)

Também, quanto à relação da escola com a SMED,

“A vinda desta ficha no mês de maio é um corte. Ela chegou em cima da hora quebrando um cronograma. Isto atropela tudo, a gente não sabe mais o que exigir do professor, ele já está tendo dificuldades de assimilar a proposta...”
(coordenadora pedagógica de 2º ciclo)

E até... aquelas referentes à greve recentemente ocorrida:

“É sempre assim: mais trabalho e menos salário - Escola Plural e salário singular”
(professora de 1º ciclo)¹⁰

As razões para tal descontentamento eram provocadas, especialmente, pelo formato descritivo da ficha e dos diários. O professor deveria “escrever” e não simplesmente assinalar um X ou atribuir uma pontuação ou conceito. A proposta qualitativa de avaliação exigia o registro permanente do processo de aprendizagem do aluno em relação às atividades propostas. Este registro só poderia ser feito se o professor tivesse clareza quanto aos objetivos perseguidos e quanto aos aspectos concretos a serem observados no processo de ensino e aprendizagem. Exigia, também, que o professor planejasse os trabalhos, refletisse sobre os aspectos a serem explorados e observados nessas atividades e programasse formas variadas de coleta dos dados sobre as habilidades e conhecimentos que estavam sendo construídos pelos alunos. Entretanto, o professor não tinha hábito de planejar o seu trabalho, de definir e/ou delinear objetivos claros, de registrar as observações e muito menos de descrever os processos de desenvolvimento dos alunos. As avaliações informais que ele elaborava, na maioria das vezes, ficavam em forma de opiniões pessoais, pouco organizadas para futuras sínteses.

Por outro lado, o professor não tinha tempo para isso. Todos se queixavam do ritmo que o trabalho escolar exigia. “*Não se tem tempo para nada*” e quando se conseguia espaços coletivos para a articulação entre os profissionais, “*sempre falta um*”, queixavam-se. Por outro lado, o registro nessas fichas e diários ocuparia todos os tempos/espacos de projetos previstos na organização da escola.

“Aquela ficha elaborada pelo CAPE até que é boa, ela força o professor a conhecer os seus alunos e se virar para conhecê-los, mas é difícil de ser preenchida. Nós fizemos uma avaliação na escola e chegamos a conclusão que nós poderíamos ter estudado muito mais no ano passado, mas ocupamos muito o nosso tempo preenchendo fichas, o pessoal vai ter que encontrar uma solução para isso. O bom

¹⁰ No período de greve os professores afixaram uma faixa à frente da Prefeitura com os dizeres : “Escola Plural / salário singular”

são aquelas fichas que a gente faz um X.” (professora de 2º ciclo, entrevistada no início do ano de 1997).

E perguntavam:

*“Quem irá ler estes diários? E essas fichas?
Vamos precisar de 40 horas semanais de trabalho na escola, 20 só para isso.”*

Os professores se preocupavam, também, com a forma de relação com os pais e as cobranças advindas “daquelas famílias” insatisfeitas com os resultados escolares de seus filhos. Em algumas escolas, a participação da comunidade de pais era intensa e conflitiva tornando os professores inseguros com o preenchimento dessas fichas e com as informações veiculadas.

“Os pais querem saber se as crianças estão indo bem na escola e quando “as notas” demoram para chegar eles costumam ficar ansiosos.” (professora de 1º ciclo).

A mesma professora comenta sobre a elaboração clara das fichas de avaliação no sentido de permitir aos pais acompanharem a trajetória escolar dos seus filhos: *“É assim que a gente consegue que eles se aproximem da escola”*. E a professora continua:

“Quando fomos elaborar a nossa ficha, tivemos como referência uma assembléia de pais. Eles disseram claramente que não queriam apenas um documento que dissesse: “Seu filho venceu !” Isso para eles era pouco. Procuramos pegar as opiniões deles e uma coisa que pesou foi a quantificação.” (professora de 1º ciclo).

Para os professores, a linguagem que os pais conhecem é a nota e para satisfazê-los, segundo a professora aludida acima, foi preciso criar vários tipos de fichas de avaliação: ficha para pai, para aluno, para turma, por matéria. A cultura da avaliação como medida de rendimento escolar, característica marcante da escola, transparecia sempre nas discussões dos professores durante as reuniões e plantões. As falas eram as mesmas :

“Os pais cobram uma nota, eles querem a nota, é ela que eles entendem”. (coordenadora de 2º ciclo).

“Não adianta a Escola Plural retirar a nota e substituí-la por uma avaliação qualitativa, estamos impotentes.” (professora de 1º ciclo).

“A escola resolveu criar uma ficha para os pais. Eles não entendem as avaliações qualitativas, muitos não sabem ler, então fizemos uma ficha que eles entendessem.” (coordenadora de 2º ciclo).

Ao lado dessas questões, os professores lembravam o papel de controle que as notas sempre tiveram e a sua força simbólica para representar e demonstrar objetivamente ao aluno a sua necessidades de estudar mais. Argumentavam que, mesmo de forma equivocada, ou arbitrária, a nota significava uma “certa” estimativa do quanto o aluno precisava melhorar e indicava o seu posicionamento diante do grupo. Na verdade, constituía um dos poucos mecanismos significativos de representação da aprendizagem que estabeleciam elos de ligação entre família e a escola.

A nota, carregada de grande significado social, era um produto da expressividade humana que foi incorporado pela cultura da escola e permitia a compreensão simbólica dos processos pedagógicos intra-escolares. Através dela, a comunidade escolar partilhava, objetivamente, dos processos e intenções subjetivas de seus produtores.

“Sempre pensamos em romper com as notas, mas de repente, eu percebo que as notas são uma referência enorme, para todo mundo, é muito difícil retirá-la. É referência para o pai, para o aluno, para o professor, é um mito e quando você retira dá um desconforto enorme.” (professor de 3º ciclo).

Ficou, também, evidenciado, nessas discussões o conflito sobre o preenchimento das fichas e diários: quem os preencheria? Já se observou, por outro lado, que os profissionais da escola possuem grande dificuldade de trabalhar em grupos, mesmo pequenos como um trio. Não têm confiança uns nos outros, não se sentem seguros, ficam apreensivos com as avaliações do colega e quanto aos registros que serão feitos pelo outro. As colocações que se seguem refletem essa questão.

“Como escrever em conjunto numa ficha? Cada aluno é diferente com cada professor... Cada professor tem cabeças bem diferentes.” (professora de 2º ciclo).

“Penso que registrar qualitativamente é muito comprometedor. O professor tem que estar despojado de preconceitos e de simpatias. Como fica a questão do poder do professor ou de um só professor, quando está registrando na ficha?” (professora de 2º ciclo).

Na verdade, os professores possuem cadernos próprios de registro sobre aquilo que acontece em sala de aula, “*é uma espécie de caderno de campo*”, e eles “*utilizam essas anotações para se prepararem para os Conselhos de classe*”. Muitos se manifestaram a respeito

dos registros nos diários e fichas, considerando que permitiriam a visualização de novas categorias e formas de organização das anotações. Entretanto, como afirmavam, os registros pessoais têm um formato muito específico, “*cada um anota do jeito que entende*”, utilizam códigos, cruces e sinais, que permitem identificar facilmente o seu significado. Isso não aconteceria com o relatório sugerido pela SMED. Para os professores, este material exigia uma descrição “*mais consistente*” e “*bem redigida*” sobre o aluno. Seria um “*documento*”.

Além disso, existe na escola uma forte tendência de normatização das atividades, numa perspectiva de padronização e controle das ações. Por isso os profissionais do ensino demonstravam-se profundamente preocupados com a periodicidade de preenchimento das fichas - quando, com quem e como preenchê-las-. Dado o seu caráter oficial, onde ficaria registrada a frequência do aluno, a carga horária e se , “*então, não seria a secretaria que deveria preenchê-las*”? Até “*a boa ortografia*” foi salientada como um componente da cultura escolar, de alto poder normativo. Quem preenche dados oficiais deve “*ter uma letra boa*”, “*com o uso de um só tipo de caneta*”, para se permitir a mesma cor de tinta e talhe de letra. Ora, se os diários seriam preenchidos pelo trio, como resolver isso?

“Ah, a minha letra num diário...?” (exclamação de uma professora de 2º ciclo, durante a reunião de discussão sobre os diários).

“Não ‘pega bem’ uma porção de letras nos diários, cada um escrevendo do seu jeito.” (professora de 1º ciclo).

Outra questão apontada foi a padronização da ficha única e, para muitos, era uma contradição à proposta da Escola Plural.

“A proposta manda a gente observar as vivências e trabalhar de acordo com o aluno, aí começamos a fazer. De repente começa a vir coisas prontas e parece que começa tudo outra vez.” (professora de 2º ciclo).

“Se essa Escola Plural traz tanta coisa boa, quem entrou nessa reviravolta não volta mais, mas essa necessidade de passar para o papel tudo o que está acontecendo, parece uma necessidade de controle.” (professora de 2º ciclo).

Os membros da equipe do CAPE repetiam diversas vezes :

“Mas, vocês não têm o hábito de anotar as coisas que acontecem, em seus cadernos próprios? Não é assim que a gente faz?”

Embora, aparentemente, concordassem, não consideravam aqueles diários representativos das anotações de seus cadernos, como afirma um membro do CAPE:

“Um documento oficial não pode ser tão considerado a ponto de inviabilizar a rotina escolar. Nós não temos que parar de dar aula para ficar preenchendo diários e fichas. O fundamental é resgatar o uso que deve ser feito de um registro diário, é resgatar o seu sentido.” (palavras de uma representante da equipe do CAPE).

Nos plantões e nos diversos seminários com a equipe central, o ponto crucial consistia em “re-significar” as práticas escolares, os espaços, os tempos e criar uma nova cultura frente a uma nova lógica de organização de escola.

“Temos que mexer nos sentidos, no que há de mais fundo”. (Secretário adjunto, durante um seminário interno.)

A equipe de avaliação acreditava na formatação objetiva e coerente da ficha oficial para estruturar uma linguagem comum na rede e, especialmente, nos casos de transferência de alunos ter-se um documento capaz de registrar a história do processo de aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo, argumentava que aquele instrumento de avaliação refletia, na verdade, uma síntese das diversas fichas das escolas e não representava uma forma de controle externo. Pretendia, apenas, ser um recurso auxiliar no trabalho de acompanhamento da aprendizagem do aluno, não devendo ser preenchida por qualquer um, ou em qualquer momento.

Entretanto, o questionamento da escola referia-se ao aspecto de registros precisos, que permitissem identificar a cultura do controle pedagógico, não interpretada, aqui, em tom pejorativo. Realmente, a escola tem uma grande responsabilidade frente ao elevado número de alunos que passa por ela diária e anualmente, tem envolvimento efetivos com processos de transferências, com regulamentações vindas de outros órgãos e presta contas à sociedade pelo seu trabalho. Neste caso, se são os professores que deveriam saber os momentos adequados para preencher as fichas, o que registrar, como e quem deveria registrar, uma outra dúvida central surgiu: quem definiria a época de preencher a ficha e o diário e qual a periodicidade de seus preenchimentos. Essas inquietações ligavam-se aos “espaços/tempos” já arraigados na escola: bimestres, semestres e ano letivo seriado e novos tempos ainda não incorporados.

As fichas e diários tratavam de ciclos correspondentes a três anos e isso exigia a revisão da forma de relação com o tempo escolar. A periodicidade dos registros dar-se-ia em função dos conteúdos e informações produzidos num determinado espaço de tempo a ser definido, a partir da relação pedagógica entre alunos e professores. Os registros referentes às avaliações desse processo se transformariam em produção de conhecimento pedagógico sobre o aluno e o processo de ensino e aprendizagem.

Outro pressuposto básico consistia em conhecer os alunos e as representações, na tentativa de se desenhar um quadro que permitisse visualizar ações educativas mais concretas. A ficha de reconhecimento tinha este papel, e, durante as reuniões, as inúmeras falas giravam em torno do tempo gasto para este “diagnóstico”. A idéia, que a proposta sustentava não era de se elaborarem em um único momento, um diagnóstico e o Caderno 4; por outro lado procurava explicar esta perspectiva a partir da sugestão de uma série de atividades a serem desenvolvidas em sala, durante o ano, para conhecimento das representações dos alunos, a saber: sobre a escola, suas regras e normas; sobre os conteúdos escolares já apreendidos; sobre os aspectos relacionados à vida fora da escola como experiências com o trabalho ou o tipo de atividades desenvolvidas rotineiramente em casa, etc.

A ficha tinha sido pensada, também, como referencial para discussão do processo de ensino e de aprendizagem pelos professores, em seu coletivo. Admitia como premissa o valor da interação nos processos de construção do conhecimento e na organização do trabalho docente. A partir dos indicadores das fichas, os professores poderiam conhecer e analisar melhor os alunos no seu processo de aprendizagem, o que já sabiam, o que ainda não sabiam e o que estavam em vias de construir. Esses conhecimentos e análises, também, permitiriam ao professor construir encaminhamentos didáticos sobre o ensino, para saber como e quando intervir nos momentos adequados.

Tudo era, na verdade, uma novidade. Tudo estava por ser construído e toda situação se apresentava profundamente conflituosa para os professores. Com o desenrolar dos plantões e das reuniões semanais nas escolas, tanto a equipe do CAPE, quanto os professores identificaram aquele momento como fundamental para a construção da proposta Escola Plural. As “resistências”, na verdade, significavam dificuldades de assimilação da proposta. Os professores

estavam confrontando significados e este processo era penoso e desgastante. Uma coordenadora explicitou:

“Eu tenho que dialogar com a ficha que a SMED está usando. Tenho que colocar a minha ficha em relação à ficha oficial e refletir.” (coordenadora pedagógica).

Todavia, o confronto inicial, em alguns espaços, permitiu a construção de um novo sentido para o processo de avaliação. O dito “oficial” na relação com o real começou a apontar uma prática possível de ser concretizada com novas bases. Professores começaram a dialogar de forma diferente nos plantões, apresentando práticas que vinham sendo construídas nas escolas. Por exemplo:

“A minha escola tem uma experiência muito boa com a avaliação. Fizemos uma ficha que está sendo trabalhada desde o ano passado e que conseguiu se desligar das notas e dos conceitos. É por isso que acho complicada uma nova ficha, não há tempo para discutirmos isso agora, são inúmeras atividades que precisam ir adiante.” (professora de 2º ciclo).

A discussão demonstrava que cada escola avançava em seu ritmo e que era impossível um processo de crescimento idêntico para todas. Os avanços aconteciam a partir de pontos de partida específicos de cada uma. Para algumas, desvincular-se das notas e trabalhar com conceitos significava já um grande passo. Outras tinham avançado nos processos de observação dos alunos e já conseguiam avaliá-los, enxergando seus desempenhos como representativos dos trabalhos propostos, o que anteriormente não conseguiam fazer, denotando caminho significativo em direção à avaliação qualitativa.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a ansiedade e o desgaste de muitos expressavam que os professores são trabalhadores que “batalham” e que, em sua grande maioria empenham-se no desenvolvimento de seus alunos, mas cada um “do seu jeito”, e aí evidenciava-se a grande questão referente aos processos de avaliação escolar. Inúmeros professores perseguem o aprendizado de seus alunos, minuto por minuto, diariamente, dando exercícios e corrigindo exercícios, indo de carteira em carteira, recolhendo cadernos, “ameaçando”, “alertando”, “avisando” pais e alunos, num processo contínuo de avaliação. Um observador desatento ou “ideologicamente radical” pode interpretar essas ações como profundamente autoritárias e ditatoriais. Entretanto, as ações desses professores se justificam a partir de outros parâmetros, por exemplo: comprometimentos em relação à aprendizagem dos alunos, à necessidade de *“oferecer-lhes a atenção que não têm*

em casa”, ficando atentos aos mínimos detalhes porque desejam que seus alunos “*aproveitem a escola ao máximo*” e que, da mesma forma, ele, professor, está ali oferecendo o máximo de si.

Os mecanismos para avaliação dos alunos são realmente complexos e esbarram nos limites da própria escola como instituição numa sociedade contraditória, seletiva e diferenciadora. Os referenciais dos professores para o desenvolvimento deste processo avaliativo eram bastante diferenciados e refletiam relacionamentos com a escola e com o próprio papel de professor, também variados. Isso significava vasta gama de critérios, de categorias de análise, de pontos de vista que variavam também conforme a situação vivenciada no momento. Pretender, pois, analisar o problema demandaria a busca de respostas a uma série de perguntas: seria possível o uso de uma ficha comum para toda a Rede Municipal?; O uso de uma ficha única seria correto no caso de uma concepção de avaliação qualitativa?; Quais os riscos que estariam sendo assumidos com essa definição? Seria possível a utilização de um diário, em formato descritivo, com as condições de trabalho atuais dos professores em sala de aula?; Se os objetivos dos professores eram tão diferentes, contraditórios muitas vezes com a proposta Escola Plural, e, frequentemente não claros o suficiente para permitir a caracterização, problematização e análise da prática, como acreditar que ficha descritiva seria compreendida por todos como elo de ligação entre a avaliação da aprendizagem e o de ensino?; Todos teriam condições de enxergar a realidade de maneira reflexiva e descrevê-la a partir de uma perspectiva processual?; Seria possível imaginar que todos tivessem clareza suficiente para perceber que os avanços e dificuldades de seus alunos eram, também, seus próprios avanços e dificuldades?

Nem sempre interrogações veiculam sentenças afirmativas. Questionar, talvez, possa ser um bom artifício para suscitar alternativas. Então, a proposta de uma ficha única não seria uma contradição frente ao processo de reflexão da prática docente e ao crescimento de cada escola nesse processo de reflexão? Não estariam a SMED e a equipe implantadora da proposta Plural “engessando” uma nova estrutura de escola ou desencadeando, precipitadamente, um produto da reflexão, **desconsiderando-se o processo de aprendizagem sobre o ensino a ser trilhado pelo professor ao estabelecer uma nova relação pedagógica com a sua prática ?**

4- Rompendo com o caráter seletivo e excludente da avaliação: O projeto “TURMAS ACELERADAS”

A evasão e a repetência têm sido proclamadas como o grande produto da escola brasileira que possui em torno de apenas 5% de sua população escolarizável conseguindo chegar ao final do ensino fundamental sem repetir um ano. (Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 2:Turmas aceleradas, p.5) Este quadro que institucionaliza o poderoso sistema da repetência é justificado comumente pelas condições sócioeconômicas do povo brasileiro e pela carência de recursos ocasionada pela excessiva má distribuição de renda no país e pelos conseqüentes desajustes familiares e distúrbios afetivos e mentais que são associados aos indivíduos.

CAMPOS(1980), COSTA (1987), GOMES (1995), PATTO (1996) e outros pesquisaram sobre o fracasso escolar e constataram que

“a criança que fracassa, na qual só se vêem lacunas, dificuldades, *déficits* tem positivamente, experiências acumuladas na sua história pessoal de vida que a levam à aquisição de um saber próprio, de uma maneira específica de aprender e perceber o mundo e o conhecimento; acredito que a aprendizagem terá tanto mais sucesso quanto mais partirmos dessa especificidade.”(COSTA, 1987, p.18)

A proposta Escola Plural, sensível à situação descrita acima, argumentou que a concepção de escola existente reflete “um sistema excludente e discriminatório, que acaba por “produzir” o fracasso escolar dos alunos das camadas populares” (Reflexões sobre a prática pedagógica da Escola Plural 2, p.5). Propôs, então, uma nova prática para entender, compreender e modificar essa realidade, com a organização do sistema escolar em ciclos, caracterizado pela progressão continuada. Perseguindo este ponto de vista, procurou retratar a escola pública brasileira. Verificou, então o seu despreparo para trabalhar adequadamente com as crianças das camadas populares, desconhecendo suas diferenças, suas crenças e saberes, suas experiências de vida. Denunciou e se opôs ao modelo de escola com grades curriculares, avaliação e estruturas de conduta rígidas, ditas corretas e legítimas, que deviam ser seguidas por todos, propondo formas alternativas de ordenamento dos espaços / tempos da escola. (idem, p.6)

O projeto “turmas aceleradas” envolveu dimensões relacionadas à própria concepção de escola, de educação, de aprendizagem, de conhecimento escolar e concluiu que os impasses vividos pelas crianças e jovens na vida escolar são graves, restando-lhes, na verdade, o fracasso escolar, a reprovação e a evasão, como forma de resistência à aculturação tentada pela escola e de preservação de sua própria identidade no grupo. Isso porque a estrutura vigente desvaloriza e rejeita os valores dessas crianças e os de suas famílias, ignorando os espaços e tempos vividos por

essas crianças e jovens no seu cotidiano, desconsiderando-os como sujeitos de vivências, marginalizando-os como grupo socialmente existente, dentro de condições específicas de sobrevivência, e desvalorizando-os quanto ao conhecimento que trazem.

O projeto “turmas aceleradas” foi desenvolvido apenas no primeiro ano de implantação da Escola Plural, congregando “alunos fora de faixa etária”, com 10, 11, 12, 13 e 14 anos, que repetiam várias vezes a 1ª série e as mesmas atividades da escola, acabando por se transformarem nos “*patinhos feios*”¹¹ do grupo. Ficavam enturmados com as demais crianças da série inicial, às vezes diluídos entre as diversas turmas ou juntos formando uma classe “especial”, à parte, embora desenvolvendo as mesmas atividades dos demais. Assim, acabavam “desenturmados” porque os seus interesses, suas dificuldades e necessidades nunca eram atendidos adequadamente. Transformavam-se em “crianças-problema”, vítimas de ironias dos próprios colegas, por causa de sua altura, o seu tom de voz, modificações no próprio corpo, ao lado das dificuldades escolares que apresentavam.

A Escola Plural, embasando-se em experiências das próprias escolas, percebeu que estavam sendo criados mecanismos para a solução desses desconhecidos. Por exemplo, as chamadas “**turmas intermediárias**”, concebidas com o intuito de interceptar a lógica do tempo anual e da seriação, rompe com o peso da reprovação e da repetição de conteúdos. Também as “**turmas de tempo integral**” ofereciam oportunidade ao aluno de retornar à escola para atendimento mais individualizado; e outros projetos centravam em temáticas de maior interesse dos alunos, assim como no reaproveitamento de suas experiências cotidianas, transformando-as em conhecimento escolar.

Com efeito, o projeto “turmas aceleradas” foi instituído na Escola Plural como uma “*forma de libertar o professor e este tipo de aluno das amarras da estrutura escolar*” (palavras de um membro do CAPE), permitindo todo tipo de “transgressão” em benefício do desenvolvimento de todos os alunos, já que eles seriam o “eixo vertebrador” da organização do ensino. Esta “liberdade” pressupunha a reordenação dos espaços / tempos na organização das turmas, do processo de ensino, da forma de atendimento escolar, conforme a idade de formação dos alunos , seus interesses, necessidades e avanços. O caderno 2 - Reflexões sobre a prática

¹¹ Denominação dada por uma professora.

pedagógica na Escola Plural (s/d,p.9-11), já citado, destaca alguns princípios que norteariam o desenvolvimento do trabalho com as turmas:

- deve-se garantir a socialização de cada idade/ciclo de formação;
- as turmas aceleradas não se constituem como um ciclo isolado;
- a permanência nas turmas aceleradas não é sinônimo de retenção;
- as turmas aceleradas não têm como objetivo a homogeneização dos alunos;
- o aluno tem o direito de viver sua experiência de formação com seu grupo de idade, sem interrupção;
- resgate do aluno como sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura;
- construção da autonomia no tratamento da informação;
- capacidade de expressão utilizando várias formas de linguagem (verbal, matemática, corporal).

A proposta “turmas aceleradas”, embora utilizando-se do termo, não partia do princípio de aceleração, mas de adequação. De acordo com a proposta, esses alunos estavam defasados apenas nos conteúdos escolares, por motivos alheios à sua própria capacidade. Não se encontravam, no entanto, defasados perante os processos de desenvolvimento e de aquisição dos conteúdos de vida, próprios de sua idade. Assim sendo, as discussões sobre essas turmas deveriam ocorrer, conjuntamente, àquelas desenvolvidas no 2^o ciclo, do qual essas crianças faziam parte.

Sendo assim, a escola precisaria conhecer e aproveitar a bagagem desses alunos para, então, desenvolver o processo de construção de novas habilidades e conhecimentos. O grande avanço estaria no fato de a escola assumir e enfrentar a situação dessas crianças como uma questão pedagógica e não como um problema em si, individual delas próprias.

A idéia de ciclo de formação era um dos pilares fundamentais para o entendimento da proposta pedagógica da Escola Plural e, em especial, do significado das “turmas aceleradas”. O ciclo se fundamenta nas múltiplas dimensões da formação dos sujeitos, em suas faixas de idade de desenvolvimento e, conseqüentemente, admite a diferenciação de ritmos, de tempos, a flexibilização na organização dos conhecimentos, rompendo com a seriação e o princípio de articulação linear de etapas seqüenciais de conteúdos, em que cada fragmento de um conhecimento constitui-se em pré-requisito para os seguintes.

O ciclo é contrário à padronização e à homogeneização de conhecimentos. Desse modo, os professores precisariam atender aos ritmos, estilos e tempos diferentes de aprendizagem e, também, às experiências dos alunos, não como desvios, mas como facetas de uma realidade que merece ser conhecida, considerada e analisada no coletivo, para o estabelecimento de relações com o conhecimento e com a própria escola.

Assim, o projeto partia de pressupostos pedagógicos que privilegiavam a articulação do ensino com o ciclo de formação, cabendo ao professor o papel de estabelecer vínculos de sentido e de significado para a efetividade do processo de aprendizagem. Esses vínculos estariam no saber já construído por eles em suas experiências de vida e deveriam ser relacionados com os saberes escolares, historicamente organizados e sistematizados, resignificando-os, isto é, reorganizando-os, coletivamente, em novas estruturas de sentidos e significados.

A metodologia proposta apoiava-se no fundamento básico de se criarem situações interativas, em que os alunos deveriam se expressar, explicitar suas idéias, interagir com outras lógicas, estabelecer relações variadas, organizar sínteses. Ao professor caberia o papel de mediador nessa interação coletiva, de organizador, sistematizador coletivo e de interventor fundamental no sentido de captar necessidades, contradições, ambigüidades, e transformá-las em potencialidades de conhecimento. Era fundamental, neste contexto, a liberdade, a autonomia e a atitude atenta do professor. Essas atitudes deveriam permitir-lhe criar atividades interessantes capazes de explorar situações significativas de vida dos alunos. Assim, o ato educativo não se limitaria à informação, mas à formação global do aluno

Associada a essa perspectiva metodológica, destaca-se um outro fundamento epistemológico, baseado na concepção segundo a qual tudo o que é tomado como conhecimento, inicialmente, partiu de um tipo de relação com a realidade e é vivendo essa realidade e a própria vida que esses conhecimentos serão “re-produzidos” e transformados. A formação dos alunos é concebida pelo estudo e conhecimento dos processos de socialização próprios de cada idade e os conteúdos desses processos são os vínculos capazes de “re-significar” os conteúdos escolares considerados a priori como necessários à aprendizagem propriamente escolar. Esse processo estruturante de aprendizagem enfatiza a associação entre o conteúdo escolar, a idade de formação e as vivências próprias de cada idade.

Embora parte dos alunos das turmas aceleradas não tivesse adquirido o código escrito, a sua interação com a vida social era contínua, sendo desconsiderada, apenas, pela escola, que os deixava permanentemente em turmas de alunos menores, ignorando os seus processos socializadores contínuos e diferenciados, suas necessidades sócioemocionais e o seu crescimento físico.

Esse projeto encerrava, de maneira especial, os princípios da proposta Escola Plural. Estava associado ao estabelecimento de uma nova relação pedagógica com os alunos que desafiavam o trabalho docente, evidenciando, na verdade, o grande fracasso da escola na sua capacidade de ensinar e de lidar com todos os alunos sem distinção. A concretização do projeto “turmas aceleradas” seria o resultado da articulação dos eixos norteadores da proposta e do uso “transgressor” dos tempos e espaços da forma mais livre possível, objetivando o atendimento ao processo de aprendizagem daqueles alunos fragilizados pela repetência e considerados “difíceis”.

Conclui-se, pois, que o problema pedagógico das “turmas aceleradas” situava-se no fato de a escola ser uma instituição social que cumpre o papel formal e intencional de inculcar determinado capital cultural, com regras nem sempre explícitas. Ela fornece um repertório de lugares comuns, de problemas e maneiras de abordagem constituídos num conjunto de esquemas fundamentais previamente organizados, articuladores de uma infinidade de outros esquemas particulares.

Segundo BOURDIEU (1983, p.205), essa realidade é constitutiva da cultura escolar que assinala como finalidade última de seu trabalho propiciar aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação. Dota os indivíduos de um referencial homogêneo de pensamento e ação, que são aplicáveis em outros campos, predispondo-os a manterem uma relação de cumplicidade com seus pares, permitindo uma linguagem comum entre os sujeitos envolvidos no campo de forças sociais.

Desse modo, a comunicação pedagógica desenvolvida na escola, como toda relação de comunicação, é uma relação de força simbólica determinada pelo grupo social em que ocorre. Neste sentido, o rendimento será elevado se nesta relação estiverem envolvidas as camadas sociais que, através da “familiaridade”, desenvolveram um habitus próprio da linguagem legítima.

Ao contrário, quando estiverem envolvidos aqueles que se distanciaram, nas primeiras fases da vida, dos processos de inculcação da linguagem legitimada e não adquiriram a competência prevista diante de um novo processo de inculcação, estes estarão fadados ao fracasso.

SOARES (1993, p.62) ao discutir o trabalho de comunicação pedagógica desenvolvido pela escola, argumenta que *“supõe o domínio prévio da linguagem legítima e fixa-se, como tarefa, apenas a transformação do domínio prático dessa língua em domínio consciente, reflexivo”*. Para a autora, se os alunos das camadas populares não têm o domínio prático dessa língua legitimada, o trabalho proposto pela escola já encaminha de antemão essas crianças, ao fracasso. A escola, não ensinando a língua legítima e ensinando apenas a reconhecê-la em atividades de textos e de correção gramatical, acaba por criar e ampliar a distância entre a linguagem das camadas populares e o capital lingüístico social e escolarmente rentável. A prática implícita no sistema de ensino vincula-se à transmissão da norma padrão, exigindo, para isso, a familiaridade prévia com a cultura dominante e supondo um tipo de informação e formação comumente acessíveis, exclusivamente, àqueles sujeitos dotados de um habitus¹² que lhes permite condições de êxito no processo de transmissão dessa cultura. Assim, a escola reforça ainda mais a função de manter e perpetuar a estrutura social e suas desigualdades, já que toda apropriação supõe a posse dos instrumentos para tal.

A situação escolar, neste contexto, oferece um tipo particular de censura através dos processos formais e informais de avaliação escolar, que fazem com que os envolvidos saibam, com conhecimento de causa, das oportunidades de lucro ou de perda que têm no seu espaço de atuação, dada a competência de que dispõem. Isso significa que as sociedades modernas concedem aos sistemas de ensino as ocasiões, multiplicadas, de exercer o poder de *“transmutar vantagens sociais em vantagens escolares e estas reconvertidas em vantagens sociais”*, através de seus certificados. (BOURDIEU, s/d ,p. 227.)

SANTOS (1987, p.138), também, constatou em seu estudo sobre avaliação das redações escolares, que existe um modelo ideal de redação presente nas relações do professor com o

¹²Para BOURDIEU (1983a, p.15), habitus é um “ sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares, sem que, por isso, sejam o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivos sem supor a visada consciente dos fins e domínio-expresso das operações necessárias para atingi-las e. por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro”.

trabalho docente que ocorre “*desde a sugestão dos temas para o exercício da expressão escrita até a correção das redações.*” As professoras, ao avaliarem as redações, partem de pressupostos falsos de igualdade, ignorando as diferenças de experiências, valores, hábitos, língua, etc. (idem p.31)

É possível afirmar que a proposta “Turmas aceleradas” é uma alternativa de contraposição da prática de escola excludente e seletiva para uma prática de escola incluyente e democrática. Oferece, na verdade, a possibilidade de todos, sem exceção usufruírem, com iguais direitos, do padrão de qualidade do ensino, apesar de suas dificuldades de aprendizagem e de aptidão. Para isso, o professor necessita buscar formas mais amplas e abrangentes de re-conhecimento do seu aluno, no sentido de re-significar os seus próprios valores, interesses e necessidades de ensino, favorecendo a estruturação de uma relação pedagógica mais efetiva. Novas formas de organização do ensino devem ser acionadas, permitindo que tanto professor quanto aluno possam estabelecer diálogos vivos em torno de objetivos comuns. Os processos de avaliação da aprendizagem devem procurar, sobretudo, compreender e conhecer os alunos, criando procedimentos mais adequados que lhes favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

O principal pressuposto pedagógico dessa relação é que, para se construir o conhecimento, é fundamental a capacidade do sujeito de problematizar a sua própria realidade, gerando a necessidade de sua compreensão. O papel da escola seria, então, permitir que as experiências escolares propiciassem ao aluno a aquisição das habilidades de autonomia e de reconhecimento das diversas fontes de informações, a capacidade de investigar, debater e de formular questões, aguçando-lhe a curiosidade e a imaginação e, ao mesmo tempo, mobilizando-se no sentido de outras necessidades de aprendizagem.

Não é simples conseguir levar a termo esta proposta. Isso exigiria do professor uma nova postura diante da organização do trabalho pedagógico. Com efeito, seria necessário que ele fosse capaz de rearticular aspectos fundamentais, presentes no cotidiano escolar, que dão identidade à própria cultura da escola, como o currículo previamente estruturado, os critérios disciplinares, os papéis definidos para alunos e professores, os valores arraigados, além de poder reconhecer de fato, o universo sócio-cultural desses alunos, considerando-os como portadores de conhecimentos legítimos, embora não hegemônicos nessa cultura escolar.

4.1- O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE OS ALUNOS DAS TURMAS ACELERADAS-

Com o objetivo de conhecer o processo de implantação desse projeto específico, dentro da proposta Escola Plural, foi acompanhado o trabalho de uma Regional com os professores das turmas aceleradas, no primeiro semestre de 1995. Também, observou-se o processo de implantação desse projeto em uma das escolas através da orientação de uma monografia¹³, no mesmo ano. Os dados a seguir, referem-se a esses dois espaços de coleta de dados.

O termo “turma acelerada”, de acordo com essa investigação, foi entendido de maneira diferente por alguns professores da Rede no início de sua implantação e constatou-se que o próprio Caderno 2: turmas aceleradas (idem, p.7), embora explicitasse o contrário, permitia que essa confusão acontecesse. O termo “acelerar” poderia ter o sentido de correr, isto é, supor que as crianças e jovens deveriam correr para alcançar o ciclo de seus pares de idade. Essa idéia se associava à organização estrutural dos alunos no 2º ciclo, já que a idade deles corresponderia a esse ciclo. Muitas escolas, rapidamente, “empurraram” os alunos para a 5ª série, transferindo-os para outra escola, para de “*ficar livres deles*”. Esse quadro ocasionou uma série de outros problemas nas escolas que, anteriormente, atendiam de 5ª a 8ª série e não estavam habituadas a trabalhar com crianças não-alfabetizadas. Viram-se, portanto, bastante embaraçadas com este tipo de aluno. Esta prática provocou equívocos relacionados às reais intenções da Escola Plural, que foi interpretada como uma proposta que pretendia “*sucatear o ensino.*” (em itálico, expressões utilizadas por professores em entrevistas).

Um outro problema aconteceu no processo de enturmação desses alunos. Estarem juntos, pela idade cronológica, favorecia o entendimento de um tipo de organização semelhante às antigas “turmas especiais”, em que eram agrupados alunos com dificuldades semelhantes e considerados “problemáticos” (O Caderno 2: turmas aceleradas, também, procurava retirar essa concepção convencional de “trabalho especial” com “alunos especiais”).

Além disso, outro mal entendido: e se esse grupo de alunos viesse a constituir um ciclo à parte? Mas, então, também, os professores dessas turmas acabariam se considerando ou sendo

¹³ LIMA, Luciana M.S., SOUZA, Norma Lúcia “Turmas aceleradas: benefício para alunos com defasagem de aprendizagem escolar”. CEPENMG (Centro de estudos e pesquisas educacionais de Minas Gerais) ago/1996.

considerados como “um anexo” entre os demais professores da escola, desenvolvendo discussões e decisões pedagógicas, também, à parte.

Tais questões eram realmente previsíveis, porque o projeto de turmas aceleradas era uma novidade, assim como toda a proposta Escola Plural, solicitando do professor mudanças de toda ordem. Eles já viviam um conflito com a alteração da lógica seriada, linear, etapista do sistema de ensino brasileiro, profundamente internalizado como modelo de organização pedagógica e precisavam construir, de imediato, uma nova estrutura baseada nos ciclos. Embora as dificuldades fossem inúmeras e as angústias, inseguranças e resistências ao processo de implantação das “turmas aceleradas” não fossem diferentes daquelas já discutidas, relacionadas à Escola Plural como um todo, o trabalho desenvolvido pela Regional com os professores que atuavam naquele ano com as turmas aceleradas possibilitou ter uma idéia positiva dessa proposta.

Uma das preocupações iniciais da Regional foi caracterizar os 93 professores de 12 escolas que, naquele momento, assumiam o projeto. Conforme consta no relatório 74% dos professores tinham curso superior e aproximadamente 10% havia cursado a pós-graduação; 81% tinham mais de cinco anos de profissão docente, sendo que 51% apresentavam mais de dez anos de experiência no magistério. O trabalho dos professores com as “turmas aceleradas”, na sua grande maioria, não se deu por escolha, e 51% afirmaram não ter feito opção por aquele trabalho. Uma prática utilizada pelas escolas, para constituir o quadro de professores que assumiriam os alunos, foi o sorteio ou a indicação.

Pelas respostas dos professores, um dos fatores responsáveis diretos pela existência dos “alunos fora de faixa” era a reprovação múltipla, ocasionada por motivos diversos, existindo alguns casos raros de alunos (em torno de 10%) com entrada tardia na escola.

Conforme relatório elaborado pela equipe pedagógica da Regional,

“Vale ressaltar que a maioria das professoras, pelas respostas dadas, não percebem a escola e a prática pedagógica como co-responsável pelo fracasso dos alunos. De um modo geral a responsabilidade recai sobre as dificuldades dos alunos, a falta de assistência familiar e aos desinteresses dos próprios alunos.”
(Relatório de Turmas Aceleradas, Regional x, junho, 1995)

Um fato interessante foi verificado pelas informações dos professores daquele grupo: 80% dos alunos das turmas aceleradas já eram alfabetizados, embora apresentassem dificuldades com a

leitura e a escrita. Os seus maiores problemas relacionavam-se à sociabilidade, o que representava um enorme desafio a ser enfrentado, já que possuíam características de comportamento tais como: agressividade acentuada, inquietação permanente ou apatia, afetividade comprometida, baixa auto-estima, ambiente familiar desarticulado, infreqüência e baixo rendimento escolar. Assim sendo, no projeto “turmas aceleradas”, alfabetizar era tão importante quanto organizar atividades que visassem ao desenvolvimento ético, de valores, habilidades espaciais, matemáticas e de cidadania.

Em entrevista com uma professora, ela apresentou o seguinte depoimento:

“Os alunos agredem as outras professoras, passam nas salas e cospem nos outros meninos, são meninos que já têm problemas sérios de rua. Eles já deram depoimentos que vão para o Shopping e deixam “os filhos de papai” de cueca, tomam tênis, isso e aquilo, e a gente precisa de uma dica sobre o que fazer com eles.”

Dificuldades de toda ordem são apresentadas para o professor, no trabalho com essas crianças. Frequentemente falam em voz alta atrapalhando as atividades que estão sendo desenvolvidas e é comum, em sala de aula, apenas alguns estarem envolvidos nas atividades enquanto uma grande parte da turma esteja inteiramente desatenta brincando, ou mesmo brigando. Quando se estabelecem regras ou se combina alguma coisa, também é comum não seguirem o estabelecido, mesmo que formulado coletivamente e com a adesão de todos, porque esquecem-se do compromisso com facilidade. Os alunos nunca trazem o material pedido para as atividades, com freqüência perdem o fornecido pela escola e, muitas vezes, nem se lembram ou se apercebem de que o perderam. Comumente dão a sensação de que não têm apego aos seus trabalhos e que estes não têm significado e sentido para eles.

A propósito, esta professora, assim, se manifesta:

“Toda escola tem regras básicas, e estes alunos mandam e desmandam dentro da escola, é uma loucura. Não sei onde está o nosso erro. Se você fala assim : -Vou lhe dar uma suspensão! - Beleza! Vou ter o dia inteiro para vir aqui na escola para perturbar!” (professora de turma acelerada).

Diante do quadro descrito, as professoras pedem “socorro” quanto à formas auxiliares que poderão corroborar na solução dos problemas detectados. E dizem:

“É super comum as crianças ficarem falando de seus problemas familiares e aí não dá espaço para outra coisa. A gente precisa dar uma de psicólogo ou então ter um acompanhamento paralelo.”(professora de turma acelerada).

A contradição entre os interesses e exigências imediatas dos alunos é uma tensão permanente na vida deles. São obrigados a participar como adulto da sobrevivência da família, através de um trabalho remunerado para o sustento do dia-a-dia e, na escola, são alunos como qualquer outro, ignorados em suas necessidades básicas e nos conhecimentos e vivências já construídos através de suas experiências de vida. Assim, uma grande parte desses alunos ocupa o seu tempo, além da escola, com trabalhos variados como: lavar roupas, cuidar dos irmãos, de bebês para os vizinhos, ou lidar com ocupações diversas como carregar areia, tijolos, empurrar carrinhos em supermercados, “fazendo dinheiro” para a família, como dizem as mães. Aliás, essas atividades são desempenhadas com satisfação, como ilustra a seguinte passagem:

“Pela idade que já têm, eles arranjam outras perspectivas fora da escola. Eles se sentem felizes encarregados de trabalhos... Outro dia uma professora viu um aluno nosso carregando uma peça enorme de carro, na avenida Antônio Carlos, todo sujo de graxa e com a cara mais feliz. Mas, chega na escola... não é aquilo que ele quer.”(coordenadora pedagógica).

Quanto às dimensões de ordem cognitiva, as turmas aceleradas são compostas por alunos bastante diferentes. Existem os alfabetizados e os não-alfabetizados, os que apresentam condições de organizar registros escritos de vários tipos e níveis, e aqueles que apresentam diferentes formas de expressão do raciocínio lógico-matemático, e outros incapazes disso. Entretanto, o que mais tem dificultado o trabalho é o fato desses alunos apresentarem uma baixa auto-estima, desenvolvida não só pelo tipo de vida sócio-cultural, mas também pelas experiências escolares negativas que já se acumularam. São geralmente crianças muito pobres, filhos de lares desestruturados, com vínculos de parentescos pouco claros para as próprias crianças, que convivem em espaços coletivos com muitas famílias juntas. A ligação, geralmente, é com a mãe que tem muitos filhos, de diferentes pais. Desde cedo, as crianças saem de casa para “fazer dinheiro”, movidas pela falta de alimentação e isso cria a ausência de limites espaciais e afetivos, já que permanecem mais tempo na rua do que em casa. Assim,

“ Breno, por ficar a maior parte do tempo perambulando pelas ruas do bairro e ou nas cidades próximas do bairro (Santa Luzia), tomando traseiras de ônibus e ou entrando pela porta traseira, chega a passar vários dias fora de casa, dormindo ao relento e pedindo esmolas nas portas dos supermercados.” (fragmentos da observação de um aluno de turma acelerada).

Essas crianças apresentam vivacidade relativa: a suas experiências de vida e saem-se bem nas atividades escolares propostas quando estão dispostos a realizá-las, o que não costuma ser freqüente. A observação, a seguir, exemplifica um pouco os comportamentos encontrados em sala de aula:

“Breno falta muito e quando aparece é para perturbar, não quer entrar na sala de aula, fica passando pelos corredores batendo nas portas das outras salas de aula e quando é convidado ou obrigado a entrar na sala, fica irritado e agride as pessoas que tentam colocá-lo para dentro.

Tentou agredir uma professora com uma pedra enorme, o que levou-o a ser encaminhado para o Conselho Tutelar. Sua mãe quase nunca aparece na escola e para comparecer ao Conselho Tutelar foi necessário buscá-la em casa e levá-la até a sede. (...)

Fala muito alto na sala, puxa os cabelos e bate nas meninas, rabisca o caderno dos outros colegas. Nunca está disposto a negociar. (Negociar é o termo certo, porque as professoras estão sempre tentando dar um jeito para que assista às aulas.) Quando aparece na escola, os próprios colegas sentem-se incomodados e assim se manifestam:

“Eu queria que o Breno fosse embora para sempre”.

“Pô, fessora, quem é que manda aqui? Esse cara faz o que quer e não acontece nada com ele?”

“Quando ele chega, nós não aprende mais nada”. (Fragmentos de observação do aluno)

Pela descrição, percebe-se uma série de dificuldades enfrentadas pela escola no trato com essas crianças, dada a diversidade de problemas que elas próprias enfrentam na vida. Segundo os professores, essas crianças sentem-se inferiorizadas, fragilizadas intelectualmente e se comparam, o tempo todo, com as outras crianças da mesma idade, em turmas mais avançadas.

Uma professora conta um episódio ocorrido na sua relação com um de seus alunos:

“É..., eu acho que esses meninos estão marcados na escola. A gente diz pra eles que podem contar com a gente, que aqui para frente vai ser diferente e.. de repente ele sai da sala de aula e encontra com outras pessoas que vão discriminá-los, taxá-los e ele se volta e diz pra gente: - Você mentiu para mim, você disse que ia ser diferente, que eles iriam me respeitar. Os próprios funcionários taxam. Eles estão inteiramente fora da escola plural, até na hora da merenda eles discriminam e tratam essas crianças diferentemente.” (professora de turma acelerada).

Para as professoras, o principal trabalho com as turmas aceleradas seria resgatar o espaço desses alunos no próprio ambiente escolar, não como crianças “especiais”, mas como crianças capazes de desenvolver um bom trabalho e de aproveitarem o que a escola pode lhes oferecer. Muitas acreditavam que o projeto favorecia que o aluno construísse outra auto-imagem em

relação aos demais colegas de escola. Os alunos se sentiram “elevados na hierarquia” da organização escolar, pelo simples fato de não serem mais considerados das turmas de 1º, mas de 2º ciclo. A alegria dessas crianças ao sentirem-se “acolhidas” por professoras que os havia “escolhido” para serem “os seus alunos”, merece destaque.¹⁴

“A reação dos alunos foi de grande surpresa quando contamos a eles como seria desenvolvido o trabalho deste ano e que iriam para o 2º ciclo. Acredito que hoje eles não aceitariam mais ficar com os meninos pequenos na mesma sala.”
(professora de turma acelerada).

As professoras preocuparam-se em desenvolver nos alunos uma atitude tal que eles não se sentissem como “resto” da escola e, isso era um ponto para o desenvolvimento de qualquer projeto de aprendizagem. Entretanto, temiam a continuidade desse processo de estimulação pessoal, e empenhavam-se nesta tônica para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula.

Além disso, a maioria dos professores considerava que o agrupamento por idade favoreceu a aglutinação de interesses e ficou mais fácil a participação, dado o interesse nas discussões das temáticas, havendo maior aproveitamento das suas experiências nos diversos conteúdos.

Uma professora afirma:

“Uma angústia muito grande está nas salas onde temos alunos muito diferentes. Por exemplo, 15 vão muito bem e aí a gente não precisa se preocupar muito com eles. Mas existem outros 15 que estão completamente parados... que ainda nem escrevem na linha... e o tempo vai passando e o menino está cada vez pior”.
(professora de turma acelerada).

As escolas tentaram diferentes alternativas, organizando grupos menores de alunos, estruturando trabalhos mais individualizados em momentos e espaços fora da sala de aula, auxiliando mais de perto a produção de texto do aluno e oferecendo maior sentido às atividades escolares mais rotineiras. Esses espaços favoreciam o conhecimento do *aluno real* e o atendimento às suas demandas específicas, no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A respeito disso uma professora diz:

¹⁴ As professoras comentaram que procuraram demonstrar diante deles o seu interesse por um trabalho que seria totalmente diferente a partir de então.

“Eu tenho percebido maior interesse. Eles estão fazendo mais atividades porque todos ali têm as mesmas características. O que um está fazendo, mostra para o outro... um vem e o ajuda... A nossa proposta é retirá-los um período, sanar as suas dificuldades e depois retorná-los ao grupo novamente.” (professora de turma acelerada).

As professoras verificavam que, quando se trabalhava com alunos, em sua maioria lentos, todos ficavam mais lentos ainda e o mesmo acontecia com a professora que também caminhava devagar na proposição de atividades. Daí, a necessidade de se organizar, sempre que possível, grupos à parte.

-“Nós temos que tentar acelerá-los senão todo mundo fica assim também”.
(professora de turma acelerada).

-“Ah! Depende muito das dificuldades, mas eu sempre observo que o contato com alunos mais fortes acaba acelerando o mais lento ou pelo menos muda a percepção dele no sentido de se sentir com o desejo de acelerar também.” (professora de turma acelerada).

Quanto ao trabalho com trios de professores, foi considerado uma boa forma de organização, quando todos podiam estar presentes nos momentos de encontro semanal para planejamento das atividades. Consideravam fundamentais esses espaços coletivos porque a discussão, em conjunto, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, oferecia maior segurança para trabalharem com esses alunos. As duplas de professoras em sala de aula foi uma outra forma de prática pedagógica. Enquanto uma professora coordenava as atividades, a outra se apresentava como “professora de apoio”, ou “professora assistente”, que ia orientando, individualmente, aqueles que estavam apresentando alguma dificuldade. Nesse sentido, pensavam que talvez o quarteto fosse mais adequado do que o trio para o desenvolvimento dos trabalhos com essas turmas.

Alguns critérios foram levantados na escolha dos professores que comporiam os trios de trabalho com essas turmas, como: associar professores com habilidades e experiências diferenciadas, para complementar as diferenças de habilidades pessoais e auxiliar a elaboração de um planejamento rico; professores com tempos de serviço também diversos, evitando colocar apenas novatos na escola ou na profissão com esses alunos; professores que demonstravam algum interesse pelo tipo de trabalho. A opção pelo trabalho a partir de áreas de conhecimento, também,

era freqüente, isto é, os professores se dividiam entre as atividades de produção de texto, biblioteca, matemática, educação artística, estudos sociais, ciências e educação física.

Era permanente a reclamação por uma equipe de apoio, por cursos de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem com esses alunos. E atribuíam à SMED a responsabilidade pelas deficiências presentes na materialidade das escolas e na quantidade de professores disponíveis para o trabalho.

4.2- O PROCESSO DE ENSINO COM AS TURMAS ACELERADAS

Segundo o princípio de que a

...“aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e sim de uma re-estruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defronta” (Documento nº1, p.32),

a proposta sugeriu a organização de “projetos de trabalho” como a maneira adequada para a organização das atividades de ensino, não só para as turmas aceleradas, mas para a Rede como um todo.

O “sistema de projetos” tem sua origem nas idéias de renovação pedagógica dos finais do século XIX, sendo DEWEY, a figura que mais se liga a essa concepção, quando se opõe ao ensino intelectualista, até então, praticado. Os pressupostos dessa abordagem podem ser sintetizados *“na atividade própria do educando, na adequação do trabalho aos níveis de seu desenvolvimento, no respeito pela personalidade e a compreensão geral de que a ação de educar não deve ser separada das atividades da vida real.”*(LOURENÇO FILHO, s/d, p.200-203).

A organização de um projeto tem por base a participação coletiva dos alunos no sentido de “anteciparem” suas ações e de se responsabilizarem por elas. O próprio termo “projeto” sugere a necessidade de uma organização prévia, objetivando contemplarem-se, em vários ângulos, os conhecimentos que fazem parte ou que serão necessários na solução de um determinado problema. Para isso, os projetos devem ser a expressão de uma situação problemática real,

proporcionando o desenvolvimento de raciocínios aplicados às realidades dos educandos. A situação problemática gerará necessidades de aprendizagem e recolhimento de informações.

Na perspectiva do projeto, a ação de todos sobre o meio é condição básica e necessária, considerada nas formas de participação, de discussão, de realização, de decisão e de avaliação. As iniciativas são valorizadas, assim como a cooperação e a solidariedade. O papel do professor é o de orientar e sugerir atividades capazes de explorar possibilidades variadas, modos de pensar, agir e sentir diversificados, favorecendo os processo de problematização, de desenvolvimento, de articulação das informações para a compreensão e de avaliação para tomada de consciência dos conhecimentos adquiridos e produzidos, além de delinear novas possibilidades e necessidades de aprendizagens .

A ação didática através de projetos pressupõe a ação coletiva entre professor e alunos em todas as etapas do processo. É um permanente compartilhar de objetivos, conhecimentos, formas de ação e expressão, de problemas e soluções. Isso significa envolvimento permanente e co-responsabilidades, exigindo que o professor continuamente sugira tarefas passíveis de criar relações de curiosidade e indagação frente à realidade e ao conhecimento já disponível socialmente. Isso não invalida a organização de outras atividades de estudo, consideradas até conservadoras e tradicionais, quando elas permitem ao aluno a sistematização e registro dos conhecimentos incorporados.

Assim sendo, atuação do professor pressupõe estudo permanente, conhecimento da realidade sócio-cultural na qual se insere a comunidade escolar como um todo, além das capacidades fundamentais de articulação e sistematização de idéias. Sua ação didática requer observação permanente e atenção às situações “sui generis” que se apresentam como geradoras de aprendizagem significativa. Exige lucidez na organização das rotinas diárias e espírito disponível para envolvimento afetivos e sociais, além de engajamento claro e definido nos fundamentos sócio-políticos de sua ação.

Diante do exposto, pode-se concluir que há congruência desses pressupostos com a totalidade dos eixos norteadores da proposta Escola Plural e, em especial, com as necessidades pedagógicas das turmas aceleradas. Além disso, segundo, os professores das turmas aceleradas que assumiram esses princípios para o desenvolvimento de seus trabalhos em sala de aula, os

projetos contavam com a participação e colaboração dos alunos desde os momentos de definição dos temas, de elaboração do plano, de pesquisa, de desenvolvimento e de avaliação.¹⁵

Quanto aos processos de avaliação da aprendizagem, os depoimentos das professoras foram unânimes quando afirmaram que a ausência da reprovação modificou a relação dos alunos com as atividades desenvolvidas na sala de aula. Acreditavam que os alunos conviviam, permanentemente, com expectativas do fracasso e isso criava insegurança para a participação nas atividades. A ausência da reprovação retirou a ameaça presente nas relações sociais da escola.

Para as professoras entrevistadas, os mecanismos formais tradicionais de avaliação, como provas e exercícios de verificação foram abolidos nas salas de aula e todas as atividades eram consideradas fundamentais para o “re-conhecimento” do aluno em seu processo de aprendizagem. Os registros relacionados aos avanços, às metas alcançadas, assim como às suas dificuldades, foram sendo periodicamente feitos e, também, anotadas outras observações sempre que alterações provocavam mudanças significativas nas produções, formas de raciocínio e comportamento. Essas anotações norteavam o trabalho do professor no sentido de dar continuidade ao processo de ensino, não havendo, com isso, necessidade de momentos específicos para avaliação da aprendizagem dos alunos.

Os professores perceberam, também, como fundamental o desenvolvimento de projetos bastante curtos e dinâmicos, repensados constantemente com a participação dos alunos que, freqüentemente se esqueciam daquilo que fora combinado. Os temas detonadores deviam ser interessantes e ligados à realidade do aluno para desencadear outras atividades e aprendizagens futuras, numa seqüência lógica e clara de significados e sentidos. O trabalho era individualizado quando possível, ocorrendo de maneira mais efetiva quando um professor era escalado para um atendimento mais específico. As atividades coletivas, em sua maioria, conseguiam um melhor resultado.

Contrariamente à discussão da proposta Escola Plural como um todo, como foi mencionado em outra ocasião, no desenvolvimento do projeto das “turmas aceleradas”, as

¹⁵ Apresentaram-se alguns títulos de projetos encontrados nas escolas observadas: Olimpíada, Repensando a natureza, Leitura e intercâmbio de livros de literatura, Criança Feliz, Quem é o adolescente, Quem somos nós, Educação para o trânsito, Volta às aulas, Vivendo o folclore, Brincadeiras de rua, Brinquedos e brincadeiras, Contos de fada, Sexualidade, Reciclagem do lixo,

escolas demonstraram preocupação em discutir com os pais a nova forma de trabalho. Houve, segundo as professoras, por parte deles, pouco interesse e preocupação em se informarem sobre como seriam trabalhadas as dificuldades dos alunos e sobre o significado do agrupamento por idade. Os pais não tinham o hábito de participar, efetivamente, da vida escolar de seus filhos, especialmente, no que se refere aos alunos das turmas aceleradas, situação já constatada anteriormente à Escola Plural, e que não se modificou muito, mesmo com as mudanças efetivadas no processo educacional das escolas como um todo.

Ora, o sistema escolar centralizado, presente na organização da escola brasileira, tem ocasionado atitude de passividade e apatia frente às questões de interesse geral. Hoje, apesar de vivermos uma escola em processo de democratização, com eleições diretas para diretores e Colegiados, a participação da família ainda não se dá de maneira efetiva, mesmo nas escolas em que as Associações de pais fazem parte de sua cultura. A mudança de atitude não ocorre de uma só vez, requer tempo para que se forme uma nova mentalidade e se estabeleça uma nova relação pedagógica entre a família e a escola.

No caso dos alunos das turmas aceleradas, é comum que o responsável, quando é chamado à escola, se porte conforme apresenta esta professora:

“O pai chega e diz: ‘olha, eu não dou conta deste menino. Pode fazer o que você quiser, chama a polícia pra ele’ Ele entrega pra gente, é o caos!” (professora de turma acelerada).

Apesar de todas as dificuldades apontadas, os professores sentiam prazer no trabalho que vinham desenvolvendo. O fato de a proposta Escola Plural dar liberdade para o desenvolvimento de práticas “diferentes” trouxe satisfação àquelas professoras que gostavam de “experimentar”, de “sair dos seus limites”, de “se desafiar”.

“A autonomia que esta proposta traz, oferece um grande prazer ao professor nos trabalhos com o aluno, porque ele pode desenvolver uma relação mais afetiva e menos de poder.”(professora de turma acelerada).

“Antes a gente tinha receio de fazer coisas novas. Isso não pode, aquilo não pode. Agora as professoras estão procurando coisas novas, todo mundo chega na escola e leva para o grupo, para a equipe, e acabamos decidindo em equipe, gerando maior harmonia e crescimento de todos.”(professora de turma acelerada).

Em última análise pode-se dizer que os projetos mostraram que não existe um caminho único para a realização da prática pedagógica com as turmas aceleradas. Cada professor ou grupos de professores trabalharam de acordo com suas possibilidades e realidades, mas apontaram um ponto comum: “a necessidade de mudança do olhar sobre os alunos, com muitos anos de reprovações ” (Caderno Escola Plural 2: turma acelerada, p.38), na perspectiva de resgatar esta falha do sistema escolar e da escola com relação a eles.

Não ficou muito clara, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a suspensão pela SMED do projeto “turmas aceleradas” a partir do ano de 1996, com pouca discussão a respeito, embora nesse mesmo ano divulgasse um documento com reflexões sobre o trabalho e apresentando as experiências realizadas em algumas escolas.

CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida permitiu reforçar a afirmação de PERRENOUD (1993, p.173), citado anteriormente, que: “*Mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola*”, pois quando se discute a avaliação escolar, discutem-se a cultura da escola e a cultura escolar, exigindo a compreensão dos sentidos e significados socialmente construídos ao longo dos últimos séculos que permitiram a configuração da prática escolar atual. Nesse contexto, amplia-se o conceito de avaliação escolar, porque mudar a avaliação significa mudar o tipo de relação predominante dos sujeitos com a cultura escolar, e conseqüentemente, mudar-se a própria cultura da escola.

Assim sendo, a principal questão detectada no contexto da análise diz respeito, especificamente, à dificuldade de compreensão dos profissionais do processo pelo qual passavam, como sujeitos/atores capazes de mudar os rumos da organização da escola e de sua cultura. O conjunto dos diversos profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte passou por um processo educativo, inusitado, que lhes exigia clareza e senso crítico para estabelecerem uma nova relação com a realidade escolar e produzir um novo conhecimento sobre ela. Era proposta a incorporação de um novo projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, a construção de novas ações práticas. Para isso, um amplo exercício de avaliação das práticas anteriores era desenvolvido, necessitando ser compreendido em profundidade e apropriado como um processo de produção social de conhecimento sobre a escola e o trabalho docente.

A avaliação da prática docente abrangia todos os professores, estivessem eles na escola, nas regionais ou no órgão central e era difícil tanto para aqueles que se responsabilizavam pela implantação da proposta quanto para os demais, que seriam os implantadores das novas práticas de sala de aula. Assim, percebeu-se que as duas posturas epistemológicas conviveram conflituosamente, uma se sobrepondo à outra em momentos diversos, na articulação entre elementos próprios da organização anterior para a sua manutenção ou para a criação de novas práticas. Nessa situação, o referencial de valores, saberes pedagógicos, ideologias, crenças emergiram permitindo a construção dos processos de avaliação escolar e tornando possível perceber-se as possibilidades de compreensão dos sujeitos e suas dificuldades diante da construção de sua própria prática.

O próprio conceito de avaliação assumido pela proposta Escola Plural já indicava o caminho epistemológico a ser trilhado no desenrolar do processo de reflexão/avaliação dos professores sobre a sua prática na implantação do novo. E, nessa perspectiva, avaliar era estabelecer relação. Este ato relacional, na verdade, se processa na interação entre dois referenciais, um tomado como parâmetro ideal, constituindo-se no referencial de controle da realidade e um outro tomado como suposição da própria realidade, assim como é percebida pelo sujeito/avaliador. O processo de avaliação se constrói na mediação entre esses dois referenciais e fica dependente da leitura e interpretação dadas pelo sujeito avaliador aos dois parâmetros em questão, assim como do sentido conferido ao ato de avaliar.

Diante desse conceito, a figura do avaliador torna-se fundamental, assim como o seu referencial de caráter cognitivo, afetivo, explicativo, normativo, de conhecimentos, teorias, crenças e atitudes próprios. Torna-se fundamental, ainda, por ser um sujeito-ator, que reflete e cria as “normas de excelência” nas quais vai basear a sua prática pedagógica, desenvolver os processos de avaliação e tomar decisões. Percebe-se, então, que o processo de avaliação depende do tipo de relação que os professores estabelecem com a instituição escolar e dos referenciais que serão construídos e assumidos nessa relação, pelo professor/avaliador ao longo de suas vivências profissionais e pessoais. Estes referenciais orientarão a escolha dos critérios ou indicadores do processo de reflexão/avaliação. De acordo com esse ponto de vista, a opção, neste estudo pela configuração do objeto, situado no sujeito/avaliador, foi fundamental.

No decorrer das análises, observou-se que o professor, hoje, está bastante confuso e mesmo inseguro diante das decisões a serem tomadas. Suas reflexões têm sido embasadas em referências teóricas frágeis e conflituosas. Apresenta justificativas contraditórias e pouco claras para suas decisões e sente necessidade de normas e prescrições, vindas do órgão central. Esse quadro dificultou o desenvolvimento do ato de avaliar a prática docente necessário ao processo de implantação da Escola Plural, porque o processo não se vinculava particularmente ao espaço da escola e englobava conhecimentos e atitudes amplas, produzidas no âmbito da sociedade em geral. O processo de avaliação, estando presente em todos os domínios da atividade humana, se configurava diferentemente para os diversos sujeitos, em função das vivências e dos conhecimentos produzidos anteriormente. Cada indivíduo/avaliador interpretava e dotava de sentidos e significados a realidade na qual estava inserido, partindo da reflexão da realidade

prática na apreensão da própria prática, conforme suas experiências prévias e os conhecimentos produzidos no decorrer das mesmas e que lhe deram suporte, como pontos de partida para as ações subseqüentes.

O ato de avaliar pode ser, dessa forma, caracterizado como uma relação pedagógica que depende da configuração e sentido dados à relação entre o real e o ideal. Nesse contexto, pode-se estar diante de uma perspectiva pedagógica de produção de conhecimento numa abordagem de heteroestruturação ou de interestruturação de conhecimentos. Isso significa que dependendo da forma de o sujeito se posicionar frente à realidade, possibilidades de ação poderão ser percebidas, ou não, como escolhas, sentindo-se produto e produtor dela, ou apenas produto ou apenas produtor. As escolhas estão postas, mas os vários sujeitos as enxergam de formas diferentes, dependendo da sua própria relação pedagógica diante do mundo.

Assim sendo, o ato de avaliar é, antes de tudo e essencialmente, um ato de auto-análise e de auto-conhecimento. Isto é, o professor precisa se conhecer, saber das suas escolhas, “reconhecer” o seu olhar seletivo, saber-se produtor e produto da realidade, e saber, ainda, o **quanto** é produtor e **quando** é produto desta realidade, para se reconhecer como um sujeito que, permanentemente, avalia e toma decisões baseadas nesses processos de reflexão. Desse modo, a avaliação é um processo auto-reflexivo de escolhas para ações e de ações para possíveis escolhas, que desencadeia o desvelamento dos diversos níveis objetivos e subjetivos pelos quais o sujeito age e constrói a consciência crítica da relação com o mundo, da inter-relação entre escolha ↔ seleção, associada ao sentido do poder e da liberdade na relação.

Desse modo, a competência de um sujeito avaliador/reflexivo vai exprimir-se na pertinência de suas escolhas, isto é, na adequação e clareza entre suas intenções, objetivos, ações e decisões. Será nos momentos de avaliação que o sujeito exercerá a sua liberdade, exercerá o seu desejo, relacionando o real com os projetos idealizados por ele ou por outros. (HADJI, 1994, p.60) Nesse contexto, pode-se situar o campo da avaliação como um campo de valores, um campo ético e um campo de exercício de poder individual do sujeito/professor.

Na construção do processo de avaliação, ações de escolha, observação da realidade, organização do conhecimento captado, definições e prescrições, julgamentos e decisões envolvendo a formação ética, moral, política, pedagógica e técnica vão se estruturando e, nessa

dinâmica, o sujeito se coloca inteiro, deixando aflorar seus sentimentos, sua capacidade intelectual, seus sentidos, suas habilidades e ideologias. Aciona o conhecimento que possui e que o faz um ser sócio-cultural. Realiza os processos de análise de suas ações anteriores para garantir e buscar novas ações, num processo contínuo, interminável em que novos conhecimentos são produzidos e superados também continuamente, determinados pelo tipo de interação que o próprio sujeito estabelece diante das condições objetivas e subjetivas de produção de sua própria vida.

Entretanto, será através da inter-relação e do diálogo com os outros sujeitos e com a realidade que os circunda, que se dará o processo de compreensão das informações disponíveis como dados de realidade. Isso porque o ser humano se faz na sua relação com a realidade, assim como faz a realidade ao atuar sobre ela. Contudo, a forma de relação com a realidade é que irá situar o sentido a ser dado aos conhecimentos incorporados pelos sujeitos: o que fará deles, como os organizará, para refletir sobre eles, analisá-los, tomar decisões baseando-se ou não nos mesmos e, até, transformando-os em novos conhecimentos sociais. Nesse sentido, apontamos as duas abordagens como inclusivas e complementares na formação do ser social

De acordo com esse ponto de vista, situa-se o ato de avaliar como mediador desse processo, sendo o sentido desta mediação, o vetor básico, fundamental para a construção ou não de novos conhecimentos. O sujeito avaliador lê, observa e interpreta a realidade, faz opções, escolhas, seleciona e produz conhecimentos ao agir. Define, prescreve, julga e decide. A relação pedagógica estabelecida com a realidade prática envolverá processos mentais diversos e ao mesmo tempo a formação da racionalidade ética, política, pedagógica e técnica dos sujeitos que, conseqüentemente, projetar-se-ão e legitimar-se-ão ou não na relação com os demais indivíduos.

Conclui-se, portanto, que os processos de avaliação escolar como mediadores da reflexão da prática docente constituem-se num processo de elaboração de conhecimento sobre a escola, da escola, do professor sobre si mesmo e sobre a sociedade. Isto é, na inter-relação com seus pares, com os alunos e a comunidade em geral, o professor constitui e institui a escola e a cultura escolar, assim como se faz e se forma como um profissional.

A ênfase dada ao trabalho coletivo na proposta Escola Plural, assim como aos processos de discussão da mesma foram fundamentais para o desenvolvimento da proposta. Discutiu-se no

capítulo 4^o as formas de gestão encontradas pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades e percebeu-se a ansiedade deles ao compartilharem-se dúvidas, incertezas, dificuldades e resistências na busca de interlocutores para as próprias posições. Perceberam-se dificuldades nos diálogos travados entre a SMED/CAPE, Regionais, escolas e os professores ao discutirem a proposta Escola Plural. Posicionamentos diversos interceptavam as colocações e confrontavam-se na construção de novas práticas e, freqüentemente, eram barrados pela lembrança de referenciais prontos, rígidos considerados modelos a serem seguidos.

Mas, essa dinâmica coaduna-se com a própria natureza do processo de avaliação em construção: se ao avaliar se estabelecem inter-relações entre o sujeito, a sua vida e os seus desejos, isto é, se relaciona o que é com aquilo que gostaria de ser, o produto dessa relação será bastante diferente do produto daquele outro sujeito que está ao seu lado. Admitir a diferença e divergência nesses momentos reflexivos/avaliadores é de fundamental importância já que a relação do outro com a realidade possui uma dinâmica diferente da sua própria.

Essa questão justificava, inclusive, o fato de a concepção de Escola Plural ter sido bastante “plural” na sua interpretação como realização prática e como significado social. E, até mesmo, aquelas escolas que fundamentaram a elaboração inicial da proposta não se enxergaram na configuração apresentada pelo órgão central, a título de institucionalização no nível de Rede de Ensino. Cada escola procurava, particularizadamente, encontrar na proposta aquilo que se assemelhava a ela e nada encontrando, acabava dificultando o diálogo.

Nesse quadro, o diálogo entre as diversas partes só não se torna problemático, quando se tem clareza do que se almeja e consegue-se perceber o que o outro também almeja, estabelecendo-se um processo de inter-relação e interlocução, através de um código de linguagem comum, o que geralmente não ocorreu. Os processos interativos acontecem num campo genérico de intenções e objetivos e os sujeitos se esquecem de que *“aquilo que um fala pode não ser o mesmo que o outro escuta”*.

Assim, ao se discutir a avaliação na Escola Plural também observou-se a dificuldade de estruturação dos diálogos entre as diferentes partes, dimensionando-se toda a complexidade que é a própria vida humana na sua interação social. Configurou-se, conseqüentemente, a complexidade do próprio ato de avaliar e da sua perspectiva de **imperfeição** permanente.

Supunha-se, ao iniciar esta pesquisa, (e pode-se confessar isso, hoje) que a proposta Escola Plural viria contemplar as expectativas dos profissionais da escola, dados os seus princípios fundamentados nas necessidades de escolarização das massas e pela liberdade que propunha para a estruturação do trabalho docente, em oposição à estrutura engessada da escola tradicional, tão criticada e debatida pelos próprios professores em encontros anteriores. Entretanto isso não aconteceu, como retratam as análises efetuadas nos capítulos anteriores. Além disso, pode-se acrescentar, ainda, a imperfeição permanente, característica do ato de avaliação/reflexão vista como um processo que está sempre se complementando. Além do mais, o próprio ser humano, relacionando-se consigo mesmo, é dinâmico, mutável, em processo permanente de desenvolvimento, permitindo a si próprio a contradição, a incoerência e inoperância diante de seus próprios valores e os dos outros, em determinados momentos e situações. Ângulos diversos das situações são privilegiados nos processos de reflexão/avaliação e acabam direcionando a produção de conhecimentos diferenciados.

No caso da Escola Plural, verificou-se que a dinâmica de produção permanente desenvolvida pela proposta, assumindo o ato de avaliar como uma relação dialógica entre as diferentes partes do processo educativo, enquanto uma proposta a ser objetivada, também estaria fazendo parte desse movimento de interação e transformação de si mesma, já que era uma proposta político-pedagógica idealizada. Desse modo, podia ser admitida como uma expressão provisória da realidade captada e por isso mesmo, imperfeita e em permanente processo de desenvolvimento.

Observou-se, também, no capítulo 4^o que a gestão das possibilidades de concretização da Escola Plural se deu com a organização de uma estrutura de escola “inchada” por coletivos criados em função da ansiedade de discussão permanente, compartilhamento de dificuldades e de legitimação coletiva das ações práticas inovadoras. Inúmeros coletivos, com objetivos semelhantes deixaram transparecer a incoerência da fragmentação exagerada e de uma organização pouco racional quanto às suas possibilidades administrativas, demandando grande disponibilidade de tempo/espço para concretização da proposta. A ausência de compreensão de que o processo de produção do conhecimento é infinito e das limitações do ser humano de captar e compreender a realidade de maneira total e acabada foram as justificativas encontradas para essa situação.

Entretanto, uma outra questão fundamental se sobrepôs a essa: se o ato de avaliar é, também, um ato de leitura da realidade, e nesse ato o ser humano exercita a sua autonomia, como considerarem-se as possibilidades de transformação da realidade?

Simplesmente querer mudar a realidade não permite mudá-la, pois existe uma racionalidade objetiva com leis e normas regulamentares, institucionalizadas, que antecedem aos indivíduos. Mas, simplesmente aceitá-la é uma questão de ignorar que essa mesma racionalidade foi construída, historicamente, pelos homens e são os próprios homens que deverão transformá-la. Examinando-se a questão por este ângulo, verifica-se que um problema mais sério existia: a presença de uma visão particularizada, freqüentemente, encontrada nos processos de reflexão, além da desconsideração de aspectos amplos necessários à apreensão da realidade prática de maneira globalizada.

A propósito, segundo HELLER (1989, p.17), o homem, embora participe da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, “*não tem tempo e nem possibilidades de se absorver inteiramente*” como um “*ser atuante e fruidor, ativo e receptivo*”. Deve-se esclarecer, porém, que os inúmeros entraves apresentados no decorrer da pesquisa situaram-se a dimensão desta análise. Os processos de reflexão/avaliação se constituíram em relações particularistas, individualizadas e imediatistas, às vezes até corporativistas, ignorando dimensões amplas do campo educativo tais como: resistências e dificuldade para o estudo e compreensão da proposta, ausência de condições para a criação espaços para a configuração de novas práticas. Exemplo disso são os episódios relatados no capítulo 2^o e 3^o, que retratam o confronto entre a SMED, Regionais e as escolas.

A falta de embasamento da teoria pedagógica, construída ao longo da última metade do século XX, comprometeu várias vezes a compreensão dos princípios da Escola Plural, dificultando a discussão das novas coordenadas propostas como fundamentos de uma concepção de escola que assume os processos sociais como formas educativas mais amplas.

A respeito disso há de se concordar com a posição de BERGER (1996, p.84) segundo a qual existem dificuldades para a compreensão do caráter histórico das instituições, percebidas, predominantemente, como entidades que possuem “*realidades próprias com as quais os*

indivíduos se defrontam, na condição de fato exterior e coercitivo". A alteração das rotinas já estabelecidas só é possível quando se ampliam o olhar e o âmbito de reflexão sobre a realidade. O distanciamento da realidade permite a visão não particularizada e a alteração da relação dos sujeitos no nível da consciência das suas possibilidades de ação sobre ela.

Esse distanciamento, contudo, só é possível em sua relação com os outros, a partir daquilo que eles são porque será a realidade do outro que lhe oferecerá um "espelho" claro do que se é e, também, porque o diálogo, o confronto, a explicitação e a produção de um maior conhecimento do próprio referencial, das suas semelhanças e diferenças, limites e possibilidades, riquezas e limitações serão estabelecidos com os outros.

No caso específico das práticas escolares, é comum fazer-se uso de indicativos para a ação, baseando-se no papel social da escola construído no século XVII, quando de sua origem; ou mesmo naquelas práticas, guardadas na memória, que foram vivenciadas ainda na infância, como alunos. Existe uma "tipificação", produzida historicamente, que se refere ao papel social da escola e mesmo da avaliação de maneira reducionista. A tradição, força que nos precede e induz à repetição das ações cotidianas, é consequência direta dos problemas que ela resolve, ou do comodismo diante do que não se quer resolver, ou diante das incertezas quanto aos resultados positivos das mudanças.

No caso da escola, enquanto uma instituição com alto grau de legitimação social, essa tipificação se estrutura a partir da solicitação externa de padrões de condutas que controlam o professor, influenciam o ato pedagógico/reflexivo e a estruturação de todo o trabalho escolar. Observou-se que, muito embora a família seja uma grande ausente no cotidiano da vida escolar, ela é apresentada como a grande força que instaura e enrigesse as práticas arraigadas expressas em valores de transmissão mais convencionais.

O professor, nesse cenário, é um profissional disciplinado, ordenado pelos tempos/espacos de trabalho. Além disso, a força coercitiva de sua formação, feita através da mesma relação com a cultura escolar e da escola em que predominou a ideologia do "conhecimento verdadeiro" e objetivo, da neutralidade ética, do antagonismo entre o alto valor conferido à "cultura legítima" e o desvalor pelo "senso comum", o intimida, mobilizando-o, especialmente, por intenções imediatistas e pragmáticas.

Neste campo de análise da prática pedagógica, os processos de avaliação são caracterizados como aquele mecanismo capaz de garantir o controle e manter, de “maneira fina”, a cultura **da rigidez, da seleção, do profissionalismo e do individualismo** discutidos e analisados nos capítulos 3^o e 4^o. A abolição dos processos de reprovação tornou-se o verdadeiro problema da proposta Escola Plural, porque significava descaracterizar a escola e a sua própria cultura.

Apreender uma nova relação pedagógica, fundamentada por outros padrões de controle do processo de ensino e aprendizagem, era bastante complicado porque não se vislumbrava ainda uma outra ordem institucional, objetiva e legitimada socialmente. O que caracterizava um bom professor na ordem anterior era do conhecimento de todos, mas o que significava ser um “**bom professor Plural**”? Este referencial estava por ser construído. Daí, os profissionais sentiam-se ansiosos e profundamente inseguros, porque descaracterizados em sua própria identidade como um professor que sabe um determinado conteúdo a ser transmitido o qual lhe confere importância e sentido na organização escolar.

Na introdução deste trabalho, discutiu-se os caminhos que a avaliação escolar tem trilhado: de um eixo epistemológico objetivista fundamentado pela investigação psicológica para uma perspectiva mais aberta, multifacetada, baseada nos estudos da sociologia da educação e dos estudos culturais. Tal trajetória permitiu que novos aspectos fossem considerados na pesquisa, os quais, aliás, são pouco conhecidos pelos professores que mantêm a “ortodoxia da escola” conforme os padrões de referência já estabelecidos. Não se deve entender tal colocação como uma crítica aos professores, mas como denúncia de um problema presente nos vários campos sociais e institucionais, cujo predomínio se estrutura basicamente sob uma relação pedagógica de hetero-estruturação do conhecimento. Isso pode ser explicado pelo paradigma da Modernidade, discutido na introdução deste trabalho que transformou o saber no instrumento privilegiado da ação. A ciência se desenvolveu rapidamente, a partir da crença na sua capacidade de dominar as forças da natureza e de transformar o mundo, passando a influenciar os ideais, as atitudes e os modos de comportar-se do ser humano num novo sistema de valores e modos de ação social. Entretanto, foi a partir do próprio aprofundamento e desenvolvimento do conhecimento científico que se concluiu pelos seus limites.

O saber científico realizou enormes progressos utilizando-se para isso do processo de fragmentação crescente das ciências em disciplinas, cada vez mais especializadas e compartimentadas, com metodologias, aparato conceitual e objetivos próprios. Entretanto, esse processo de produção de conhecimento desencadeou problemas como a perda da visão de totalidade dos fenômenos, acarretando, aos cientistas, a falta de domínio da sua própria área de especialização, assim como a ausência de visão global do mundo, fundada nessa prática. “A unidade foi posta em xeque”. Esta explosão de objetividade expulsou do mundo suas qualidades sensíveis e tudo o que se referisse à subjetividade e à própria vida. Expulsou, com isso, a própria cultura do homem que significa e corresponde à sua própria vida (JAPIASSU, 1991,p.205)¹.

Para JAPIASSU (idem, p.202) a razão não é um dado natural, mas é um conjunto historicamente construído, um conjunto de procedimentos, de regras e de coerções. Para ele, a história da razão tem estreita relação com a história do Ocidente, com a cultura greco-romana e judaica-cristã. O problema colocado pela modernidade situou-se, especialmente, na negação de qualquer outro tipo de racionalidade expressa distintamente daquela forma adotada como legítima. O racionalismo ocidental criou o “mito”, o “culto” da ciência, julgando ser a ciência a melhor concepção de mundo, de homem e de conhecimento verdadeiro, num processo unificador do saber, da ética, e da política. Dessa maneira, conseguiu relegar às trevas os apelos da paixão, da fé, da mística e das experiências vividas. Identifica-se, aqui, o alto valor conferido pelos professores aos processos de medida como sinônimos de produção de conhecimento do desempenho do aluno e da centralidade da transmissão do conteúdo escolar como processo básico de preparação do jovem para a vida, em detrimento de suas vivências. Situa-se, também, o critério da fragmentação dos conteúdos em disciplinas para a organização da escola numa perspectiva funcionalista de educação, fundamentada na visão positivista de Ciência.

“O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma, e finalmente, uma forma de rigor que, ao firmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em

¹ Também a Escola de Frankfurt discutiu e alertou a comunidade científica quanto aos problemas da “irracionalidade” da razão quando essa se processa como comportamento ou sistema totalitário. Alertou, inclusive, para o fato de que, quando isso acontece, a razão se encaminha para a sua própria destruição, levando à cegueira, ao delírio e ao reducionismo.

rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido.”(SANTOS, 1986,p.59)

De fato, os limites do conhecimento racional são qualitativos e não se resolvem aumentando-se a produção de conhecimentos ou adotando-se instrumentos mais precisos de investigação. O que se questiona na ciência moderna é a distinção entre o que é saber e o que é viver. Ela pouco nos ensinou sobre a nossa maneira de estar no mundo, ignorou o senso comum, não o reconhecendo como uma forma de racionalidade. Embora tenha consagrado o homem como um ser epistêmico, a ciência moderna o expulsou enquanto um sujeito de vivências e de experiências promotoras de valores e de cultura.

Considera-se importante, nesse momento, lembrar a ousadia dos princípios pedagógicos do projeto Escola Plural, no que se refere ao enfrentamento do paradigma da modernidade. Trouxe a organização do processo de ensino e aprendizagem por ciclos, na perspectiva de resgatar a dimensão humana de desenvolvimento dos indivíduos, procurando enxergar as crianças e jovens como sujeitos de vivências e de direitos, produtores de valores e conhecimentos de realidade.

GIROUX (1993, p.42) afirma que questionar os princípios da modernidade equivale a redefinir o significado da escolarização e colocar em questão a própria base de nossa história cultural, de nossas manifestações e expressões de vida pública. Isto porque no interior do discurso modernista, o conhecimento aparece envolto por um modelo europeu de cultura e civilização, inspirado por uma sensibilidade de elite que distingue e descarta, com frequência, a cultura popular ou a cultura de massa.

Nesta perspectiva, o termo “Pós-modernidade” tem sido usado para referir-se a um conjunto de idéias que discutem o momento atual vivido pela ciência e pela educação, em particular. Não existe na verdade um significado consensual para o termo e autores com diferentes posições empregam-no, também, de formas distintas.² A pós-modernidade estaria,

² Para LYOTARD, por exemplo, o termo está relacionado às profundas transformações provocadas pela informática e pela tecnologia, nos últimos tempos, que criaram um mundo no qual os indivíduos deixaram de ter referenciais fixos, como os suportes filosóficos tradicionais ancorados nas metanarrativas da modernidade. JAMERSON, o pós-modernismo nos alerta para um remapeamento do espaço social, para as diferentes formas de representação que fornecem uma leitura sistemática da nova era.(SILVA,1993 p.44)

então, alertando os educadores e oferecendo a eles uma série de *insights* e instrumentos teóricos para o **repensar** dos contextos educativos e das autoridades constituídas e definidas a priori. A pós-modernidade desconfia das **certezas modernistas** de luta pela igualdade e pela liberdade e **levanta a necessidade da inclusão** de grupos, anteriormente excluídos, seja pela raça, idade ou origem étnica no processo de redimensionamento das relações entre escola, educação, cultura, poder e conhecimento. Apresenta, ainda, esse período, um alerta : as crianças e jovens devem ser educados com **objetivos de cidadania claros**, não mais sobre bases de direitos formais, abstratos, mas na perspectiva de práticas cotidianas **ampliando-se, assim, o conceito do educativo** enquanto uma luta pela vida pública democrática e pela cidadania crítica.

Quanto aos fundamentos das ciências, as discussões são marcadas pelo desafio à noção de conhecimento cumulativo, de progresso científico e de objetividade, ao lado da rejeição da possibilidade de validar o conhecimento e o método científico com base em elementos a-históricos, independentes das relações de raça e gênero e ainda, da compreensão de que a realidade é uma construção cultural e não natural. Percebe-se que a problemática apontada na discussão da “pós - modernidade” é a própria subversão da filosofia ocidental, cartesiana, abalando a estrutura epistêmica que ordena as hierarquias, as relações e as fronteiras interdisciplinares. Ela é a própria desordem das práticas educacionais cotidianas, das propostas curriculares convencionais, dos fundamentos do ensino tradicional, da autoridade do conhecimento e da disciplina metódica.

Uma posição relevante, do ponto de vista pedagógico diz respeito à ruptura das fronteiras entre a “alta e a baixa cultura”, expandindo o próprio conceito de cultura. A escola se organiza sobre uma prática monoculturalista, por meio da transmissão de saberes, que, embora com pretensão de universalidade convertida em referência, se faz desigualmente, produzindo o fracasso das camadas populares. Ela exclui e rejeita o conhecimento desses grupos, ignorando-os como portadores de autonomia simbólica. Enxerga-os, apenas, como desvios e falhas em relação à cultura dominante . A adoção dessa prática é fator relevante do fracasso escolar situado na incompreensão entre os alunos e os professores e foi apontado pela proposta Escola Plural como um dos seus fundamentos e justificativas.

Prosseguindo o estudo das concepções pós modernas e a sua relação com a Escola Plural, ressalta-se a importância dada ao diálogo entre as diferenças como outro importante aspecto da discussão. BOURBULES e RICE (1993, p.65), por exemplo, comentam os três benefícios que a prática do diálogo oferece. É pertinente destacá-los, neste final de trabalho, porque correspondem às necessidades pedagógicas para constituição de processos de avaliação mais críticos.

O primeiro benefício refere-se à construção da identidade do sujeito com a percepção e o reconhecimento enquanto diferente, na presença do outro. Os autores lembram que, no ponto de vista da sociedade, essas identificações grupais possibilitam o estabelecimento de negociações, de cooperação e a busca por interesses comuns, promovendo a tolerância e a solução não violenta de conflitos.

O segundo está relacionado ao fato de o diálogo permitir a ampliação do conhecimento sobre o outro. Permite conhecer as formas pelas quais os significados culturais são internamente construídos nos grupos, situados em teias de significações que fazem sentido, muitas vezes, apenas, para aqueles iniciados no interior do mesmo. O diálogo fortalece a sensibilidade pela diversidade das culturas humanas, desenvolve a humildade e a cautela diante da imposição de quadros referenciais e prepara para as possibilidades de incompreensão. Ao mesmo tempo, amplia e enriquece a auto-compreensão ao enxergar as próprias crenças, valores e ações num outro ponto de vista. Tudo isso não significa adotar ou rejeitar o outro, mas ampliar a perspectiva de olhar, ampliar o quadro de referência para a compreensão da realidade complexa e multifacetada.

Por fim, o último aspecto estaria relacionado ao fortalecimento das práticas de comunicação a partir da própria atividade de se buscar e manter o diálogo entre as diferenças. O diálogo exige que se examinem os próprios pressupostos para compará-los com outros diferentes. Esse processo torna os sujeitos menos dogmáticos, mais tolerantes e pacientes e ensina, também, que nem tudo pode ser resolvido somente com o diálogo e que algumas coisas são apenas administráveis.³

As idéias apresentadas acima conduzem os educadores a um desafio : desenvolverem posturas e procedimentos metodológicos de avaliação /reflexão que possibilitem o aprimoramento

³ A respeito, não se pode deixar de lembrar Paulo Freire, que já no início da década de 80 falava do diálogo como o instrumento por si mesmo educativo das camadas populares.

do conhecimento “do outro” e, em especial, daquele aluno que, ilusoriamente se apresenta conhecido pelo professor, na figura de um aluno ideal.

Já MOREIRA (1997, p.19-25) destaca a importância da visão de futuro em educação e afirma que o pensamento utópico é constitutivo do ato educativo. Relembrando GIROUX, RICE e BURBULES, o autor afirma que em educação é fundamental a preservação de objetivos relacionados à conduta pessoal e moral capazes de aprofundar a concepção democrática posta pela modernidade, que envolve tanto a crença na própria democracia quanto na formação de uma perspectiva crítica de cidadania. Lembra que é interessante que se *“desafie os limites do estabelecido, que se afrente o real, que se esboce um novo horizonte de possibilidades”*. Para ele, desta maneira, reforçar-se-á o caráter político da educação e revalorizar-se-á o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

O papel que cumpre a reflexão/avaliação da prática, nesse contexto, é apreender o real em movimento, é o desafio da produção permanente de conhecimento, é o “re-conhecimento” daqueles atos conscientes e inconscientes através dos quais os sujeitos se orientam. A ela cumpre, também, reconhecer as categorias que delineiam os referenciais de avaliação escolar, as que configuram os rituais que dizem que a escola é isso e não aquilo, assim como as categorias que identificam e tipificam o que é ou que tem sido um profissional da escola, além das possibilidades daquilo que poderia ser.

Isso significa que o ato de avaliar depende da percepção que cada um tem de si, de sua prática pedagógica e de sua própria relação com a escola. Exige a reflexão do papel da escola na sociedade atual, da natureza e do âmbito do conhecimento escolar, reflexão sobre o seu próprio papel diante do conteúdo que se veicula e enquanto mediador na relação do aluno com esse conhecimento. Exige o conhecimento do aluno e da sociedade, conhecimento do hoje, do ontem e ainda uma capacidade de prescrever um futuro próximo, já que formamos um jovem para o amanhã.

Ora, assumir a fluidez e a dinâmica dos processos sociais de produção de sentidos e significados da própria vida, assim como dos conhecimentos produzidos nas relações sociais acarretam sérias exigências ao profissional. Independentemente da luta por melhores condições de trabalho, presente em todos os âmbitos das relações analisadas nesta pesquisa, desde aquelas

enfrentadas pelo profissional no espaço da escola até a luta enfrentada pelo órgão central, representado pelo Partido dos Trabalhadores, o profissional tem de ter o equilíbrio para resistir e ser sensível às mudanças, ter plasticidade na alteração das práticas escolares convencionais, e segurança para assumir novas práticas. Estas circunstâncias exigem a capacidade de enfrentar desafios, a agilidade no trato da informação e da reflexão para estruturar ações educativas imediatas.

Essa postura retrata, na verdade, aspirações político-pedagógicas e tem implicações metodológicas importantes. Baseia-se na crença da produção permanente do conhecimento como um produto social, acreditando nas possibilidades de transformação permanente da escola, do aluno, na riqueza da diversidade de valores e de percepções da comunidade, na responsabilidade mútua frente à construção das práticas pedagógicas e no compartilhamento de opiniões. Em vista disso, assume a idéia do professor como investigador, no movimento fundamental de sua formação na própria prática, de modo que seja capaz de compreender a dimensão político-pedagógica da cultura da escola e do papel dos atores educativos, da instituição e sua organização, das posturas pessoais, das metodologias e técnicas de ensino e dos fundamentos da aprendizagem. Em síntese, exige do professor uma formação que lhe faculte encontrar o melhor caminho para ensinar trilhando um processo de aprendizagem reflexiva sobre o seu próprio papel e sobre o significado social do profissional da educação. Exige uma atuação compreensiva, criativa e ágil, na busca de alternativas de intervenção pedagógica semelhantes ao seu próprio processo de produção de conhecimentos. (Como discutiu-se no capítulo 5^o diante do desafio proposto pelo trabalho com as “turmas aceleradas”)

Quanto a proposta Escola Plural, considera-se que ela acertou em seus princípios pedagógicos, enriquecendo o campo de discussões da teoria educacional. Acertou na alteração da organização seriada trazendo os ciclos de formação humana como centralidade do trabalho educativo. Acertou na alteração da perspectiva seletiva de escola eliminando os processos arbitrários e autoritários de avaliação escolar, centrando-se nos direitos à educação e à aprendizagem. Acertou, também, na alteração da relação pedagógica de transmissão de um conteúdo escolar previamente definido como princípio educativo da escolarização e trouxe a relação com o conhecimento como a questão central do processo pedagógico, sugerindo uma educação mais compreensiva e ativa como o formato didático mais adequado para a escola.

Entretanto, considera-se que a concretização desses princípios extrapolam a própria proposta Escola Plural como um conhecimento sistematizado e organizado como programa educacional. A verdadeira Escola Plural está sendo construída a partir da reflexão/avaliação da prática pedagógica, num processo dinâmico, interativo e ininterrupto pelos professores, alunos, comunidade de pais e a sociedade em geral. Se ela se transformar em um conhecimento reificado, pronto para ser consumido, como uma proposta a ser implantada, os seus próprios princípios perderão o seu significado, porque se diluirão rumo a um conhecimento a-histórico, idealizado, sem sentido de realidade.

Em última análise, pode-se concluir, com a investigação que a avaliação escolar se constrói através de um processo de reflexão e leitura da prática pedagógica; 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.

Considera-se fundamental que novas pesquisas sejam efetuadas nesta direção, objetivando re-construir os processos de avaliação/reflexão das práticas e desnudar outros valores arraigados que distanciam a escola dos processos informais da vida cotidiana e por isso a engessam em rituais que impedem o reconhecimento dos sujeitos como portadores de diferentes visões de mundo, não menos importantes do que aquelas já legitimadas e sistematizadas. Acredita-se que estes trabalhos poderão permitir o desvelamento de processos informais de avaliação/reflexão, na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais de realidade, professores capazes de vincular os processos de ensino e aprendizagem a situações problemáticas reais e desenvolverem valores plurais que permitam a inclusão daqueles, que ao serem avaliados a partir de uma relação pedagógica de heteroestruturação do conhecimento, acabaram eliminados, por serem considerados menos capacitados para usufruir do conhecimento socialmente produzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, jul./dez. 1996.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Brasília: MEC/INEP, 1989.
- ALVAREZ, Benjamin. Prefacio a la versión española. In: BLOON, Benjamin S., HASTING, J.Thomas, MADANUS, George F. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975. v.1.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA Ivani, *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *A (de)formação da professora alfabetizadora*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BASTOS, Lilia Rocha, MESSICK, Rosemary Graves, PAIXÃO, Lyra (Orgs.). *Currículo análise e debate*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1987.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *A Escola Pública Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte:PBH, 1989/1991.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Escola Plural: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: PBH, out.1994. (Documento 1).

- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 1: construindo uma referência curricular para a Escola Plural : uma reflexão preliminar.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 3: uma proposta curricular para o 1^o e o 2^o ciclos de formação.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 4: Avaliação dos processos formadores dos educandos.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 1: os projetos de trabalho.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 2: turmas aceleradas: retratos de uma nova prática.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Terceiro ciclo de formação: repensando a nossa prática.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Educação básica de jovens e adultos: Escola Plural.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores.* Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Vamos nos conhecer melhor?* Belo Horizonte: PBH: SMED, [s.d.].
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista.* 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.* 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

- BLOON, Benjamin S., HASTING, J. Thomas, MADAUS, George F. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975. v.1.
- BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.
- BOURBULES, Nicholas C. e RICE, Suzane. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A Reprodução* : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, [s/d].
- _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a.
- _____. *Questões de Sociologia* . Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva , 1987.
- _____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.
- _____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista* . Belo Horizonte, n.10, p.3-15, dez. 1989.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez , 1995. (Questões de nossa época).
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *As organizações em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1980. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- COHN, Gabriel. *Para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- COSTA, Doris Anita Freire. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1987. (Dissertação, Mestrado em Educação).

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DALBEN, Angela I.L. de Freitas. *Processo de trabalho escolar e conselho de classe: da avaliação na escola à avaliação da escola*. Belo Horizonte : Faculdade de Educação da UFMG,1990. (Dissertação, Mestrado em Educação)

DALBEN, Ângela I.L. de Freitas. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papyrus, 1992.

DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antônio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sócio-cultural*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].

DEPRESBÍTERES, Lea. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia e Filosofia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

_____. *Educação e Sociologia*. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, [s/d].

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTABLET, R. A escola. *Tempo Brasileiro*. n.35, p.93-125, out./nov. 1973.

ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antônio (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGARI, Gerárd. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antônio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

FORQUIN, J.C. *Sociologia da Educação* : dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTES, Maria de Fátima A. *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FREITAS, Luiz Carlos de. *A dialética da eliminação no processo seletivo*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990. (mimeo).

_____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

GAMA, Zacarias Jaegger. *Avaliação na escola de 2^o grau*. Campinas: Papyrus, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, Olgair Gomes. Relato de um projeto de formação do educador na escola Pública. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*.v.22 n.2. p.206-223 jul./dez.1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. 4.ed. Lisboa: Presença, 1994.

GIMENO, S.J. *El curriculum: una reflexion sobre la práctica*. Madri: Morata, 1988.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Chico Bento na Escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação).

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Vida, trabalho e conhecimento: metodologia para elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo, uma contribuição para a formação do professor*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Loyola, 1981.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Ed. 1994.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HÚSEN, Torsten. *Origen social y Educacion: perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. [s.l.]: Escuela Nacional de Administración Pública, 1972.

JAPIASSU, Hilton. *As paixões da ciência: estudos de história das ciências*. [s.l.]: Ed Letras e Letras, 1991.

LERENA, Carlos. *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educaciona e de la cultura contemporanea*. Madri: AKAL, 1983.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela, SANTOS, Milice Ribeiro. *Trabalho de Projecto: aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento, 1990. v.1.

_____. *Trabalho de Projecto: leituras comentadas*. Porto: Afrontamento, 1990. v.2.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento x construção*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Luciana M.S., SOUZA, Norma Lúcia. *Turmas Aceleradas: benefícios para alunos com defasagem de aprendizagem escolar*. Belo Horizonte: CEPENMG (Centro de estudos e pesquisas educacionais de Minas Gerais) 1996. (Monografia. Curso de Especialização)

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia*. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M., MEDIANO, Z. (Coords). *Avaliação na escola de 1º grau*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional* v.21, n.108, set./out. 1992.

_____, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

KARIER, Clarence J. Testes, ordem e controle no Estado do Capitalismo monopolista liberal. In: GRACIO, Sergio et al. *Sociologia da Educação I Antologia: funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

MACHADO, Lucília Regina. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: A. Associados, 1989.

MAFRA, Leila A. *Ensino médio noturno e a sociedade brasileira: o culto à pedagogia do controle social*. In: Reunião Anual da ANPED, 17, out. 1992, Caxambu, MG.

- _____. Equality-inequality of educationl oportunity. Belo Horizonte,1995.
(mimeo).
- MAFRA, Leila A., SALGADO, Maria Umbelina C. *Políticas públicas de ensino médio como educação básica: reconstituição histórica, tipos de escolas e de currículos nas sociedades ocidentais*. Belo Horizonte, 1998. (no prelo).
- MARTINS, Pura Lúcia O. *Na "Didática Prática" uma pedagogia das classes trabalhadoras*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difusão Editorial, 1981.
- NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.
- _____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992b.
- _____. *As organizações em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992c.
- PALACIOS, Jesus. *Tendencias contemporâneas para uma escola diferente*. Cuadernos de Pedagogia, Barcelona, v.5, n.51, p.3-19, mar. 1979.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Avaliação, Sociedade e Escola : fundamentos para reflexão*. Curitiba: Sec. de Est. do Paraná , 1986.
- PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1996.
- _____. *Introdução à psicologia escolar*. 2.ed. São Paulo: T.A. Queiróz, 1986.
- PEIXOTO, Anamaria Casassanta. *Educação no Brasil Anos Vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PERRENOUD, Philippe, CARDINET, Jean, ALLAL, Linda. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993a.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993b.

PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1971.

PETTAT, A.. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério Primário: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).

RODRIGUES, Neidson. *Perspectivas para a educação brasileira*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, mai.1992. (mimeo.)

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A., NÓVOA A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto; Porto Ed., 1993.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. [s.n.t.], p.46-71.

SANTOS, Maria Ribeiro. *A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1987.

SANTOS, Oder José. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papyrus, 1992.

VILLAS BOAS, B.M.F. *As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Tese, Doutorado em Educação).

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.