



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

O PROCESSO AVALIATIVO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL

Sandra Zita Silva Tiné

Brasília – 2009



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

O PROCESSO AVALIATIVO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL

Sandra Zita Silva Tiné

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília/UnB como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora.

Brasília, novembro de 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O PROCESSO AVALIATIVO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL**

Sandra Zita Silva Tiné

Orientadora:

Profa. Doutora Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Banca examinadora:

Profa. Doutora Mara Regina Lemes De Sordi (Unicamp)
Profa. Doutora Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (UECE)
Profa. Doutora Ilma Passos de Alencastro Veiga (UnB)
Profo. Doutor Cristiano Alberto Muniz (UnB)
Profa. Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges (UnB)

*Aos meus próximos e amados :
Irene, Dulci, Rodrigo, Luíza, Matheus, Marco,
Erondina, Kátia, Lucio e Carmyra.
Bons companheiros.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestre pela luz e pela possibilidade de viver e conviver com o mundo no qual me constituo, com os outros, humana e aprendente.

Agradeço a minha querida orientadora Benigna Villas Boas que também tem sido minha professora de avaliação, de amorosidade, de rigor profissional, de ética, de escuta sensível e de respeito aos tempos de aprendizagens.

Agradeço à Banca Examinadora pelo carinho em apreciar e contribuir com minha pesquisa: Professora Mara De Sordi que, de forma sensível, reconhece na avaliação uma força propulsora de justiça e equidade; Professora Cleide Viana, companheira de ações docentes e de ousadias pedagógicas; Professora Livia Borges, pela seriedade e atenção que sempre teve para com meu trabalho de professora e pesquisadora; Professora Ilma Veiga, pelo acolhimento e carinho que tem a mim dispensado desde o início de minha vida acadêmica e pela vontade de inovar sempre e em tudo; Professor Cristiano Muniz, um mestre e ser humano ímpar, muito especial na vida de seus alunos, grupo do qual faço parte.

Agradeço aos meus queridos companheiros de GEPA. Pessoas comprometidas, valentes que têm contribuído de forma decisiva na minha formação profissional e humana. Particularmente, agradeço às colegas Cláudia Queiróz, Marilene Pinheiro e Flávia Santos.

Agradeço aos colegas da escola que me acolheu na pesquisa: gestores, professores, colaboradores, alunos, servidores, coordenadoras, orientadora. Além da pesquisa, ficaram os momentos de partilha, alegrias e conflitos que nos tornou mais educadores.

Agradeço aos colegas da GINPAT, em especial, a professora Eliane Ribeiro que me recebe a toda aula com um sorriso acolhedor e uma goma de mascar: companheira de olhares, sentidos e força.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, figura institucional que propiciou meu afastamento para estudos e que foi representada pelos colegas da Diretoria de Ensino Médio, da EAPE e da Diretoria Regional de Ensino do Guará.

Agradeço a minha família pelo apoio constante e pelas palavras necessárias. Em especial aos meus filhos Luiza e Matheus que aceitaram minha ausência em momentos

importantes de suas vidas. Espero que meu envolvimento e amor aos estudos lhes sejam exemplo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, espaço de muitas aprendizagens, bons amigos e grandes mestres.

Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que tem me acolhido nos últimos dez anos como professora e como aluna.

Agradeço aos companheiros, alunos e alunas do Curso PIE. Com eles aprendi o sentido do trabalho coletivo, colaborativo, solidário e encontrei coragem para não desistir dos tantos sonhos que tenho construído.

Agradeço às amigas Denise Damasco, Jacqueline Barbosa, Daniela Nogueira e Vanderlúcia Silva pela sensibilidade em me ouvir nos momentos difíceis e alegres.

Agradeço aos colegas da FAJESU pela convivência e apoio. Em especial, aos colegas professores Silêda Almeida, Emília Gonzaga, Regina Pina, Audi Roldão e também a Eva pelo carinho, atenção e profissionalismo.

Agradeço aos colegas da Academia de Polícia Civil, do INSS e do MEC pelas “coisas novas” que vi e aprendi sobre educação.

Agradeço aos amigos de perto e de longe, aqueles que já passaram e também aos que ainda passam em minha vida. Eles têm deixado seu perfume.

Viver é um desafio coletivo.

O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparativos que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens.
(HOFFMANN, 2005, p. 31)

RESUMO

O ensino médio tem vivenciado, historicamente, uma crise de identidade quanto às suas finalidades. Ao lado disso, convive com índices relevantes de evasão e fracasso. Somado a estes fatos, poucas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre este nível de ensino. Estas foram algumas das razões que impulsionaram esta pesquisa que se inseriu nas ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA. Teve como objetivo geral compreender o processo avaliativo desenvolvido por uma escola pública de ensino médio no Distrito Federal. Para tal, os objetivos específicos foram: identificar e analisar as práticas avaliativas de uma escola de ensino médio; analisar a concepção de avaliação presente nos documentos orientadores do trabalho da escola; analisar as concepções de avaliação de professores, coordenadores e gestores, analisar as concepções de alunos, ingressantes e concluintes, sobre a avaliação no ensino médio e analisar a contribuição da coordenação pedagógica coletiva, do conselho de classe e da reunião de pais na construção do processo avaliativo da escola. Foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico que se utilizou da análise de documentos para o estudo das prescrições legais e dos documentos da escola; da observação em sala de aula e nas instâncias coletivas como recurso que definiu o ‘cenário da pesquisa’; dos *sistemas conversacionais*, por promover a interação da pesquisadora com os sujeitos de forma mais ‘natural’ provocando o envolvimento desses sujeitos nas reflexões promovidas pela pesquisa e do questionário por admitir a expressão mais livre dos sujeitos dentro das possibilidades permitidas pelo processo de escrita. Este trabalho considerou as práticas avaliativas tradicionais e as propostas inovadoras que partiram das ações individuais e coletivas. Considerou, também, na cultura escolar em geral, e na sala de aula em particular, a participação e os anseios de alunos, professores e gestores que se constituíam na tensão do cotidiano escolar e na efetivação das prescrições legais. A pesquisa evidenciou que os documentos da escola apresentaram equívocos na compreensão da avaliação formativa. Os gestores, a supervisora pedagógica e a coordenadora pedagógica evidenciaram contradições e avanços na concepção de avaliação. Os alunos de 1º e de 3º ano desenvolviam suas tarefas em função de notas. Os professores reconheciam as limitações impostas pela avaliação que praticavam e sentiam necessidade de mudança em sua prática docente. As instâncias coletivas observadas contribuíram para a construção do processo avaliativo da escola. A escola apresentou práticas avaliativas semelhantes às desenvolvidas no ensino fundamental apesar de possuir finalidades diferenciadas e especificidades que caracterizam o ensino médio.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico. Ensino Médio.

ABSTRACT

The Brazilian High School has been experiencing an identity crisis regarding to its ends. Besides that, it bears high levels of evasion and failure. Added to these facts, few researches had been developed about this level of teaching. These were some of the reasons that induced the present work as part of the Research group on Assessment and Pedagogic Work Organization – GEPA. The general objective was to understand the assessment process conducted by a high school in Brasília, DC. For such, the specific objectives were: identify and analyze the assessment methods in a high school, evaluate the conception of assessment present in the guiding documents of the school, analyze the comprehension of assessment of the teachers, coordinators and authorities, investigate the point of view of the students, both juniors and seniors, about the assessment in the high school and analyze the contribution of the collective pedagogical coordination, class council and parents meeting in the composition of the assessment in the school. An ethnographic type case study was performed with an analysis of documents for the study of the legal prescriptions and documents of the school, observations of the classroom and of the collective instances as a resource to define the “research scenario”, with conversation sessions, which promoted the interaction with the subjects in a more natural way, embracing the subjects in the thoughts induced by the research and with questionnaires, that allowed free expression as far as the written text allow. This work considered the traditional and the innovative propositions that came from individual and collective actions. The research also considered both the school culture in general and at the classroom in particular, the participation and the expectations of students, teachers and administrators, which compose the everyday tension and the completion of the legal demand. The research showed that the documents of the school had mistakes in the understanding of the formative assessment. The administrators, pedagogical coordinator and the pedagogical supervisor pointed contradictions and advances in the conception of assessment. The first and third year students developed their tasks focusing the grades. The teachers recognized the limitations imposed by the assessment they use and felt the need to change their teaching methods. The collective levels observed contributed to the assessment process of the school. The school presented assessment processes similar to the ones found in elementary school, despite the different purpose and different components that characterize the high school.

Key-words: High school. Learning assessment. Organization of the pedagogical work

RESUME

L'enseignement au lycée vit, historiquement, une crise d'identité en ce qui concerne ses finalités. De plus, on constate un pourcentage considérable d'évasion et d'échec scolaire. On ajoute également, que peu de recherches ont été faites dans ce niveau de l'enseignement. Voilà les raisons qui m'ont poussée à développer cette recherche qui a intégré les actions menées par le Groupe de Recherche en Évaluation et Organisation du Travail Pédagogique – GEPA. L'objectif général de cette recherche c'est de comprendre le processus d'évaluation réalisé dans un lycée public au District Fédéral. Pour l'atteindre, d'autres objectifs spécifiques ont été proposés: identifier et analyser les pratiques d'évaluation de ce lycée public; analyser la conception d'évaluation présente dans ses documents d'orientation du travail; analyser la conception d'évaluation de ses enseignants, de ses coordinateurs, de son équipe de direction, de ses élèves, de première année et de terminale, et analyser la contribution de la coordination pédagogique collective, du Conseil des enseignants et de la réunion des parents dans la construction du processus d'évaluation de ce lycée. Une étude de cas du type ethnographique a été réalisée, et qui s'est servie de l'analyse de documents pour l'étude des normes légales et des documents de ce lycée. A partir de l'observation dans les salles de classe et des réunions pédagogiques collectives on a défini "la scène de la recherche". A partir de systèmes conversationnels, afin de promouvoir l'intégration de la chercheuse avec les sujets de recherche d'une façon plus naturelle, on a cherché l'entente de ces sujets dans les réflexions dues par cette recherche et par le biais d'un questionnaire donné pour admettre une expression plus libre de ces sujets à travers l'écrit. Cette recherche a pris en compte les pratiques d'évaluations traditionnelles et les propositions nouvelles issues d'actions individuelles et collectives. On a considéré également, dans la culture générale de ce lycée et dans une salle de classe en particulier, la participation et les inquiétudes des élèves, enseignants et équipe de direction ce qui constituait la tension du quotidien scolaire et l'obligation de réaliser ce qui est prévu dans des notes de services et dans les lois existantes. Cette recherche a démontré que les documents de ce lycée présentaient des problèmes dans la compréhension de l'évaluation formative. L'équipe de direction, la surveillante pédagogique et la coordinatrice pédagogique ont montré des contradictions et des avancées dans la conception de l'évaluation. Les élèves de la seconde année et de la terminale développaient leurs tâches scolaires en fonctions de leurs notes. Les enseignants ont reconnu les limites imposées par l'évaluation pratiquée et ont senti le besoin de changer leur pratique d'enseignement. Les espaces collectifs observés ont contribué à la construction du processus d'évaluation du lycée. Ce lycée a présenté des pratiques d'évaluations semblables à celles développées dans le collège, malgré le fait posséder des finalités différentes et caractéristiques propres à un lycée.

Mots-clés: Évaluation de l'apprentissage. Organisation du travail pédagogique. Enseignement au lycée

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conhecimento metacognitivo como resultado dos processos executivos	64
Figura 2 - Mecanismos da auto-avaliação	65
Figura 3 – Matriz curricular do Ensino Médio (turno matutino) da escola	112
Figura 4 – Estrutura geral da pesquisa	121
Figura 5 - Aspectos constitutivos do processo avaliativo da escola de ensino médio...	311

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo horas/aulas observadas	215
Tabela 2 – Razões pelas quais o ensino médio não atendeu as expectativas	323
Tabela 3 – Razões pelas quais o ensino médio atendeu as expectativas	232
Tabela 4 – Razões pelas quais o ensino médio atendeu as expectativas em parte	232
Tabela 5 – Formas de envolvimento dos alunos do 3º ano com a avaliação em números absolutos	235
Tabela 6 – Aulas/horas de observação na sala de aula dos colaboradores	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre habilidades e procedimentos sugeridos para cada disciplina da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	93
Quadro 2 – Possibilidades e entraves das Diretrizes para Avaliação no Ensino Médio da Rede Pública do DF	102
Quadro 3 – Dados do ano letivo da escola	112
Quadro 4 – Aspectos do Projeto político-pedagógico da escola	138
Quadro 5 – Considerações sobre o projeto da escola	146
Quadro 6 – Datas do Conselho de Classe	170
Quadro 7 – Transcrição síntese da Ata do Conselho de Classe da escola	171
Quadro 8 – Percepções do grupo gestor sobre a avaliação, o Conselho de Classe e a Coordenação Pedagógica Coletiva	198
Quadro 9 – Aspectos do trabalho pedagógico, dos professores e da escola pelos alunos	239
Quadro 10 – Práticas de avaliação formais e informais na escola	279
Quadro 11 - Indicadores e categorias surgidas na pesquisa	283

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio (2003 a 2008)	19
Gráfico 2 - Quantitativo matrícula/evasão – 1º ano	216
Gráfico 3 – Quantitativo matrículas/evasão – 3º ano	216
Gráfico 4 - Razões para fazer o ensino médio - 1º ano	218
Gráfico 5 - O que espera do ensino médio – 1º ano	220
Gráfico 6 – Entendimento de avaliação das turmas de 1º ano	222
Gráfico 7 – O que pode ser avaliado - 1º ano	224
Gráfico 8 – Entendimento de quem deve ser avaliado na escola – 1º ano	226
Gráfico 9 – Deve se envolver com a avaliação – 1º ano	226
Gráfico 10 – Como se envolver na avaliação – 1º ano	228
Gráfico 11 – Funções do conselho de classe – 1º ano	229
Gráfico 12 - Função avaliativa do conselho de classe – 1º ano	231
Gráfico 13 – Razões pelas quais fazia o ensino médio – 3º ano	233
Gráfico 14 – Entendimento de avaliação – 3º ano	234
Gráfico 15 – Entendimento do que deve ser avaliado – 3º ano	234
Gráfico 16 – Entendimento sobre quem deve avaliar – 3º ano	234
Gráfico 17 – Funções do Conselho de Classe – 3º ano	236

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DF – Distrito Federal

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Enem – Exame Nacional de Ensino Médio

Fundeb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério

GDF – Governo do Distrito Federal

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. O ENSINO MÉDIO: PENSANDO SUA IDENTIDADE E ORGANIZAÇÃO	35
1.1 Percurso do Ensino Médio na história educacional brasileira	36
1.2 A “preparação” para cidadania como finalidade no ensino médio.....	41
1.3 O ensino médio e as orientações curriculares	45
2. A AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: MUITAS DIMENSÕES, DIVERSOS OLHARES.....	54
2.1 Avaliação: compreensões e possibilidades	55
2.2 A autoavaliação como procedimento de responsabilização das aprendizagens	62
2.3 Avaliação formal e informal: práticas, discursos e rituais	66
2.4 As concepções de avaliação	71
2.5 As instâncias coletivas da escola e a avaliação.....	73
2.5.1 O Conselho de Classe	74
2.5.2 A coordenação pedagógica coletiva.....	77
3. O ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL.....	80
3.1 O currículo das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal	84
3.1.1. Fundamentos filosóficos	86
3.1.2 Princípios metodológicos	88
3.1.3 Eixos em que se assenta a idéia de aprendizagem significativa	90
3.2 A avaliação nas Diretrizes para a avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio do Distrito Federal	94
3.2.1 Procedimentos de avaliação nas Diretrizes.....	98
3.2.2 Conselho de Classe nas Diretrizes	100
3.2.3 Possibilidades e entraves do documento	101
4. EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	104
4.1 A escolha do tipo de pesquisa.....	107
4.2 A escolha da escola	108
4.3 A escola	110
4.4 A coleta/construção dos dados e os instrumentos.....	113
5. CONHECENDO O PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA	122
5.1 No começo: perspectivas para um ano letivo	123
5.2 O trabalho docente e a avaliação na Agenda do Professor	127
5.3 O Projeto Político-pedagógico da escola	134
5.4 As instâncias coletivas	147
5.4.1 A coordenação pedagógica coletiva da escola	148
5.4.2 O Conselho de Classe vivido na escola	168
5.5 A reunião de pais	193
5.6 Os sujeitos: pensamentos e ações no cotidiano	196
5.6.1 O grupo gestor.....	197
5.6.2 A coordenadora pedagógica do ensino médio da escola	203
5.6.3 Os alunos.....	213
5.7 As experiências em sala de aula nas três grandes áreas de conhecimento do ensino médio.....	241
5.8 Considerações sobre o trabalho dos professores colaboradores	274
5.9 Tecendo os fios do processo avaliativo	278
6. ELOS DE UMA MESMA CORRENTE: A AVALIAÇÃO	283
6.1 Avaliação e poder na escola de ensino médio.....	286
6.2 Avaliação e trabalho coletivo na escola no ensino médio	290
6.3 Avaliação e gestão na escola de ensino médio	295

6.4 Avaliação e trabalho docente no ensino médio.....	299
6.5 Avaliação e cidadania no ensino médio.....	303
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA COM E NA ESCOLA	308
REFERÊNCIAS.....	315
APÊNDICES	333
ANEXO.....	336

INTRODUÇÃO

Não se pode desconhecer que a educação média é a única política efetiva de atenção à juventude que se verifica no país, em que pesem alguns esforços mais recentes de envolvimento cultural.

Não se encontra um conjunto articulado de políticas de atenção aos jovens que contemple os aspectos de inserção no trabalho, participação cidadã, realização de atividades culturais ou práticas sociais, o que sobrecarrega o ensino médio com expectativas às quais, até então, não era chamado a responder e às quais não pode mais se furtar.

(MITRULIS, 2002, p. 221-222)

Está em discussão pelo governo e pela sociedade um tema de grande relevância para o futuro do país: a escolarização em nível médio. Esta parece ser uma preocupação recente se considerada a história educacional brasileira e o número, ainda pequeno, de pesquisas existentes sobre o tema.

Informações, índices, dados, indicadores, resultados de avaliações e preocupações de ordem sócio-econômica sobre o ensino médio têm recentemente ocupado espaço na mídia e gerado discussões e polêmicas.

Observa-se, por exemplo, em matérias publicadas nos meios de comunicação que o ensino médio destaca-se no cenário das discussões sobre educação. Entre elas, cito matéria publicada, em 22.01.2009, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, na qual destaca a formação de um grupo de trabalho formado pelo Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria Extraordinária de Assuntos Estratégicos do atual governo para resolver “o nó do ensino médio”, estudando aumento no investimento por aluno que deveria ser, segundo a comissão, de R\$ 2 mil. Hoje são pouco mais de R\$ 1,4 mil.

O ministro para assuntos estratégicos do governo federal, Mangabeira Unger, disse, referindo-se à formação no ensino médio, da necessidade de “[...] oferecer uma capacitação flexível, adequada à economia contemporânea [...]”.¹ Na mesma matéria, o coordenador de ensino médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, Carlos

¹ Matéria publicada no Boletim no. 463 de 18 de dezembro de 2008 da CNTE disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1452&Itemid=85>. Acesso em: 22.jan.2009.

Simões, afirma que: "[...] não há uma ponte entre o aprendido na escola e o mundo real. Os alunos ficam apenas na teoria. É a política do quadro negro e giz".²

Segundo dados do Censo Escolar de 2008, as matrículas no ensino médio caíram mesmo tendo o financiamento garantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Fundeb. Em 2003, o Brasil tinha 7,8 milhões de alunos matriculados e em 2008 foram registrados 7,3 milhões. Houve, assim, uma queda de 7,1%. Se comparado com os números de 2007, percebeu-se uma elevação de 4,1% no número de matrículas, mas esse acréscimo não atende às metas pretendidas. O quadro abaixo demonstra os números exatos.

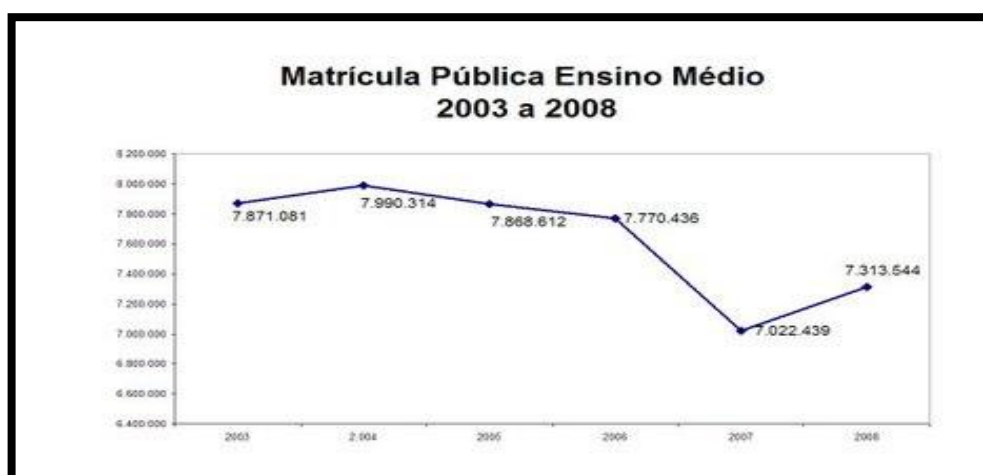


Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Médio (2003 a 2008).³

Assim, Araújo (2009, p. 3) retrata a situação:

Apenas 48% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no ensino médio [...] Os dados do censo escolar vêm registrando uma angustiante estabilidade nas matrículas públicas no ensino médio até 2006. Esperava-se que esse cenário sofresse uma reversão pós-fundeb, mas isso não aconteceu. Pelo contrário, os dois primeiros censos após a aprovação do financiamento para o ensino médio mostram queda de matrículas.

Em matéria publicada na Revista Carta na Escola, Edição n. 30, lê-se:

Como pano de fundo aos problemas estruturais, o Ensino Médio ainda vive uma crise de identidade acerca de qual caráter deve ter: se preparatório para o Ensino Superior ou para o mundo do trabalho, que há décadas passa por mudanças profundas, com profissões que nascem e caducam ao sabor das constantes inovações tecnológicas. Em meio à voracidade das transformações, a escola brasileira ainda luta para ter

² Idem

³ Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/porta/educacao/65-artigo/733-dados-finais-do-censo-2008-foram-publicados->>. Acesso em: 09.jun.2009.

acesso à internet – quando há computadores. Segundo dados do Censo Escolar de 2004, apenas 66% das escolas de Ensino Médio no Brasil têm acesso à internet. A secretária Nacional de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda [...] resume o dilema: Discutir Ensino Médio é discutir acesso ao conhecimento contemporâneo. Hoje, os meninos são digitais e a escola é analógica.⁴

Tedesco, na mesma revista, reconhece a existência de um embate entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Para ele

[...] a escola secundária não precisa negar ou contradizer a cultura da juventude, mas deve saber questioná-la e também defender a cultura escolar, com o objetivo de dar ao aluno a capacidade de decidir sobre sua vida um pouco mais adiante, quando a última etapa da educação básica findar.⁵

Pesquisa intitulada: “Que Ensino Médio Queremos?”⁶, divulgada no debate “Balanço e Perspectivas do Ensino Médio no Brasil”, promovido pela Organização Não Governamental Ação Educativa, em julho de 2007, com o objetivo de compreender qual a visão dos jovens sobre esta etapa de estudos, revela a preocupação dos estudantes com o ingresso no mercado de trabalho e na universidade. Constatou-se que entre os 880 estudantes entrevistados, a expectativa com relação ao Ensino Médio para 46% deles é a preparação para o mercado de trabalho e 25% para o vestibular. Após a conclusão desta etapa do ensino, 28% dos jovens têm como prioridade melhorar a situação no mercado de trabalho, 26%, entrar em uma faculdade pública, 15% fazer cursos profissionalizantes e 13% fazer cursinho pré-vestibular.

Essa pesquisa apontou ainda que para 54% dos jovens o maior fator de estímulo no Ensino Médio era adquirir novos conhecimentos, para 16% tirar boas notas e para 12% preparar-se para uma entrevista de trabalho. Para melhorar o aprendizado, 19% apontaram a necessidade de aulas mais dinâmicas e 12% aulas mais relevantes sobre temas de seu interesse. Na mesma pesquisa 11% afirmaram já ter sido reprovados em uma ou mais séries do Ensino Fundamental, 13% em uma ou mais séries do Ensino Médio, 3% terem sido reprovados em ambas as etapas de ensino e 73% nunca foram retidos. Para 23% dos alunos a causa da reprovação é a falta de vontade de estudar, 22% alegaram dificuldades com as matérias, 18% apontaram dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos.

⁴ Disponível em: < <http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/30/na-media-estamos-mal/?searchterm=Na%20média,%20estamos%20mal>>. Acesso em: 22.jan.2009.

⁵ Disponível em: < <http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/30/na-media-estamos-mal/?searchterm=Na%20média,%20estamos%20mal>>. Acesso em: 22.jan.2009.

⁶ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/ensino-medio-conferencia.pdf>>. Acesso em 10.ago.2008.

Na segunda etapa dessa pesquisa foram realizados grupos de diálogos (*CHOICEWORK DIALOGUE*) com estudantes e grupos mistos compostos por pais e outros membros da comunidade. Nestes grupos os alunos opinaram sobre três caminhos propostos para o ensino médio: um ensino voltado para o mercado de trabalho; ênfase no Ensino Superior, e, por último, formação para a vida e para a cidadania.

Organismos internacionais também apresentam relatórios sobre a situação do ensino médio no país, a exemplo do estudo "Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 - O Direito de Aprender", divulgado dia nove de junho de 2009 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. Neste estudo, além da grande evasão no ensino médio, foram apontados problemas como a qualificação dos professores e problemas com a infraestrutura e equipamentos.

Segundo este estudo, no entanto, o problema mais relevante é o anacronismo do currículo que não atende às finalidades básicas deste nível de ensino. A Coordenadora do Programa de Educação do Unicef, Salete Silva, disse à imprensa que "A realidade dos estudantes de 15 a 17 anos é um desastre e o modo como o ensino médio está estruturado não faz sentido para a juventude".⁷

Apesar de o governo ter há três anos substituído o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Educação Básica (Fundeb), aumentando a dotação orçamentária de R\$ 2 bilhões para R\$ 4,5 bilhões e passando a favorecer também o ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) concentrou-se basicamente na apresentação de propostas de reformulação do currículo e de mudanças dos critérios de avaliação do Enem - duas iniciativas necessárias, mas não suficientes para assegurar um mínimo de qualidade às três séries do ensino médio.⁸

Porém, persiste a relevante questão sobre as finalidades do ensino médio. Entre elas, a preparação para ingresso no ensino superior, para o vestibular, como aspecto marcante e que tem grande influência na forma como o professor desenvolve seu trabalho pedagógico e na forma como a escola se organiza. Provavelmente esta tenha sido uma das razões para as recentes discussões na sociedade e para as, também recentes, propostas do governo em mudar o "modelo" do vestibular. A partir do início desse ano de 2009, o Ministro da Educação propôs uma nova forma para ingresso no

⁷ Fonte: Estadão Opinião. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090614/not_imp386976,0.php>. Acesso em 09.jun.2009. O relatório do Unicef está disponível em sua página eletrônica: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf>.

⁸ Idem

ensino público superior. Tal proposta tem sido ainda avaliada pelas IES e representantes de diversas entidades representativas.

A proposta do Ministério da Educação se concretiza em documento oficial intitulado de “Termo de Referência – Novo Enem e Sistema de Seleção Unificada”⁹. O documento prevê a realização de uma nova prova para o referido exame nas áreas de conhecimento do ensino médio e de uma redação. Nesse exame haverá a “[...] valorização dos conteúdos acadêmicos próprios do ensino médio [...]”¹⁰ que podem servir para seleção de ingresso ao ensino superior sem que isso implique abdicar de outros mecanismos de seleção a exemplo do Programa de Avaliação Seriada já existente em algumas instituições.

2. Essa utilização pode se dar de duas formas. A primeira, mediante simples informação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, à IES, dos boletins de resultados dos candidatos que tiverem realizado o novo ENEM, adotado como prova de seleção com base em Edital próprio publicado pela IES, facultando-se sua utilização como fase única ou primeira fase do processo seletivo.

3. A segunda forma de utilização do novo ENEM consiste na adesão ao Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado do Ministério da Educação apto a processar o registro das vagas especificamente oferecidas pelas IES (“vagas ENEM”), em confronto com as listas ordenadas de candidatos, em ordem decrescente, por curso, segundo a pontuação no Exame. O pressuposto da adesão ao Sistema de Seleção Unificado é a utilização do novo ENEM como fase única, sem prejuízo de eventual realização de exame de aptidão para áreas específicas (desde que esse se dê em tempo compatível com o calendário da primeira e segunda chamadas do Sistema de Seleção Unificado).¹¹

Constam ainda do documento indicações sobre a adesão das instituições de ensino superior e sobre a oferta de vagas:

9. As instituições interessadas efetuarão sua adesão ao Sistema de Seleção Unificada, mediante a assinatura digital de um Termo, que deverá ser aditado a cada processo seletivo, para que a IES lance informações atualizadas sobre cursos e vagas oferecidas no Sistema. O Termo de Adesão deverá ser emitido separadamente para cada *campus* ou unidade educacional da IES.

10. Os cursos, habilitações e turnos de cada *campus* ou unidade educacional, constante do cadastro de informações da educação superior do MEC, serão carregados para o Sistema de Seleção

⁹ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13101:processo-seletivo-unificado-deve-comecar-em-outubro&catid=212&Itemid=86>. Acesso em 14.abr.2009.

¹⁰ Idem

¹¹ Idem

Unificada, de modo que a IES confirme o número de vagas em oferta pelo Sistema. Nessa ocasião, a IES poderá indicar pesos diferentes para cada uma das cinco provas (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade e Redação), a serem ponderados para cada curso.¹²

Essa nova proposta de acesso ao ensino superior é muito recente e há muitos aspectos a serem ainda considerados. A proposta é que o novo Enem amplie o exame para duzentas questões, além da redação, organizado em quatro grupos de testes de múltipla escolha, distribuídos em dois dias, de acordo com as grandes áreas de conhecimento do ensino médio.

Entretanto, os reitores de diversas universidades federais brasileiras advertem que é preciso ainda uma discussão mais aprofundada sobre o novo exame previsto para vigorar a partir deste ano.

Diante desse quadro que reflete uma situação histórica ainda conflituosa e incerta sobre os rumos do ensino médio no país e como professora atuante neste nível de ensino em escolas da rede pública do Distrito Federal – DF há vinte anos, tomei estes aspectos como motivadores para o desenvolvimento desta pesquisa surgida, também, como uma consequência do meu envolvimento com estudos sobre o desenvolvimento profissional docente realizado nos últimos dez anos em grupos de pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- UnB.

A minha experiência com a realidade educacional da escola básica me fez perceber que alguns aspectos que interferem no trabalho desenvolvido na escola de ensino médio, entre eles, a avaliação por ela praticada, é norteadora da organização do trabalho pedagógico.

Outros aspectos como a falta de recursos materiais para o trabalho de professores, alunos e gestores, o mau uso dos tempos escolares: falta de administração de tempo de estudos e de planejamento, de tempo de aula, assim como tempo para execução de atividades coletivas e extraclasse, as dificuldades de construção de ações avaliativas nos espaços coletivos/deliberativos e, por vezes, a falta de espaço físico para o desenvolvimento das atividades, também aparecem como fatores que interferem no trabalho pedagógico.

Particularmente no ensino médio ainda há, como agravante, a dificuldade de compreensão de suas finalidades como já visto: preparar para o mercado ou para o

¹² Idem

ensino superior? Que formação oferecer? Como vivenciar uma avaliação que dê sentido ao currículo e consiga se pôr a serviço do atendimento das necessidades e escolhas dos alunos?

A dificuldade de compreensão da avaliação como um processo a serviço da aprendizagem e que dê significado real e prático ao conhecimento tem sido, a partir de minha experiência como professora, um dos motivos de descompasso do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino médio ocasionando um processo avaliativo que tem sido seletivo, excludente, classificatório, além da redução dos objetivos do ensino médio, muitas vezes, ao fato de fazer com que os estudantes passem no vestibular.

A construção de um processo avaliativo formativo e colaborativo no ensino médio enfrenta desafios de diversas naturezas. Um deles, por exemplo, é o fato de os envolvidos entenderem como importante para a formação no ensino médio apenas a utilização de estratégias que privilegiem resultados, formas de ação que possam ser reveladas em números.

Aprendemos que relevante no nosso fazer é 'o quê', que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado e não o 'como', que varia de modo mais ou menos anárquico, caótico [no sentido dado por Prigogine (1996)], não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas, apesar das muitas tentativas nesse sentido que vêm sendo desenvolvidas historicamente [...] (ALVES e OLIVEIRA, 2005, p. 86).

As dificuldades no entendimento e na própria construção do processo avaliativo no ensino médio por professores, alunos e pelo conjunto que forma a escola têm sido evidenciadas em pesquisas. Entre elas, apresento algumas significativas para este trabalho por evidenciarem diversos fatores que concorrem para compreensão das dificuldades envolvidas na construção das práticas avaliativas.

Gama (1993) analisou como acontecia a avaliação em uma escola de ensino médio. Ele observou a inexistência de consenso na maneira de avaliar dos professores revelando a dificuldade na construção de um processo avaliativo pensado pelo coletivo. O autor constatou que cada um compunha seu processo de avaliação, critérios e demais momentos do trabalho escolar e níveis de excelência conforme suas concepções teóricas, práticas e subjetividade. Isso, associado a fatores e políticas externos à escola, dificultava, sobremaneira, a construção de um processo avaliativo integrado da escola. Constatou ainda outras dificuldades no processo avaliativo, entre elas: a falta de diálogo nos processos metodológicos desenvolvidos; a falta de envolvimento dos estudantes nas

atividades e a utilização de instrumentos de avaliação pensados de forma meramente técnica, sem reflexão sobre os vínculos com os objetivos do trabalho desenvolvido. Nesta pesquisa revelou-se ainda a histórica dualidade sobre as finalidades do ensino de nível médio.

Gatto (1998), Elsenback (2002) e Silva (2006) evidenciaram aspectos interessantes sobre as complexas relações entre as práticas dos sujeitos: alunos e professores na construção de avaliações solidárias pela incompreensão do forte papel que exercem o poder e o controle sobre essa prática. Nesse movimento, a prática avaliativa exerce papel determinante pelo fato de não responder apenas às questões de natureza cognitiva, mas por reproduzir relações sociais, hábitos e comportamentos, via avaliação formal e informal tão presentes na educação média que busca, de formas diversas, atender às demandas de mercado e a preparação para o ensino superior.

Pereira (2002), em pesquisa realizada com professores do ensino médio no Estado do Paraná, encontrou paradoxos na avaliação a partir da análise de elementos como o cotidiano escolar e as diretrizes propostas para o ensino médio. Constatou que a avaliação, vista como mecanismo de controle do trabalho do aluno, possui características que desqualificam qualquer potencial transformador da escola sendo, dessa forma, classificatória, cuja intenção é servir apenas à verificação dos conteúdos. Assim, desvinculada do processo de aprendizagem, a avaliação não contribui para redimensionar o trabalho pedagógico do professor e do aluno.

Ataide (2004), em pesquisa desenvolvida com professores de ensino médio da rede pública do Distrito Federal, analisou o efeito das práticas avaliativas tendo em vista os princípios e diretrizes adotados pelo governo, constatou dificuldades relacionadas ao número excessivo de alunos por turma; a ausência de formação adequada dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo; e a “facilidade” com que os alunos atingiam a média necessária para aprovação. A maioria dos professores, na pesquisa, ainda identificava a avaliação com a nota embora acreditassem que na ação avaliativa deveriam ser observadas outras dimensões além da cognitiva.

Aspectos importantes levantados por estas pesquisas destacadas delineiam um conjunto de constatações que revelam a dificuldade na resolução de problemas vividos pela escola de ensino médio, particularmente pela avaliação praticada neste nível de ensino e demanda ainda outros estudos e discussões que parecem pertinentes e

importantes para transformação do cenário atual de complexas relações entre os sujeitos da escola associada às exigências sócio-econômicas atuais.

Outro aspecto relevante para composição de um quadro que interfere na avaliação da escola é a interferência das políticas de Estado. Sobre isso, Villas Boas (2002) apresentou constatações feitas no campo da avaliação por Pollard et al e Croll, com base no Currículo Nacional e no Programa Nacional de Avaliação britânicos, quando observou, entre outros aspectos, que os professores sentiam-se pressionados com o uso do tempo para realizar seus trabalhos porque o Currículo Nacional exigia que se conquistassem determinados objetivos e que eles tinham, ainda, dificuldades em conciliar a participação dos alunos com a tomada de decisões concernentes ao trabalho pedagógico a partir das demandas desse novo currículo.

Mesmo sem querer fazer analogia com programas dessa natureza em outros países, é preciso compreender que o Brasil não está alijado dos processos e tendências internacionais em diversas áreas, inclusive na educação que se atrela às influências e determinações do *modus operandi* do sistema capitalista com forte influência no nível médio de ensino visto que nele encontramos sujeitos em faixa etária que estão ou se preparam para estar no mercado de trabalho, sobretudo na escola pública.

A presença do Estado se reflete em leis, parâmetros, diretrizes que vão se materializar nas escolas mesmo reconhecendo-se que, na prática, não é o fato de esses documentos representarem a posição das políticas públicas oficiais que serão efetivados da forma como foram propostos, já que entre a concepção e a ação existe a prática como espaço de influência dos sujeitos (LOPES, 2005). Nesse movimento de influências recíprocas, as práticas avaliativas se constituem. Constroem-se e se reconstróem.

A realidade do ensino médio no Brasil e suas dificuldades se apresentaram, como em outras unidades da federação, também no Distrito Federal – DF, mesmo levando em consideração as especificidades desta realidade, onde se observou que as escolas não fugiram às dificuldades retratadas, tampouco à dificuldade de compreensão do significado da avaliação que praticam, como já apresentadas na pesquisa desenvolvida por Ataíde (2004). Por esta razão, e como uma tentativa para construção de outro caminho a seguir no processo avaliativo, a rede pública do Distrito Federal, em 2006, implantou as “Diretrizes Para a Avaliação da Aprendizagem”, construídas por meio de um documento a partir de palestras para os professores, grupos de estudos iniciados no ano de 2005 como tentativa de propor a avaliação formativa para a prática das escolas.

Entretanto, é sabido que tais mudanças não se processam por determinações legais, documentos, pareceres e encontros pontuais. Elas acontecem à medida em que os envolvidos pensam, refletem sobre suas ações e objetivos, e isso não acontece de forma linear e rápida: são construções processuais.

Diante do quadro de constatações sobre a complexa rede que interfere na avaliação vivenciada no ensino médio, considerando também o número ainda reduzido de pesquisa sobre o processo avaliativo neste nível de ensino, revelou-se importante a compreensão de como se constituía e como se concretizava o processo avaliativo de uma escola de ensino médio.

Dar a conhecer o sentido das interferências e das relações enredadas na construção da avaliação que uma escola de ensino médio pratica pode desvelar as dificuldades dessa complexa e essencial dimensão do trabalho educativo e fazer avançar as reflexões sobre as possibilidades de conjugar objetivos da ação docente, aprendizagem, trabalho coletivo, gestão participativa e, ainda, evidenciar caminhos para ultrapassar a histórica dificuldade de efetivar as finalidades propostas na legislação para o ensino médio.

Compreender a avaliação que se vive na escola, entendê-la como processo e não como produto demanda refletir sobre as necessidades e interesses da comunidade e sobre os processos vividos pelos sujeitos envolvidos nessa ação. Para isso, torna-se necessário conhecer as referências de avaliação de professores, coordenadores e gestores. Dessa forma, é necessário questionar: quais as suas concepções de avaliação dos sujeitos que desenvolvem suas atividades em uma escola de ensino médio?

A ação dos sujeitos se baseia em concepções, que são os eixos de organização do pensamento para a tomada de decisões. As concepções são responsáveis, em boa medida, pela forma como os sujeitos desenvolvem suas atividades. Lima (2007, p. 06) define concepções como um “[...] conjunto de posicionamentos que o professor possui, acerca dos saberes científicos, disciplinares e pedagógicos [...]”. E continua dizendo que “[...] o modelo metodológico particular que cada professor/a emprega na condução de suas aulas, enfim, na sua prática pedagógica [...]” está permeado de sua visão acerca do que concebe serem os fenômenos educativos e, no caso dessa pesquisa, a sua idéia de avaliação.

Para Ponte (1992, p. 185-186)

[...] as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e de compreensão (pp. 185-186).

Assim, as concepções dos sujeitos tornam-se fator de interferência em sua ação e determinam também a forma como desenvolvem suas atividades. Conseqüentemente, cabe indagar: quais as concepções dos alunos ingressantes e concluintes sobre a avaliação no ensino médio?

Esses questionamentos surgem para pensar os objetivos da escola, para dar significado ao trabalho nela desenvolvido pelo fato de a educação não acontecer de forma ingênua, neutra, além de admitir que os sujeitos envolvidos no trabalho escolar são, todos, responsáveis pelo seu desenvolvimento e o concretizam por meio das diversas ações que a escola realiza, formalizado em seu projeto político-pedagógico. Entre estas ações está a avaliação que é constituída conforme o entendimento de escola, de ensino médio, de aprendizagem, de ensino etc. Isso implica também questionar: qual a concepção de avaliação apresentada nos documentos orientadores do trabalho da escola?

Busquei iniciar a investigação a partir de um ponto que se revelou basilar na construção da avaliação na escola: as orientações legais. Dessa forma, como pesquisa exploratória, analisei as Diretrizes para avaliação no ensino médio da rede pública de ensino do DF e também o seu currículo oficial vigente no período desta investigação, visto que, em 2009, o documento foi reformulado. Procurei conhecer as orientações que serviam de base para a organização do trabalho pedagógico da escola. As propostas de avaliação, aprendizagem, ensino e finalidades para o ensino médio se agregaram a outros aspectos que mereciam ser compreendidos como parte integrante de um conjunto, nem sempre harmônico, que compõe um contexto de formação na escola.

Além dos documentos construídos pela escola, há os documentos construídos pelos órgãos responsáveis pela regulamentação do sistema de ensino. Particularmente no DF, destacavam-se o Currículo das Escolas Públicas para o Ensino Médio e as Diretrizes para Avaliação nos quais se encontram referências importantes para organização do trabalho pedagógico. São referências sobre o que deve ser conhecido, vivenciado com relação aos conteúdos e procedimentos, por expressarem a proposta oficial de educação.

Jimeno Sacristán (2000, p. 21) argumenta que

[...] o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, um contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real.

Quando este autor diz que o currículo se serve de meios para sua concretização, a avaliação surge como procedimento essencial por fornecer pistas, “retornos”, e se consolida a partir de um conjunto de elementos que concorrem para sua efetivação.

Entretanto, sabe-se que, na prática, o fato de os documentos representarem a proposta oficial não significa que serão “cumpridos à risca” já que na escola, no cotidiano das atividades, encontra-se o imprevisível, o novo, as relações vividas e as ações concretizadas pelas instâncias deliberativas. Essa afirmação retrata a necessidade de refletir sobre as instâncias avaliativas, particularmente as instâncias coletivas pela importância que apresentam como representação de diversos segmentos da escola. Neste caso, três dessas instâncias, em especial, dizem respeito mais diretamente à construção da avaliação vivida nos espaços da escola: as coordenações pedagógicas coletivas¹³, a reunião de pais e o Conselho de Classe. Cabe assim questionar: qual a contribuição da coordenação pedagógica coletiva dos professores, da reunião de pais e do Conselho de Classe na construção do processo avaliativo da escola?

Nestas instâncias, um grupo parece ser vital para articulação das ações: a equipe gestora. Sabe-se que este grupo dirige a escola, de forma democrática ou não, e tem, entre suas funções primordiais, pensar na forma como a escola deve atingir seus objetivos e isso não pode ser desenvolvido sem que o processo avaliativo assuma papel central. No caso particular do DF, os diretores de escola empossados em janeiro de 2008 têm ainda um compromisso expresso¹⁴, assinado, de melhorar os índices gerais de suas escolas.

Esses índices gerais referem-se ao número de alunos aprovados, reprovados e aos números de evasão, entre outros. Eles merecem atenção porque podem sugerir pistas que desvelem os mecanismos que adiam a eliminação do aluno via formas de

¹³ Tempo-espço de trabalho dos professores regentes que atuam 40 horas semanais na Rede Pública de ensino do Distrito Federal. Totalizam 15 horas da carga horária semanal de trabalho e se realiza no contra-turno do trabalho de regência.

¹⁴ Um dos critérios para investidura do cargo é a assinatura de um Termo de Compromisso no qual o(a) diretor(a) se obriga a diversas responsabilidades, entre elas, melhorar os índices gerais da escola. Essa determinação está prevista no artigo 18 da Lei n. 4.036, publicada no DODF de 26 de outubro de 2007. Ver Referências deste trabalho: (2007a).

organização escolar e pela avaliação informal (FREITAS, 1991; 1995), (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998).

Outros índices ainda revelam a realidade do processo educativo no ensino médio do DF e podem interferir diretamente na organização do trabalho pedagógico da escola: os índices apresentados pelas avaliações externas.

Ao se tornarem públicos alguns números no DF, como por exemplo, o do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, com nota padronizada de 4.2 (2005); do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2007, cuja nota foi 3.2 no ensino médio e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, cujos alunos do terceiro ano tiveram nota 45.39 na prova objetiva em 2008, responsabiliza-se as instituições de ensino pelos resultados e se fortalece a “[...] idéia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala, [...] reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade [...]” (FREITAS, L., 2007, p. 973).

Essa realidade não é exclusiva do DF. Antes, uma tendência mundial de controle e regulação dos sistemas de ensino. Vê-se concretizada em legislações como a já mencionada Lei Distrital n. 4.036/07 e impõe refletir sobre a forma como essas avaliações externas interferem ou se tornam referências na constituição das práticas avaliativas da escola.

Investigar a avaliação em escola de ensino médio do DF como um conjunto articulado de ações dos sujeitos envolvidos, documentos orientadores do trabalho da escola, legislações e a interferência das avaliações externas, representa compreender como se configura seu processo avaliativo.

Esse quadro se apresenta como relevante, desafiador e aponta a necessidade de se investigarem as práticas avaliativas no interior de uma escola de ensino médio, considerando-a em suas particularidades, suas instâncias deliberativas, seu funcionamento, relações político-pedagógicas com as instâncias decisórias superiores do sistema público de ensino e com os diversos sujeitos envolvidos no processo avaliativo escolar, considerando suas referências sobre avaliação.

Neste nível de ensino há uma grande cobrança social por resultados pelo caráter decisório do mesmo, no sentido de ser o ensino médio o ponto de partida para o ensino superior e também ponto de chegada pela sua função terminal: o fim da educação básica.

Assim, a tese que sustento é que o processo avaliativo em uma escola de ensino médio se configura na confluência das ações desenvolvidas pelos seus sujeitos que, para concretizá-lo, respaldam-se em suas concepções sobre a avaliação, nas relações estabelecidas entre seus pares e na forma como compreendem as prescrições legais.

A avaliação praticada em cada escola é única e se interliga como a tessitura de fios em uma rede promovida pelas relações construídas pelos sujeitos na representação de seus papéis, na compreensão dos documentos que alicerçam as práticas e as influências externas que, dessa forma, vão interferir e construir as práticas avaliativas que a escola de ensino médio assume, pois considero que “[...] os objetivos reais da escola estão ‘impressos’ na organização do trabalho pedagógico global da escola e suas práticas avaliativas, as quais, reciprocamente, sustentam a própria organização da escola” (FREITAS, 1995, p. 255). Assim considero, também, que as prescrições legais que interferem no processo avaliativo da escola se referem à legislação educacional brasileira, às normas e aos documentos de referência como: diretrizes, pareceres e atos normativos da esfera do DF.

Por essa razão, diversos aspectos se somam e concorrem para que se possa compreender a avaliação praticada em uma escola sem perder de vista que cada uma delas se organiza de forma singular e, provavelmente, adota uma avaliação diferenciada. Isso demonstra a importância de saber: quais são as práticas avaliativas de uma escola de ensino médio?

Diante dessa realidade apresentada sobre a avaliação alguns argumentos se apresentam pela necessidade de serem verificados, dentre os quais circunscrevo:

- As práticas avaliativas formais e informais se configuram a partir da interferência advinda da maneira como as instâncias coletivas se organizam e desempenham suas atividades.
- A organização do trabalho pedagógico sofre interferência direta da coordenação coletiva que, por sua vez, se concretiza em função das determinações legais advindas de instâncias superiores e de demandas externas à escola.
- As opções teórico-metodológicas do professor são direcionadas para a aplicação de instrumentos de avaliação e determinam suas práticas avaliativas formais. Portanto, as opções teórico-metodológicas se ligam, por fortes vínculos, às determinações curriculares e concorrem para configurar as práticas avaliativas da escola.

- As concepções de avaliação dos sujeitos servem como elemento de orientação para as práticas avaliativas por eles desenvolvidas e revelam as expectativas de formação pretendida.

- As práticas avaliativas informais, nem sempre compreendidas pelos sujeitos da escola, têm grande interferência no processo avaliativo desenvolvido.

Compreender de que forma se configura a avaliação no ensino médio pode revelar a maneira como a escola se organiza, o tipo de interferências ocasionadas pelas políticas públicas e suas orientações. Isso desperta o seguinte questionamento: como se concretiza o processo de avaliação que uma escola de ensino médio desenvolve? Compreender tal processo pode evidenciar as possibilidades de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e suas possíveis transformações em busca da autonomia pedagógica e por uma formação que promova a aprendizagem de todos e a autonomia dos sujeitos.

Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo geral: compreender o processo avaliativo de uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal e como objetivos específicos para investigação:

- ↳ Identificar e analisar as práticas avaliativas de uma escola de ensino médio.
- ↳ Analisar a concepção de avaliação presente nos documentos orientadores do trabalho da escola.
- ↳ Analisar as concepções de avaliação de professores, coordenadores e gestores.
- ↳ Analisar as concepções de alunos, ingressantes e concluintes, sobre a avaliação no ensino médio.
- ↳ Analisar a contribuição da coordenação pedagógica coletiva, do Conselho de Classe e da reunião de pais na construção do processo avaliativo da escola.

Para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa foi **necessário** identificar e analisar diversos fenômenos. Tais verbos, presentes nos objetivos específicos, foram utilizados no sentido de entender as intenções e a singularidade avaliativa dos sujeitos. Este trabalho assumiu, também, que o uso do verbo compreender, em seu objetivo geral, referiu-se ao estar contido, incluído, ao fazer parte do processo avaliativo da escola.

Importa considerar os diferentes modos de avaliar como práticas já consolidadas pela escola por meio da avaliação formal e informal, mas, também, as propostas

inovadoras que partem das ações individuais e coletivas. Importa também considerar, na cultura escolar em geral, e na sala de aula em particular, a participação e os anseios de alunos, professores e gestor que se constituem na tensão do cotidiano escolar e nas determinações advindas dos órgãos superiores.

Com estes propósitos, este trabalho foi organizado em forma de capítulos. O primeiro, intitulado “O ensino médio: pensando sua identidade e organização”, trouxe uma abordagem do ensino médio a partir das dificuldades encontradas na concretização de suas finalidades perante a legislação, seguida de uma pequena contextualização histórica do percurso legal desse nível de ensino. Trouxe ainda uma discussão sobre cidadania como uma das finalidades propostas para o ensino médio e sobre sua organização curricular com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM como forma de situar os avanços e as dificuldades enfrentadas na concretização de suas finalidades.

O capítulo segundo, “A avaliação na escola de ensino médio: muitas dimensões, diversos olhares”, buscou situar a avaliação, seus tipos, modalidades e caminhos para o trabalho pedagógico no ensino médio ressaltando as contribuições da autoavaliação e as possibilidades da avaliação forma e informal para a aprendizagem, além do papel das instâncias coletivas para o desenvolvimento do processo avaliativo.

No terceiro capítulo o foco foi conhecer o ensino médio no DF: seu histórico, índices e a análise de dois documentos de referência para o trabalho pedagógico das escolas: o Currículo das Escolas Públicas e as Diretrizes para avaliação da Aprendizagem.

Os três primeiros capítulos serviram de suporte teórico para a construção metodológica da pesquisa apresentada no capítulo quarto, cujo título “Em busca da construção do processo avaliativo na escola de ensino médio” delineou o caminho seguido neste trabalho em busca da compreensão do processo avaliativo da escola por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. Trouxe ainda dados da escola pesquisada, as razões de sua escolha e serviu de orientação no percurso das análises apresentadas no capítulo quinto, “Conhecendo o processo avaliativo da escola”, no qual analisei documentos e apresentei meu olhar sobre os dados coletados e construídos ao longo de um ano de trabalho de campo.

No sexto capítulo, “Elos de uma mesma corrente: a avaliação”, apresentei as idéias surgidas no percurso de pesquisa e minha discussão.

Nas considerações finais pousei meu olhar, ainda que provisório, sobre os objetivos traçados para a pesquisa, sobre os achados, as descobertas e as possibilidades surgidas a partir da experiência vivida.

Este trabalho surgiu para mim como um convite à inquietude e aos desafios presentes no envolvimento exigido a uma pesquisa qualitativa em educação, postos nas relações construídas no cotidiano da escola e na complexidade evidenciada no processo avaliativo como analogamente apresenta Ítalo Calvino em seu “Palomar”:

[...], não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo [...].

O Senhor Palomar procura agora limitar o seu campo de observação; se ele considerar um quadrado, digamos, de dez metros de mar, pode fazer um inventário completo de todos os movimentos de ondas que ali se repitam com variadas freqüências, num dado intervalo de tempo. A dificuldade consiste em fixar os limites desse quadrado, porque se ele pode considerar, por exemplo, como um lado mais distante de si a linha mais proeminente de uma onda que avança, esta linha, ao aproximar-se dele e elevar-se, esconde aos seus olhos tudo aquilo que está por trás dela; e eis que o espaço tomado em consideração se inverte e se reduz ao mesmo tempo.

De qualquer modo o Senhor Palomar não desanima e pensa, em cada momento, que viu tudo aquilo que podia ver a partir do seu ponto de observação; [...].

(1987, p. 5-7).

1. O ENSINO MÉDIO: PENSANDO SUA IDENTIDADE E ORGANIZAÇÃO

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem [...] reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeito de direito no momento em que cursam o ensino médio.

(RAMOS, 2004)

Em breve análise da legislação educacional brasileira, vista a partir da última metade do século passado até os dias atuais, percebe-se que as opiniões tendem a convergir com relação às finalidades do ensino fundamental assim como em relação às do ensino superior, diferentemente do que acontece no ensino médio.

Para o ensino fundamental encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96 os seguintes objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Art. 32).

Pode-se reconhecer que, diante de tais objetivos, esse nível de ensino propõe a construção de conhecimentos básicos e de padrões culturais, e mais: “[...] aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências elementares e das ciências sociais” (SAVIANI, 1998, p. 136). A escolarização básica de nove anos prevista na Lei Federal n. 11.114, de 16 de maio de 2005 dedica-se a introduzir o sujeito no modo de vida da

sociedade por meio de seus códigos e não provoca grandes discussões quanto ao seu currículo.

Quanto ao ensino superior:

Não tem sido questionada a sua função de formação de intelectuais e de profissionais especializados, de pesquisa e de elaboração da cultura científica. Questiona-se mais sobre a capacidade ou não [...] de realizar tal tarefa e sobre a possibilidade de retorno dos seus serviços para a sociedade, mas não a sua função (MACHADO, 1989, p.33).

Questiona-se, tanto no ensino fundamental quanto no superior, a forma como têm sido desenvolvidas as suas funções, mas estas são claramente estabelecidas.

No caso do ensino médio são reconhecidas grandes divergências sobre sua especificidade. Sua função e identidade vivem a ambigüidade nascida do fato de, apesar de apresentar-se com parte da educação básica, ser um nível intermediário: propedêutico e profissional, servindo à continuidade dos estudos e à preparação para o mundo do trabalho. Essa dualidade não pode ser vencida apenas por decisões pedagógicas. É antes, uma dificuldade construída historicamente e como tal, exige decisões de ordem política.

Não é de hoje que o ensino profissional tem sido destinado de forma mais contundente às classes menos favorecidas e o propedêutico para as “elites”.

A separação entre o ensino profissional e o propedêutico, caminho tomado pelo ensino médio no Brasil, é, antes de tudo, reflexo de políticas de interesses econômicos vividos nos diversos momentos da história da nossa sociedade brasileira.

1.1 Percurso do Ensino Médio na história educacional brasileira

Ramos (2005) apresenta importante reconstrução do contexto histórico do ensino médio ao longo da história brasileira e destaca o fato de esse nível de ensino estar sempre vinculado aos interesses sócio-político-econômicos de cada período desde a educação jesuítica até os dias de hoje. A construção da dualidade existente no ensino médio segue um caminho posto sempre em função da idéia de que coexistem, nesse nível de ensino, uma escola para os ricos e outra para os pobres. Por essa razão, considerei importante essa breve apresentação histórica para situar as dificuldades de consenso quanto às finalidades do ensino médio nos dias atuais.

Na primeira metade do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, as discussões sobre a escola das elites e a dos pobres ficavam evidenciadas na disputa entre o grupo defensor da escola pública e o que defendia a escola privada. Essa discussão foi levada a cabo por meio de publicações e debates que se estenderam por anos que, conforme Ramos (2005, p. 110) destaca nas palavras de Buffa (1984, p. 33), se “[...] de um lado estavam os defensores do ensino privado tendo como carro chefe a Igreja Católica [...]. De outro lado, os defensores do ensino público”.

Com base na Constituição de 1946, iniciou-se a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61 que só foi promulgada depois de muitos anos de tramitação – treze anos precisamente.

A nossa primeira LDB, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, previu em seu texto a seguinte organização do ensino médio:

Art. 34 - O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 42 – O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial
- b) agrícola
- c) comercial (BRASIL, 1961).

O texto da referida lei mostrou-se apaziguador das disputas dos diferentes grupos, entre os quais, aqueles que defendiam a separação entre a escola para ricos e para pobres, o público e o privado, e que manteve a separação entre o profissionalizante e o propedêutico refletindo os interesses de classe.

Na ditadura militar de 1964 é possível destacar a tentativa de uma escola unitária para o ensino médio como expresso nas palavras do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, ao dizer que não havia mais no nosso país espaço para “o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola [...] deve sempre cumprir essas duas funções indispensáveis a educação verdadeiramente integral.”¹⁵

¹⁵ Exposição de motivos apresentada por ocasião da tramitação da Lei 5.692/71 acontecida no dia 30 de março de 1971. Retirada de Ramos (2005, p. 118).

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei 5.692/71 que reformulou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências, assim descrito:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Quanto ao ensino secundário profissionalizante, o texto da lei o tornou compulsório e definiu ainda:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins (BRASIL, 1971).

Como exposto acima, percebeu-se que, ao 1º grau, coube proporcionar uma sondagem vocacional e uma educação geral e, ao 2º grau, coube proporcionar uma habilitação profissional em nível médio. Isso refletia a perspectiva de sociedade e economia presente no governo militar que, segundo Kuenzer (1997, p. 17), podia revelar os seguintes objetivos para o ensino médio:

- A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força-de-trabalho qualificado para atender às demandas do desenvolvimento econômico [...].

Ainda durante o regime militar ocorreu a consolidação da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei 5.692/71, pondo fim à profissionalização compulsória, escrito da seguinte forma:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidade como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos do estabelecimento de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas (BRASIL, 1982).

Ficou assim restabelecida a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, o ensino básico e as habilitações plenas. Este quadro de mudanças na legislação, de discussões e estudos reflete a dificuldade enfrentada, historicamente, pelo ensino médio para encontrar sua identidade e função.

A partir dos anos de 1990, com base na Constituição Federal nascida em 1988, outras discussões se seguiram até a promulgação da atual LDB/96.

Mesmo que essa exposição não tenha intenção de aprofundar a questão do longo processo vivido até a promulgação da nova LDB/96, é importante destacar que o projeto do Deputado Jorge Hage, aprovado em primeira instância na Câmara Federal, trazia uma proposta de escola unitária, na perspectiva apresentada por Gramsci, discutida por entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd e apresentada em revistas como a da Associação Nacional de Educação - ANDE -, n. 13, e a Revista de Educação, n.04. Entretanto, após articulações políticas no Senado, foi aprovado o texto modificado pelo Senador Darcy Ribeiro e, contraditoriamente, aprovado, de volta, na Câmara Federal.

De um projeto de lei alinhado aos ideais da escola única e de formação geral, de tipo gramsciano, acabamos com uma LDB minimalista e de caráter 'liberalizante'. Mais uma vez o país assistiu seu projeto de

sociedade menos desigual, defendido por educadores e progressistas, perder-se entre interesses comerciais, nacionais e internacionais (RAMOS, 2005, p. 130).

O texto da nova LDB/96, portanto, não apresentou soluções para o grave dilema da preparação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos, assim colocados:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A amplitude dessas finalidades para o ensino médio na legislação evidenciou possibilidades de divergências quanto ao tipo de formação possível de ser oferecida e quanto ao currículo que deveria ser concretizado ocasionando reflexões sobre o real papel do ensino médio e fortalecendo a dualidade nele existente.

Dore Soares (2001, não paginada) afirma, com relação às reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro nos anos noventa para o ensino médio, que estas:

[...] não resolveram o problema da dualidade — mesmo porque não o poderiam — mas colocaram em outro patamar a questão da sua “falta de identidade”: estão contribuindo para fortalecer a constituição de um sistema paralelo de formação técnica e profissional. Elas mantêm a separação entre a formação geral e a formação técnica e tecnológica, ao admitir a possibilidade de que a juventude pode concluir o nível médio com uma formação apenas “geral”, uma formação “capenga” porque prescinde da dimensão do trabalho, essencial à cidadania.

E Ramos (2005, p. 135) concluiu que nas reformas educacionais dos anos noventa:

Ficaram estabelecidas “duas redes”, a de ensino médio de formação geral servindo como etapa final da educação básica, conforme prevê a lei e a outra, de ensino puramente profissionalizante, servindo como “curso complementar” de nível técnico, podendo ser freqüentado de modo concomitante ou seqüencial ao ensino médio. Essa mudança [...]

atingiu praticamente as escolas públicas, uma vez que as escolas particulares há muito tempo não trabalhavam a profissionalização e eram direcionadas para preparar os alunos para enfrentarem os vestibulares. Isso significou ter retirado, mais uma vez dos atendidos pelo serviço público de ensino, a oportunidade de uma formação adequada.

Proposições e legislações seguem nos dias atuais em busca de conferir ao ensino médio uma identidade de etapa final da educação básica que atenda aos anseios dos jovens alunos, porém essas legislações corroboram o fato de se tentar “mudar a educação por decreto”, confirmando um histórico legalista presente na história educacional brasileira mesmo reconhecendo que as transformações requeridas não acontecem apenas por meio de legislações já que aqueles que vivem as políticas na escola não são meros reprodutores de políticas e dão sentidos diferenciados aos textos oficiais.

Sobre isso, Freitag (1980, p. 62) diz que “[...] a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos da lei (pertencentes a sociedade política) mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria.” Uma vez que as mudanças requeridas não acontecem unicamente por meio da legislação, senão antes e depois pelas ações e concepções dos sujeitos envolvidos, entendo que isso poderá repercutir, de forma marcante, na avaliação da aprendizagem praticada.

Entretanto, essa pequena trajetória histórica percorrida pelo ensino médio, aqui apresentada, enfatiza a necessidade de estudos sobre as orientações curriculares e a avaliação praticada nas escolas por estarem ligadas, em boa medida, aos rumos tomados por esse nível de ensino e suas finalidades.

Outras questões se associam a esse percurso e colaboram para o entendimento das finalidades do ensino médio, entre elas a “cidadania do educando” cujo discurso está presente não apenas na legislação e nos documentos como também no discurso dos sujeitos nas escolas.

1.2 A “preparação” para cidadania como finalidade no ensino médio

Pensar sobre a cidadania, seu conceito, seu exercício, postos como uma das finalidades do ensino médio nos remete a alguns aspectos de ordem prática, entre elas: o desenvolvimento uma ação pedagógica que dê conta dos rápidos e constantes movimentos vividos pela sociedade da qual participam os jovens alunos da última etapa da educação básica; o atendimento às necessidades dos sujeitos que vivem essa etapa de escolarização e que buscam seu espaço no mundo do trabalho e aprofundamento

técnico-científico mais qualificado e a reflexão sobre a forma como o ensino médio deve preparar para a vida.

São estes alguns aspectos sobre os quais sociedade, escola e governo precisam ainda se debruçar para que o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino médio, incluindo a avaliação nela praticada, encontre seus caminhos para superar a “corrida que dê conta do conteúdo” compreendendo o seu verdadeiro sentido, o sentido da aprendizagem, pois:

Na corrida desenfreada do instrucionismo, do dar conta dos conteúdos, das apostilas, dos inúmeros fazeres e compromissos nas escolas, os professores correm atrás do tempo e os estudantes correm atrás dos professores. As aprendizagens ficam para trás. Muitos alunos ficam esquecidos no meio do caminho (HOFFMANN, 2005a, p. 14).

Considerando esse “instrucionismo”, a escola tem como uma de suas funções ensinar conteúdos teóricos. Os conteúdos teóricos requerem conhecimento mais profundo e, também, reflexões sobre sua finalidade e aplicação. A escola média, diante de um currículo tão abrangente, possivelmente não consiga aprofundar, de forma crítica, os conhecimentos em tão curto espaço de tempo e ainda o fragmenta em áreas, dificultando sua compreensão como parte de um contexto no qual foi criado e se insere. Essa realidade é parte da formação do ser cidadão, entretanto, ela precisa estar associada a outras ações que reconheçam a sociedade como complexa no sentido de que os fenômenos não acontecem isoladamente.

Ainda assim, as áreas de conhecimento se distanciam, ou não, umas das outras dependendo da organização pedagógica e curricular de cada escola que tem como uma de suas bandeiras a preparação para o ingresso no ensino superior o que, de alguma forma, imprime determinados padrões de homogeneidade nos conteúdos e temas a serem desenvolvidos com vistas aos processos seletivos/classificatórios, pois não há vagas para todos na próxima etapa de escolarização, mesmo consideradas as diversas ações e políticas estabelecidas nos últimos anos para ampliação da oferta.

Esta parece ser uma das razões que dificultam a reflexão da escola de ensino médio sobre o que entende ser seu papel na formação dos sujeitos cidadãos, o que se vincula diretamente à avaliação que pratica. Sem a análise do que significa formar cidadãos, a escola de ensino médio vê-se presa ao simples fato de cumprir uma carga horária, a “dar notas” às atividades desenvolvidas em uma grade de conteúdos construída em função de um currículo previsto para atender demandas do mercado como sendo uma demanda posta pelo modelo sócio-econômico vigente que se aparta das

necessidades nascidas da realidade de cada aluno, de cada comunidade em ambiente de competitividade por espaços no mercado.

Dessa forma, torna-se importante questionar: o que é preciso considerar sobre o entendimento de cidadania na formação do aluno do ensino médio?

A formação do cidadão não se restringe a escola, pois é um processo que se constitui nas relações diárias e no conjunto da sociedade. Porém é necessário afirmar que a escola é um espaço social importante para a reflexão sistemática da realidade à luz do conhecimento socialmente construído pela humanidade.

Tonet (2005, p. 6-7) faz uma interessante discussão sobre os vínculos entre educação e cidadania ao abordar a categoria cidadania presente na obra de diversos autores brasileiros e constatou que:

Todos eles parecem pressupor que a cidadania integra um processo – no interior da sociedade burguesa – complexo, contraditório, de lutas, de avanços e recuos, de perdas e ganhos, em que se vai construindo um espaço público cada vez mais amplo, mais igualitário, mais participativo, mais democrático, que teria como resultado – sempre em processo e sempre articulado com as outras lutas sociais – uma sociedade cada vez mais livre, mais autenticamente humana. [...] Ao articular-se com este esforço, a educação também estaria contribuindo para a construção de uma sociedade livre.

Considero assim que, pelas finalidades colocadas para o ensino médio, a escola constitui-se um espaço privilegiado para o exercício da cidadania na perspectiva democrática como sendo a concretização dos direitos garantidos pelo Estado no qual se inclui a participação política, o acesso aos bens de consumo, a condição de participar de uma comunidade com valores e história comum que permite aos cidadãos uma identidade coletiva. É o exercício pleno do direito (SILVA, 2000).

Silva diz ainda que:

[...] educar para a cidadania democrática é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que permita-lhe apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho, para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade (2000, p. 30).

Para isso, é fundamental a mobilização da escola em torno de um projeto político-pedagógico coletivo, democrático, vivido no cotidiano.

Para Gallo (2004, p. 139)

[...] a cidadania é definida como algo essencialmente ativo. A cidadania não é um *pathos* (algo que sofre), mas é uma *enérgeia* (algo que realiza). Em termos mais atuais e mais comuns, poderíamos dizer que a cidadania constitui-se em *direitos* (possibilidades) e *deveres* (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade [Grifos do autor].

Uma educação que vise formar a cidadania dos alunos necessita que todas as instâncias compreendam esse caráter democrático nela existente. Tanto as instâncias superiores – que formulam as políticas educacionais – como as escolas e seus sujeitos: gestores, professores, alunos, etc.

A escola deve pensar seu trabalho com base na participação, no diálogo e na crítica. Deve-se perceber alunos, gestores e professores como construtores de conhecimento.

Candau et.al. (1995) sugerem que a proposta metodológica da escola deve:

- a) Ter a vida cotidiana dos alunos como referência que possibilite o conhecimento da realidade para que estes possam conhecer, compreender e transformar a realidade por meio do entendimento da complexidade na qual essa realidade se constitui. Por meio de relações, conflitos, emoções, perguntas se constrói o conhecimento e a nossa existência.
- b) Os sujeitos da escola como autores das diferentes etapas da construção do projeto político pedagógico: planejamento, elaboração, vivência e avaliação.
- c) Entender a prática educativa como uma ação dialógica que visa superar práticas autoritárias.
- d) Ter como referência a dignidade da pessoa humana defendendo para isso a solidariedade, a ética e a justiça.

Na escola de ensino médio, a ação educativa deve prever a construção da autonomia dos alunos já que

[...] a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidade, inclusive os seus próprios. Sem uma prática efetiva de autonomia por parte do sujeito moral, não há possibilidades alguma de construção de uma moralidade autônoma (GENTILI, 2000, p.154-155)

As idéias apresentadas acima encontram ainda outras vozes que entendem que a construção da cidadania, do ponto de vista do trabalho a ser desenvolvido pela escola, requer o conhecimento da realidade na qual se insere e a efetiva participação de todos. Destaco, finalmente, as palavras de Boff em entrevista concedida à Folha Dirigida, Especial do dia do Professor, do Jornal Folha de São Paulo, publicada em 2002.

A melhor formação para a cidadania é aquela em que o estudante seja confrontado com as realidades nuas e cruas à sua volta. A realidade complexa e, não raro contraditória, obriga a pensar. O estudante interage com ela, aprende a identificar as causas dos problemas sociais, identifica valores vividos pela população e, no diálogo, busca alternativas viáveis. Esse processo de ligação escola-comunidade significa uma verdadeira escola de democracia participativa. Ele forja os cidadãos adequados a essa forma de relacionamento, considerado como o melhor excogitado pela filosofia política.¹⁶

O entendimento de cidadania, visto dessa perspectiva, deve encaminhar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola de ensino médio na direção de uma cidadania ativa, participativa e democrática, conforme prevê o Art. 27 da LDB/96:

[...] os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Entretanto, é possível perceber críticas à proposta curricular defendida nas legislações e nos documentos oficiais que, por vezes, dificultam o trabalho pedagógico das escolas no sentido da construção da cidadania aqui defendida. Ainda assim, mesmo diante das críticas, não se pode deixar de reconhecer que os documentos e propostas curriculares oficiais são uma grande referência do trabalho realizado no ensino médio, como veremos a seguir.

1.3 O ensino médio e as orientações curriculares

Possivelmente, em função de discussões feitas nas escolas, na sociedade, na academia e também pelo governo, ainda no final dos anos noventa, e seguindo a tendência de mudança do quadro presente na legislação que expõe um dualismo histórico sobre as finalidades do ensino médio, concretizaram-se propostas oficiais de grande repercussão não só nesse nível de ensino, mas em todos.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/professor/Cad03/EntLeonardoBoff.html>>. Acesso em 10.jan.2009.

No caso específico do ensino médio, o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Resolução n. 03, de 26 de junho de 1998, em atendimento ao exposto na LDB, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e, em seguida, os PCN+, nos quais se encontram orientações sobre o desenvolvimento curricular.

Para Ricardo e Zylberstajn (2008, p. 257)

Esses documentos tinham o propósito de levar até as escolas os pressupostos fundamentais da nova lei e assegurar a mudança nas práticas educacionais até então correntes. As DCNEM são obrigatórias, uma vez que expressam a própria LDB/96, e os PCN e PCN+ se apresentam como um subsídio teórico-metodológico para a implementação das propostas na sala de aula.

Cury (1996, p. 4), a propósito das discussões feitas a partir dos documentos educacionais oficiais, afirma a necessidade de não se perder de vista o fato de ser uma temática que suscita reflexões “[...] seja pelo seu caráter de componente de uma política educacional, seja pela importância do currículo no próprio exercício do ato pedagógico no interior da ‘estrutura e funcionamento’ da educação escolar brasileira”.

Ainda Cury (1996, p. 4) diz que nomes como: diretrizes, parâmetros podem ter - ou não:

[...] uma ligação mais estreita com uma concepção de fundo que subjaz a qualquer política educacional. Diretrizes podem ser linhas gerais reguladoras e currículos únicos podem significar mais do que uma listagem mínima e geral de disciplinas obrigatórias para todo o país. Por outro lado, o termo “parâmetro” pode dar, até mesmo pela sua origem etimológica, uma idéia de uma “medida” ou de uma “linha” geométrica, constante e invariável.

Tanto as DCNEM como os PCNEM são uma referência na educação brasileira atual a despeito de todas as críticas e discussões. Esses documentos atenderam ao Art. 26 da nova LDB que previu uma base curricular nacional comum e uma parte diversificada que atendesse as particularidades de cada região e de cada escola.

Autores como Franco e Bonamino (1999, p. 27), em análise das DCNEM, afirmaram que estas estavam

[...] consubstanciadas num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular das escolas integrantes dos sistemas de ensino médio. Num texto de alto teor literário e de difícil tradução legal e operacionalização material, as DCNEM postulam três tipos de princípios — estéticos, políticos e éticos — que, associados respectivamente à sensibilidade, à igualdade e à identidade, deverão

nortear a prática administrativa, pedagógica e financeira das escolas e dos sistemas de ensino.

Outras considerações antecedem as discussões pedagógicas nas DCNEM, entre elas o fato de ser reconhecida as contradições sobre a identidade do ensino médio que antes não havia suscitado discussões relevantes, possivelmente pelo fato de que a demanda era reconhecidamente reduzida, pois poucos conseguiam concluir o ensino fundamental. Entretanto, o documento admite que “[...] há uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos.” (BRASIL, 1998, p. 11) e que para superar tal disputa e estender o ensino médio a um maior e mais diversificado número de alunos, as DCNEM reconhecem ser um desafio tecnicamente complexo e politicamente conflitivo.

Outro aspecto importante a ser considerado é destacado por Pedrosa (2001) quando assinala que uma das críticas mais veementes ao discurso oficial posto nas DCNEM reside na noção de trabalho porque em boa parte da produção teórico-acadêmica brasileira é de inspiração gramsciana que entende o trabalho como princípio educativo capaz de articular a “escola unitária” como condição necessária à construção de uma nova sociedade. Para esse autor, nas Diretrizes, o trabalho aparece na lógica voltada para o mercado

[...] o que implica a não formação de intelectuais ou de dirigentes capazes de refletirem sobre a sua condição de mediação social e de identificarem o lugar que ocupam na produção e na apropriação da riqueza social, mas de profissionais flexíveis, capazes de se adaptarem a um mercado de trabalho que cada vez mais extingue postos e, com isso, capazes de contribuir com a funcionalidade da sociedade regida pelo princípio da indiferença entre homens e coisas. É essa flexibilidade que aumenta as possibilidades das pessoas “se virarem na vida” e, com isso, de prolongarem a existência de uma sociedade cada vez mais excludente (PEDROSA, 2001, p. 5).

As entidades civis ligadas à educação e o discurso oficial posto nas Diretrizes parecem concordar em dois aspectos: no diagnóstico da realidade do ensino médio e nos princípios que orientaram as reformas. Entretanto, para as entidades civis estes aspectos se constituem formas de mobilização, resistência e denúncia que servem de base para a superação das relações sociais fundadas na exploração do capital sobre o trabalho. Ao contrário, a retórica oficial do Estado reconhece estes aspectos como sendo a viabilização de uma educação voltada para a igualdade, a liberdade e a autonomia dentro da própria sociedade capitalista que é regida pela exclusão (PEDROSA, 2001).

Do ponto de vista pedagógico as DCNEM e os PCNEM apresentam um currículo flexibilizado e diversificado. As DCNEM apresentam, como já dito, uma base nacional comum (75% de sua carga horária) e uma parte diversificada a ser definida pelos sistemas de ensino e escolas - Resolução 03/98, Artigo 7º- respeitados os princípios de identidade, diversidade e autonomia apresentando como eixos centrais para o ensino médio, a contextualização e a interdisciplinaridade em contraposição ao ensino baseado no acúmulo de informação, na memorização, compartimentado que torna assim a aprendizagem sem significado para o aluno.

Com esse argumento, propõe a organização do ensino médio em três grandes áreas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, nas quais, além da perspectiva de abordagem contextualizada e interdisciplinar, previu o desenvolvimento de competências e habilidades e a apropriação das tecnologias produzidas e utilizadas por cada área de modo que as disciplinas se relacionem proporcionando uma visão integrada do conhecimento.

Não se pode desprezar, entretanto que precisa ser considerado o fato de a escola ter seus objetivos sociais e estes também definem a necessidade de integração entre as disciplinas como forma de fazer com que a escola tenha uma comunidade democrática (MACEDO, 2004).

Lopes (2001) afirma que o fato de serem definidas áreas de conhecimento não quer dizer que necessariamente haja sua efetiva integração pelo fato de que são apresentadas como compartimentos estanques e alerta para o fato de que o tratamento interdisciplinar pode ser utilizado como um meio eficaz para o problema da falta de professores em diversas áreas e fragilizar a construção de conceitos ensinados na escola. Essa autora ainda expõe o fato de não haver uma clara definição do que vem a ser a parte diversificada: “[...] tal nível de indefinição – freqüentemente traduzido como maior flexibilização – pode levar a que nada se altere na prática pedagógica concreta das escolas” (LOPES, 2001, p. 13), já que esta parte diversificada tem sido desenvolvida por meio de módulos, projetos e até disciplinas.

As três grandes áreas propostas nas DCNEM são seguidas do termo ‘tecnologias’ o que confere a elas a necessidade, ao que parece, de que os conhecimentos dessas áreas se conectem as suas aplicações tecnológicas. Para tal é imprescindível equipar a escola com diversos recursos e também qualificar os professores e demais recursos

humanos para o uso das diversas tecnologias (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Outro aspecto que merece destaque é a abordagem interdisciplinar e a contextualização dos conhecimentos proposta pelos documentos oficiais. Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 71) explicam que:

A idéia reinante no novo currículo é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A idéia nessa formulação curricular é que a parte diversificada dê a identidade de cada escola, isto é, defina a vocação de cada escola, pela priorização de uma das três áreas do currículo da educação média.

Esses autores advertem que apesar de a interdisciplinaridade e a contextualização não se constituírem novidades, sua efetivação na prática escolar vai além de questões de ordem epistemológica. Devem ser considerados os obstáculos de ordem pessoal, institucional e também a formação dos professores. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Na contextualização propostas nos PCNEM segundo Lopes (2002, p. 390), recupera-se, em novas bases, o progressivismo presente na obra de Dewey, entretanto

Os trabalhos de Dewey, contudo, desenvolveram-se em oposição às teses dos eficientistas sociais (Bobbitt & Charters) centradas no modelo fabril de educação e na perspectiva de inserção social (apud Pinar et al., 1996). Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional – “educar é para a vida” –, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada.

Dessa forma, a preparação para a vida proposta nos PCNEM assume uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico, se sobrepondo as outras dimensões e perdendo de vista uma perspectiva social mais ampla. Das três interpretações propostas para contexto: a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência, o trabalho se sobrepõe as outras duas (LOPES, 2002).

A interdisciplinaridade sugere o diálogo entre disciplinas por meio de uma ação coordenada em torno de uma idéia comum – ou uma axiomática como se expressa Japiassú (1976) – como eixo orientador para a integração das disciplinas.

Nos PCNEM (2000, p.88-89) destaque-se que

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

A interdisciplinaridade não deve ser uma meta a ser perseguida por força de leis ou documentos oficiais. É preciso que essa se construa por força de uma articulação coletiva voltada para objetivos de interesse da escola.

Os PCNEM se utilizam de uma concepção instrumental de interdisciplinaridade assim colocada:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002a, p. 34-36).

Já a perspectiva de interdisciplinaridade presente nos PCN+ apresenta-se de forma diferenciada e mais evidente:

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002b, p. 21-22).

Nos PCN+ a interdisciplinaridade aparece como eixo de integração da prática docente ampliando o trabalho das disciplinas e articulando saberes e ações em torno de objetivos.

Estes PCN+ surgiram em 2002 como uma “revisão” dos PCNEM. Tal documento abordou questões básicas do ensino, questões teórico-metodológicas, entre outras, em linguagem mais acessível à compreensão dos leitores, explicitando as razões pelas quais são necessárias novas posturas dos sujeitos envolvidos diante das mudanças requeridas

para o ensino médio. Destaca-se a importância dada à construção do projeto político-pedagógico como elemento capaz de fazer a escola reconhecer-se como espaço de transformação educacional. Esse documento oferece sugestões temáticas para o trabalho pedagógico que reorientam a perspectiva do processo de aprendizagem e de ensino ao refletir sobre conhecimentos específicos, sobre as disciplinas e seus conceitos estruturadores e sobre a construção de competências e habilidades.

O destaque nas orientações oficiais a uma proposta de ensino baseada em competências e habilidades merece atenção pelas possíveis transformações que podem ocasionar na forma de organização do trabalho pedagógico do professor e da escola e a conseqüente revisão das práticas avaliativas e curriculares vividas pela escola de ensino médio.

A discussão sobre currículo por competência se insere em um contexto maior que encontra suas origens na reestruturação produtiva e nas novas formas de organização do trabalho ocorridas no século XX:

Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80 (DELUIZ, 2001, p. 4)

Essa autora continua dizendo que:

No contexto do ideário neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT), começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90 (DELUIZ, 2001, p. 4)

Entre os objetivos propostos nessa nova ordem considerou-se a necessidade de "[...] articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais" (GENTILI, 1996, p. 24).

Observa-se que as bases tanto filosóficas quanto pedagógicas coadunam com a nova ordem mundial

[...] que organiza os hábitos e os significados, impondo a seus seguidores, de uma maneira sutil, formas de organização e atuação em uma sociedade [...] onde os conhecimentos e as tecnologias de

comunicação e informação transforma-se no principal fator de produção e acumulação de bens, é de se esperar que muitos conceitos migrem o universo da economia para o da educação numa visão funcionalista e adaptadora dessa última (RUBEGA, 2004, p. 16).

Assim, a idéia de currículo por competências ganhou força e se formalizou no discurso educacional oficial a partir da LDB/96.

O uso do conceito de competências vem sendo construído e reconstruído, interpretado e reinterpretado, segundo desejos e interesses de categorias profissionais dentro de espaços e tempos em diversos momentos históricos. O uso desse conceito apareceu na França entre as décadas de 1970 e 1980 sendo utilizado na elaboração de currículos para formação profissional como paliativo para o problema do desemprego, por possibilitar a inserção no mercado de trabalho. Este conceito, inicialmente, esteve vinculado a uma visão comportamentalista (RUBEGA, 2004, p. 17).

Para essa autora, o conceito de competências “[...] corresponde a um conjunto de atividades laborais que o indivíduo deverá ser capaz de realizar quando responsável por uma determinada função ou posto de trabalho” (RUBEGA, 2000, p. 167).

Para Perrenoud (2000, p. 20), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”

Desaulniers (1998, p. 8) define competência como "a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que significa dizer que a mensuração desse processo baseia-se essencialmente nos resultados, implicando um refinamento dos mecanismos e instrumentos utilizados na sua respectiva avaliação".

No tocante aos documentos oficiais para o ensino médio, o conceito de competência possui um significado de dimensões cognitivistas surgido de contextos fora da área educacional diferente do enfoque comportamentalista presente na teoria curricular ainda que os documentos apresentem referências a Piaget e a Chomsky (LOPES, 2002).

Essa autora ainda se arrisca a afirmar ser no ensino médio que as competências são definidas de forma mais clara como orientadora do currículo, mas é também onde a tensão entre este currículo por competências e o currículo disciplinar apresenta-se de forma mais patente (LOPES, 2002).

Documentos como as DCNEM, os PCNEM e os PCN+ podem oferecer, independente de sua orientação, espaço para os professores pensarem os propósitos curriculares e as perspectivas de avaliação, de forma que o trabalho pedagógico fundamentado nessas orientações sirva à aprendizagem e não à mera busca de certificação no ensino médio, pois

Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar (LOPES, 2002, p. 387).

No Distrito Federal encontramos também documentos definidores do processo de construção do currículo e da avaliação praticada que considere importante discussão para este trabalho e que apresentarei no capítulo 3. Entretanto, antes de pensar a realidade local e suas peculiaridades foi importante discutir a avaliação.

Sem entendimento sobre a avaliação, vista sob diversas perspectivas, não seria possível entender os movimentos e as ações da escola e seus objetivos.

2. A AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: MUITAS DIMENSÕES, DIVERSOS OLHARES

É angustiante saber que milhares de crianças e jovens têm, em pleno século XXI, sua aprendizagem matematicamente validada, e tal fato ser considerado (ingenuamente) uma avaliação precisa e justa (HOFFMANN, 2005a, p. 15).

A distinção entre controle e avaliação, entre lógica de balanço e lógica de promoção de possibilidades, está diretamente relacionada à manifestação de paradigmas antagônicos, concorrenciais, mas complementares na visão de mundo do avaliador (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 200).

A avaliação é um processo de grande complexidade que envolve a troca de experiências entre pessoas, exige o diálogo e se configura cotidianamente na escola. Quando formalizada em documentos, permite refletir e questionar sobre a forma como ela se concretiza na prática e qual a sua real função dentro do universo de construções, relações e imprevisibilidade que se delinea no espaço educativo.

A forma como a aprendizagem é conduzida e os objetivos a serem atingidos podem ser conhecidos a partir da avaliação praticada. A avaliação como processo que se constrói e reconstrói, refere-se a um caminho que necessita de processualidade na qual a evolução do desempenho segue em tempos diferenciados para cada pessoa e solicita, igualmente, formas de acompanhamento e apreciação diversificadas.

Ao contrário, a avaliação como medida pode sugerir o entendimento de que o conhecimento está pronto e com ele se desenvolver uma relação utilitarista: aprender para passar em provas, em exames; estudar para conseguir notas.

A avaliação como medida conduz à necessidade de que se façam apreciações quantitativas com base em testes padronizados. Isso “[...] reduz a riqueza e a complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam [...]” (ESTEBAN, 2003a, p. 16) e acrescento, reduz a nobreza do processo avaliativo como promotor do desenvolvimento humano.

O que dizer então da valorização de aspectos relevantes da aprendizagem que não podem ser medidos? O que dizer da autoregulação da aprendizagem? Da influência das relações estabelecidas entre os pares? Da reflexão provocada pela avaliação na ação pedagógica se “[...] a análise de uma situação de aprendizagem abre fantásticas possibilidades a novas análises e interpretações?” (HOFFMANN, 2005a, p. 27).

É possível perceber diversos olhares e práticas sobre os processos de aprendizagem e avaliação. Esses olhares têm sido construídos, ao longo da história e vinculados a interesses. Tem-se, por exemplo, a “lógica do balanço” e a “lógica da promoção das possibilidades” anunciadas por Bonniol e Vial (2001). Elas coexistem dentro da escola, na relação estabelecida entre sujeitos. Decidir sobre os caminhos oferecidos para promover o crescimento humano depende da tomada de decisão sobre o que se almeja.

Dessa forma, as idéias apresentadas nas epígrafes deste capítulo se complementam pela necessidade de entender o conhecimento como inacabado, reconhecer a complexidade envolvida na aprendizagem (HOFFMANN, 2005a) e compreender que na avaliação estão imbricadas as concepções de educação, de sujeito, de sociedade e de mundo do avaliador (BONNIOL e VIAL, 2001). Esta idéia é basilar para o caminho percorrido por este trabalho e deu suporte às discussões desenvolvidas já que, na escola de ensino médio a influência das avaliações externas, dos documentos legais, dos ditames da sociedade de forma geral, se entrelaçam à compreensão de avaliação de professores, alunos e gestores e dão forma as práticas avaliativas desenvolvidas no âmbito escolar.

2.1 Avaliação: compreensões e possibilidades

É importante compreender o estreito atrelamento da avaliação aos mecanismos de sustentação das bases do sistema capitalista como exposto por Freitas (1995), Enguita (1989), Villas Boas (1993), entre outros. Estes mecanismos não foram construídos em um único momento, mas ao longo da história. Entender como a avaliação está implicada, mais precisamente como ela se adequou historicamente aos movimentos sócio-políticos, é um exercício necessário à compreensão de seu *status* no processo educativo já que “o campo da avaliação afigura-se como o estudo dos mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos no interior da escola” (FREITAS, 1995, p. 260).

No ensino médio, muito em função da problemática em torno de sua identidade e de seus objetivos, a avaliação classificatória encontra um espaço de efetivação muito marcante e está, igualmente, ligada à idéia de julgamento e a punição. Esse modelo exige que o professor se distancie dos alunos e tome o outro sujeito da relação como objeto de conhecimento desconsiderando as relações intersubjetivas nascidas nesse processo (ESTEBAN, 2003a).

As transformações desse quadro referem-se à tomada de consciência sobre os objetivos que se pretende para o ato educativo. É preciso reconhecer a avaliação como parte integrante de um projeto político e pedagógico nascido da própria escola: um projeto de participação social, de construção de saberes e conhecimentos, comprometido com o desenvolvimento pessoal e intelectual de seus membros. É, dessa forma, imprescindível compreender os processos vividos no cotidiano da escola e de sua prática pedagógica, pois “[...] uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população” (VEIGA, 1995, p.14).

No movimento contrário ao ranqueamento proposto por avaliações que se traduzem em notas, em conceitos e indicadores criados fora da escola, a exemplo das avaliações de larga escala promovidas pelo governo, está aquela que não busca o julgamento, mas a compreensão de como o sujeito aprende, de como a avaliação pode ser o caminho para criação dos próprios indicadores e favorecer o crescimento humano dos envolvidos nas aprendizagens, como propõe Sordi (2000, p. 232)

[...] a alteração substantiva das práticas de avaliação pode contribuir para que a aprendizagem ganhe significado e, por tornar-se significativa para os sujeitos envolvidos, consiga efetivamente gerar efeitos educativos, subsidiando uma inserção cidadã dos futuros profissionais no mundo do trabalho.

Sabe-se que as avaliações feitas em larga escala impõem-se como uma tendência mundial de controle e regulação do ensino. Sem desmerecer a necessidade do emprego da avaliação de sistemas como forma de reorganizar as políticas, é possível reconhecer suas dificuldades e equívocos como apontados por Freitas L. (2007), Leite (2005), Dias Sobrinho (2000), entre outros. Entretanto, alguns autores, há tempos, vêm discutindo sobre a importância de a avaliação praticada na escola – a avaliação da aprendizagem – ser o ponto de partida, a referência, para as transformações sociais e das próprias avaliações de sistema.

Sobre isso, Veiga (1995, p. 15) esclarece que

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um dos seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico, a administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de compreender as responsabilidades que cabem ao Estado e à escola como um processo de parceria pela melhoria da qualidade social (FREITAS, L., 2007). Nesse espaço colaborativo, de parceria, é que vejo também as possibilidades de vínculo profícuo entre a avaliação de larga escala, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem.

A avaliação se explicita nos mecanismos presentes nas relações constituídas na escola e não apenas no processo por ela vivenciado fora desse espaço e nas avaliações externas. Entre estes mecanismos, as relações de poder estabelecidas alcançam destaque e podem servir à manutenção de um sistema opressivo, vertical ou, ao contrário, podem torná-la um instrumento democrático de participação ativa dos sujeitos envolvidos em sua construção.

A avaliação exige pensar muito além de questões metodológicas. Ela não envolve questões meramente técnicas

[...] ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e o avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa (GADOTTI *apud* DEMO, 1988, p. 7).

Essa é uma das razões pela qual a avaliação deve ser vista para além de instrumentos e mensurações e, conseqüentemente, não pode ser diminuída a uma questão meramente metodológica.

O processo de avaliação [...] não pode ser reduzido à questão da classificação dos alunos, pois estritamente ligados a ela encontram-se os mecanismos de avaliação disciplinar e motivacional. Essas práticas expressam relações de poder e de força no interior da escola (FREITAS, 2005, p.260).

As relações de poder podem ser vistas a partir da visão de Castro (1998), que fez um estudo sobre elas dentro da escola e observou situações nas quais foi possível identificá-las no cotidiano, na rotina. Este autor observou que o poder formal e impessoal advindo da burocracia, como forma mais racional de servir a interesses sócio-econômicos e políticos, estabelece-se por meio de legislações, ordens das instâncias superiores a serem cumpridas como justificativa para firmar o poder simbólico, de forma que “[...] os

sujeitos se submetem às ordens e exigências de superiores [...] que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto ‘arautos’ dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores” (CASTRO, 1998).

As divergências, por vezes, não se revelam explícitas na rotina da escola já que existe uma ordem burocrática na qual todos, provavelmente, sabem seus papéis, as regras e os estatutos a serem cumpridos, porém, quando essas divergências internas emergem é que se revela o poder explícito, nascido do confronto e das divergências concretizadas nas imposições dos cargos que se ocupam e conferem poder (CASTRO, 1998).

No caso do ensino médio, isso se revela quando se constata que avaliar envolve a aceitação de um conjunto de valores, de padrões que se afirmam dentro e fora da escola determinados pela estrutura sócio-econômica, pelas tendências políticas vigentes e apresentam-se como veículo para concretização de intenções que podem ocorrer de forma impessoal, simbólica e mesmo explícita, como expressas nas palavras de Soares (1981, p. 47)

Sob a perspectiva de uma análise daquilo que *realmente* ocorre nos sistemas de ensino, a avaliação é um dos mais eficazes instrumentos de *controle* da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de *dissimulação* de um processo de seleção [Grifos da autora].

Por meio da avaliação pode-se classificar ou desqualificar alunos, professores, gestores, escolas, sistemas educacionais. Por isso, é necessário repensar, redefinir epistemologicamente a avaliação como tentativa de compreender e reorganizar a sala de aula, a escola, a educação e seus objetivos diante das transformações rápidas e profundas pelas quais a sociedade vem passando.

Esteban (2003a, p. 31) evidencia o surgimento de outro paradigma “[...] que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, do híbrido, do deslocamento, da inconstância, da negociação, da tradução, das margens, da inconsistência, de movimento [...]” que parece incompreensível a um modelo posto de controle, monitoramento, de estar a serviço de, mas que parece familiar a quem vive o cotidiano escolar e anseia por modificações que respondam a angústias e necessidades profissionais, educativas e relacionais.

Assim, repensar a avaliação, ainda que não seja suficiente para dar conta de todas as transformações pelas quais passa a sociedade e que se refletem na escola, é importante. É condição básica para promoção das aprendizagens dos sujeitos da escola.

Entretanto, Fernandes (2008), aponta algumas razões que se apresentam como entraves para o desenvolvimento de uma produção teórica mais consistente no domínio da avaliação da aprendizagem, entre elas:

(a) [...] a dificuldade em integrar numa teoria uma extensa, complexa e muito diversificada teia de atributos [...]. é preciso ter em conta teorias curriculares e das aprendizagens e outros atributos que vão desde as perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas e filosóficas, até as que se relacionam com a comunicação, a ética e a política (FERNANDES, 2008, p. 349).

Isso pode ocasionar o que este autor chamou de “enfrentar edifícios teóricos diversificados”, ou seja, integrar uma grande diversidade de áreas que apresenta, cada vez mais, novos atributos a serem compreendidos dificultando a sua incorporação.

(b) [...] a teoria se vai construindo através da interação com as práticas e com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações que se vão descobrindo e interpretando (FERNANDES, 2008, p. 349).

Assim, a construção teórica deveria surgir naturalmente, sem a necessidade de racionalização e de torná-la explícita.

(c) [...] a teoria não é, de forma alguma, uma prioridade, pois, qualquer que ela seja, terá um impacto nulo, ou muito limitado, no desenvolvimento das práticas. Poderão acrescentar ainda que se pode *fazer* uma boa avaliação formativa ou sumativa sem o apoio de qualquer teoria (FERNANDES, 2008, p. 350, Grifo do autor).

Isto se relaciona com a visão ideológica, epistemológica e filosófica do investigador e pode ainda ser “[...] elemento de controlo e de manipulação dos professores e dos alunos, limitando assim a sua livre iniciativa, sua autonomia e seu espaço de liberdade pedagógica” (FERNANDES, 2008, p. 350).

(d) [...] Muitos países que, em geral, dão mais relevância às avaliações externas e bastante menos às avaliações internas que ocorrem dentro das salas de aula (FERNANDES, 2008, p. 350).

A avaliação da aprendizagem, praticada com os alunos, tem importância central na escola pelos seus vínculos com a própria função que esta cumpre dentro da sociedade. “Os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino-aprendizagem e na própria a avaliação e terminam decidindo o destino do aluno, já que é a avaliação que

define se ele terá acesso ou não a mais conteúdo e a qual conteúdo” (FREITAS et al, 2009, p. 16). Estes autores explicam que

Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados a organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (FREITAS *et al.*, 2009, p. 17).

Este vínculo entre a avaliação vivida na sala de aula com os objetivos da própria escola ressaltam a importância de aprofundamento teórico no tema.

Considerando ainda a emergência de outro paradigma, como propôs Esteban (2003b), recorro à proposta de Fernandes (2009) sobre a ideia de a avaliação ter que abranger processos complexos de pensamento pelo aluno; ter que motivá-los a resolução de problemas; valorizar aspectos sócioafetivos e centrar-se em estratégias metacognitivas. Para tal, é necessário:

- a) Recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas;
- b) Diversificar estratégias e técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação;
- c) Desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível a cerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer;
- d) Analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos. (FERNANDES, 2009, p. 35).

Mesmo reconhecendo a sua capacidade de provocar mudanças, a escola – seus sujeitos - mantém práticas classificatórias de avaliação como reflexo das relações sociais e de poder que existem dentro e fora dela. Por vezes, não percebemos o quanto nós, sujeitos sociais, fazemos parte direta ou indiretamente do processo educativo sendo, de alguma forma, o reflexo das ideias nela presentes.

Por outro lado, como aponta Apple (2006), seria ingênuo achar que a escola é apenas reflexo das relações sociais postas fora dela, que seria apenas um espaço de reprodução. É também espaço de movimento e construção de relações.

Em outra explicação, Nóvoa (1992, p. 16) diz que:

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*.

Assim, a escola é também espaço de resistência e transformação, muito embora não seja possível desconsiderar que nela, assim como na sociedade, as relações de poder exerçam papel determinante. Uma possibilidade de mudança, de transformação das relações existentes fora da escola é a prática de uma avaliação que se reconheça dialógica, participativa e busque a aprendizagem de todos os envolvidos.

A avaliação da aprendizagem desenvolvida na escola, da forma como concebida neste trabalho, é apresentada como uma prática que, além de pedagógica, é também cultural, política e ética, fundamental no processo educativo que sirva ao diagnóstico em situações de ensino, de aprendizagens e para reorganizar o trabalho de professores, alunos e, finalmente, o trabalho pedagógico da escola de forma integral. Essa idéia, muitas vezes, esbarra em práticas avaliativas classificatórias, meritocráticas, de premiações e punições, do sistema normativo, vinculada às condições geralmente precárias das escolas e do trabalho de alunos, gestores e professores repercutindo em práticas estandarizadas via aprovações, reprovações, dependência, provas e exames como os que estão presentes no modelo de ensino seriado, especialmente no ensino médio. Essa realidade retrata as dimensões já anunciadas da avaliação – pedagógica, cultural, política e ética - e revela a prática contraditória vivida entre o que se pretende [objetivos], o que se verbaliza e o que se concretiza na prática.

A avaliação aqui é defendida como na perspectiva apresentada por autores como Hoffmann (2001, p. 112-113): de ser “[...] um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando na busca de patamares qualitativamente superiores de saber” e também como descreve Esteban (2003a, p. 30): a avaliação é “[...] uma prática de investigação como uma possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória. Tal proposição constitui um diálogo com experiências cotidianas na escola com formulações teóricas em que ambos indicam alguns desafios [...]”

Romão (1998, p. 101) reconhece a avaliação da aprendizagem como um ato de mediação, de diálogo entre aprendentes ao dizer que:

[...] é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, com seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, nesse caso, um processo de mútua educação.

Mesmo entendendo a avaliação como forma de aprendizagem mútua dos sujeitos nela envolvidos, não desconsidero que a escola, como parte da sociedade, vive relações de autoritarismo. Entretanto, o poder vivenciado nas relações na escola pode caminhar por sentidos diferenciados, dependendo da intencionalidade dos sujeitos, de suas concepções de educação, ensino, aprendizagem e de avaliação.

O desafio posto a uma avaliação formativa das aprendizagens requer compromisso e responsabilização dos sujeitos da escola para que seja esta avaliação participativa e democrática.

Para este desafio, se impõe pensar em caminhos diferenciados da avaliação classificatória e autoritária, muito praticada no ensino médio. Como disse Esteban (2003b, p. 26):

Muitas vezes é preciso reconstruir o olhar, num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Pode ser bastante difícil questionar, negar, substituir as crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados.

Porém, como dito, existem caminhos, possibilidades para uma prática avaliativa das aprendizagens que promova colaboração e o desenvolvimento da escola. É preciso coragem e ousadia para romper com a visão classificatória da avaliação. É preciso também conhecer os processos nela envolvidos e a maneira como esta avaliação se efetiva dentro da sala de aula, pois “A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, uma “forma de pensar”, uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em suas práticas específicas” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 25).

Neste sentido, um importante procedimento surge como espaço de partilha e democratização das ações avaliativas e de poder: a autoavaliação.

2.2 A autoavaliação como procedimento de responsabilização das aprendizagens

A defesa de uma prática avaliativa que comprometa os sujeitos envolvidos no processo de construção das aprendizagens pode ser vislumbrada a partir da concepção de que a avaliação é contínua, processual e de responsabilidade de todos. Ela deve acontecer a partir da autoregulação das aprendizagens.

Assim sendo, autores como Hadji (2001) defendem que existem duas razões principais para o estabelecimento da autoavaliação: (a) para se privilegiar a autoregulação da aprendizagem e (b) para o desenvolvimento da metacognição.

Quando a autoavaliação busca a regulação da aprendizagem pelo próprio aluno Nunziati, citado por Hadji (2001), considera que é preciso saber a diferença entre autonotação e autocontrole. Como autonotação pode ser compreendido o processo de o aluno dar uma nota a si mesmo como forma de autobalanco de um produto para “valorar” a diferença entre os objetivos estabelecidos e os que foram alcançados.

Vista da perspectiva do autocontrole, a autoavaliação é tida como parte da ação pedagógica. É o olhar reflexivo sobre a aprendizagem no momento em que esta se efetiva e não ao final do processo dando a oportunidade de que se reavaliem estratégias e objetivos e se reorganizem os planejamentos. Esforça-se por tentar o controle da aprendizagem pelos envolvidos no processo, termo que “[...] não tem absolutamente, aqui, o sentido negativo que assumia naqueles que opuseram fortemente a avaliação ao controle” (HADJI, 2001, p. 102).

Outro termo que também merece esclarecimento é o sentido dado a regulação. Na literatura atual de avaliação, sobretudo na avaliação de larga escala, a regulação tem sido vista como fiscalizadora de políticas e do trabalho desenvolvido pela escola e seus sujeitos. A regulação aqui defendida se refere a tomar para si a responsabilidade e o controle dos próprios mecanismos da aprendizagem, orientando-os do modo mais conveniente.

Outra razão que justifica a autoavaliação é o exercício da metacognição. Este conceito, apesar de ainda muito discutido na literatura, foi utilizado pela primeira vez por Flavell, nos anos 1970, e é aqui assumido como um processo que diz respeito “[...] ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 110). É o pensar sobre o pensar. É a reflexão sobre os próprios processos de construção de conhecimento.

Ribeiro (2003, p. 112) sugere ainda que este é o processo pelo qual o aluno exercita a ação de se tornar consciente da própria consciência, fazendo da cognição objeto da própria cognição por meio de processos executivos como na figura abaixo:

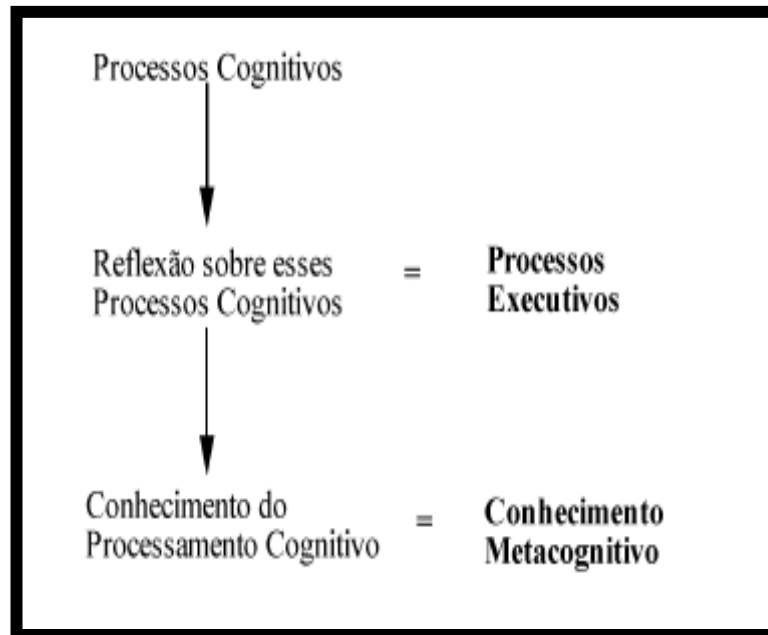


Figura 1 Conhecimento metacognitivo como resultado dos processos executivos (RIBEIRO, 2003, p. 112).

Para efetivar estes processos executivos como provocadores da reflexão sobre a cognição e chegar ao conhecimento metacognitivo, é preciso que a escola reconheça a necessidade de criar em suas salas de aula, nas relações de aprendizagem, “a cultura do pensamento” anunciado por Davis, Nunes e Nunes (2005, p. 209-210). Estes autores sugerem que os alunos, na interação entre pares e com o professor:

Sintam-se estimulados a usar o pensamento para resolver problemas, ou seja, estejam motivados, de um lado, a tomar decisões acertadas, percebendo que isso requer constante análise entre os fins pretendidos e os resultados encontrados, de tal modo que o pensamento alimente a ação e vice-versa, refinando-se mutuamente; de outro, que valorizem esse processo, dando-se conta de que é por seu intermédio que se chega a decisões que ocasionam o impacto desejado em si mesmo e/ou no meio físico e social [...].

Selecionem e empreguem, de forma deliberada, no cotidiano da sala de aula, um vocabulário capaz de nomear e rerepresentar modalidades de pensamento, permitindo alcançar aquelas de nível mais elevado. Cabe, nesse caso, empregar palavras e conceitos que possibilitem não apenas um uso mais preciso, como também uma explicação mais acurada acerca do que se passa durante a atividade intelectual [...].

Transfiram, articuladamente, as estratégias de pensamento utilizadas em um dado contexto, bem como os conhecimentos gerados a partir delas, para outros [...].

O exercício do pensamento é inerente à construção da metacognição e um dos objetivos básicos a serem atingidos pela auto-avaliação. Para tal, como já discutido, dois

caminhos são possíveis na construção desse processo e traduzem objetivos diferenciados: a auto-constatação e a auto-regulação, conforme figura seguinte.

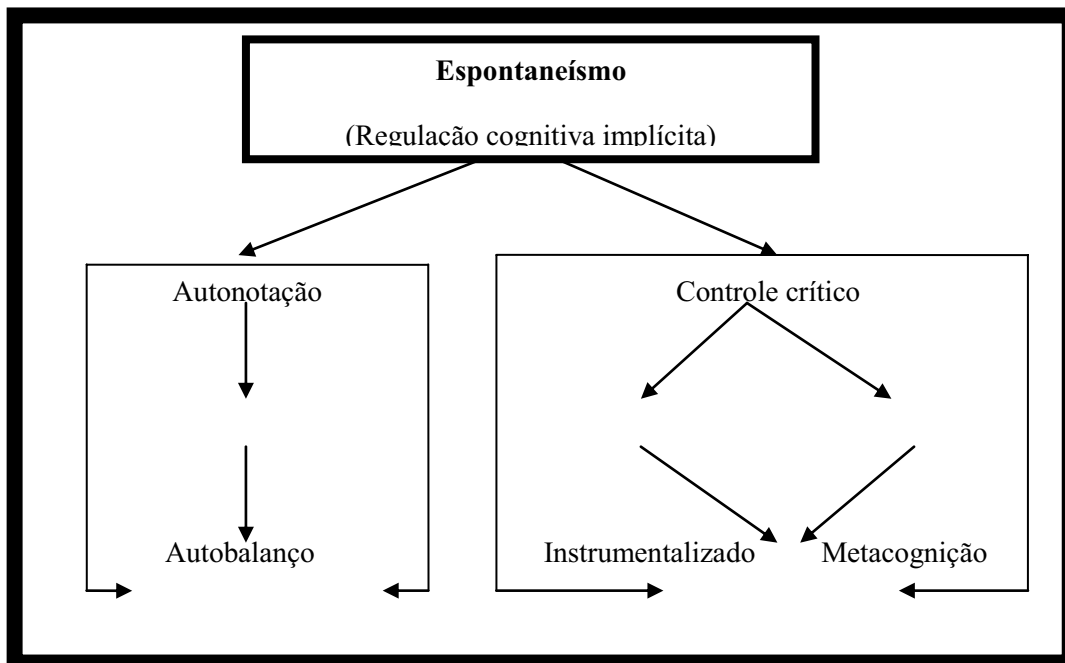


Figura 2 – Mecanismos da auto-avaliação (Adaptado de HADJI, 2001)

O processo de auto-regulação da aprendizagem pelo aluno não exige o professor da importante tarefa de mediar essa construção e oferecer materiais, instrumentos, ambiente propício para que se consiga êxito. Mais que isso, o professor deve refletir sobre cada passo do processo sem perder de vista a necessidade de fazer os alunos compreenderem a sua responsabilidade.

Nesse sentido, na responsabilização do aluno pela sua aprendizagem por meio da autoavaliação, Barlow (2006, p. 73) sugere que isso aconteça “[...] seja aplicando critérios definidos por outro (pelo professor sozinho ou em diálogo com a classe), ou formulando ele próprio as ‘normas de qualidade’”.

A autoavaliação pode, assim, ser um exercício propulsor de outra postura no processo avaliativo desenvolvido pela escola e seus sujeitos.

Ainda outras práticas avaliativas podem ser reconhecidas na escola como práticas que visem às aprendizagens. A intencionalidade das ações é que pode determinar os resultados destas práticas. Na escola, além das práticas formais - e formalizadas – é possível encontrar as práticas informais.

2.3 Avaliação formal e informal: práticas, discursos e rituais

Segundo Freitas (1995), a avaliação acontece por meio de um “tripé avaliativo” formado pela avaliação instrucional, ligada ao domínio dos conteúdos, a avaliação disciplinar, que busca manter a ‘ordem’, e a avaliação atitudinal, que recai sobre atitudes e valores, manifestas por meio da avaliação formal e informal.

A avaliação no ensino médio, do ponto de vista de medida e notas, encarrega-se de promover relações burocráticas, formais e impessoais (ENGUITA, 1989) na escola, tratando as pessoas não mais como seres singulares. Na escola cada pessoa passa a ser um aluno como todos os outros, iguais, no sentido de impessoalidade e assumindo o papel que lhes cabe. Assim também acontece com o professor: responsável por fazer cumprir as normas e regras que repetem o modelo de sociedade na qual se vive. Em outras palavras, o professor é um dos grandes responsáveis por estabelecer, via avaliação, a devida distância hierárquica entre quem exerce a autoridade e quem a ela se submete. “O avaliador afirma o seu poder (e a sua superioridade) marcando a distância que separa o mestre do aprendiz” (HADJI, 1994, p.79).

Este autor diz ainda que “quem tem o poder de avaliar tem também o poder de legitimar ou de condenar o comportamento avaliado. A relação avaliador-avaliado é vivida, nestas condições, como uma relação de dominação hierárquica” (HADJI, 1994, p 79).

Essa hierarquia revela as relações de poder que se estabelecem na sala de aula. Por meio dela, e em função dela, estabelecem-se práticas formais ritualizadas por meio do uso de instrumentos formalizados tais como, provas e exames que passam a evidenciar os “bons” e os “maus” alunos do ponto de vista do desempenho nessas atividades. Assim, o processo educativo fica centrado na submissão às ordens e determinações desses instrumentos, reproduzindo assim, estruturas de dominação criadas fora da escola, na sociedade (CURY, 1986). Vista dessa ótica, a avaliação formal cumpre um papel central na manutenção das relações sociais e nas estruturas de poder dominante.

O processo avaliativo da escola pode influenciar, entre outras coisas, o autoconceito do aluno por meio de práticas avaliativas formais e, também, pela avaliação

informal, sendo esta última praticada de forma consciente ou não, já que é responsável por promover ou inibir as aprendizagens e influenciar o resultado das avaliações formais. Dessa maneira, pode-se reconhecer que o determinante da avaliação é o seu processo.

Nesse ponto, é oportuno considerar que as práticas avaliativas não se resumem às práticas formais de avaliação, mas sim a toda e qualquer situação vivida no cotidiano escolar que conduza professores [e escola] a dar algum tipo de retorno ou contribuição às produções e construções dos alunos em seu processo de aprendizagem dentro e fora de sala de aula. Esse processo, que não se expressa em documentos ou instrumentos, em registros formais é a avaliação informal.

Sobre isso, Freitas (2002, p. 84) esclarece que:

No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. Estes criam, permanentemente, representações uns sobre os outros. A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que vão interagindo com as construções metodológicas do professor. É aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho com os alunos ficam permeadas por tais juízos e definem, consciente ou inconscientemente, o investimento do professor neste ou naquele aluno.

Para Freitas (1995, p. 145) o que é determinante da avaliação formal corresponde “[...] aquelas técnicas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser observados objetivamente pelos alunos, à luz de um procedimento claro.” Na avaliação formal há um planejamento prévio cuja intencionalidade aparece de forma evidente na qual os alunos sabem que estão sendo avaliados.

Bertagna (2002, p. 244) esclarece que para Pinto (1994) a avaliação informal:

[...] se constitui entre a fase que o professor corrige os trabalhos e a conversão para nota ou conceito correspondentes [...] nas decisões sobre o desempenho do aluno que podem existir manipulações conscientes ou inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. [...] é constituída ao longo da vivência escolar e pode ser influenciada por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores, das séries seguintes, disciplina, etc.

Na visão de Freitas (1995, p. 145), a avaliação informal é vista como sendo “[...] a construção, por parte do professor, de juízos gerais do aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático”.

A avaliação como compreensão das aprendizagens e parte do processo de formação humana não pode desconsiderar a existência dessa relação entre as práticas formais e informais como um recurso para a reflexão sobre sua utilização e função.

[...] a legitimidade da avaliação escolar depende, em parte, do crédito que se concede a separação entre: 1) uma avaliação informal, ao arbítrio do professor, inscrita em sua prática cotidiana e que mesclaria juízos de conformidade e juízos de excelência; 2) uma avaliação formal, regulamentada pela instituição, que dissociaria por completo a excelência propriamente dita da apreciação das condutas e, sobretudo, que presentearia a objetividade que não pode esperar-se da avaliação intuitiva (PERRENOUD, 1990, p. 228).¹⁷

Compreender os laços entre os dois processos de avaliação, a formal e a informal, é fundamental para uma prática que privilegie aspectos integrais da formação dos alunos conquanto sejam, os dois, utilizados em benefício da aprendizagem e da construção do autoconceito do aluno e como forma de superação das dificuldades e das diversas possibilidades de mediação do trabalho do professor.

Essa é uma das razões pelas quais não se pode considerar apenas a avaliação formal, particularmente a produção escrita, pois isso reduziria o potencial do aluno “[...] à sua capacidade de registro sobre o papel e via código escrito” (MUNIZ, 2001, p. 82). Esse autor diz ainda que antes mesmo de ser uma produção escrita, as construções do aluno se realizam no campo das idéias, dos pensamentos e da intuição e que esses pensamentos se materializam em conceitos espontâneos, registros alternativos que são produções marginais que não são consideradas e, por vezes, os alunos escondem do professor, mas ficam nas carteiras, nas palmas das mãos, nos rascunhos e em outros materiais e espaços (MUNIZ, 2001, p. 83).

Esses registros, somados ao tratamento dispensado a cada aluno, podem desencadear processos determinantes para a aprendizagem e não devem ser desconsiderados no processo avaliativo.

Outro fator a ser considerado é a condução ética dos processos informais da avaliação. Conduzida de forma responsável, torna-se aliada do processo pedagógico desenvolvido por fornecer dados que podem ser utilizados em benefício do aluno e do professor que se apropria de uma série de elementos de diversas ordens, que não apenas cognitiva, e que também interferem na aprendizagem e no ensino desenvolvidos (VILLAS BOAS, 2004).

¹⁷ Tradução livre da pesquisadora

De forma relevante, algumas atitudes, palavras e gestos determinam a intenção do avaliador e evidenciam a perspectiva de avaliação praticada já que ele ocupa lugar privilegiado nessa ação. Por isso, a necessidade de que se imponha a reflexão sobre a utilização social da avaliação.

Hadji (1994) afirma que essa reflexão sobre a utilização da avaliação deve ser vista por três campos: o campo da 'ação pedagógica', o campo da 'vida escolar' e o 'espaço da apreciação social'.

No campo da ação pedagógica encontra-se a necessidade de pensar a avaliação como meio para fornecer a ajuda necessária ao redirecionamento da prática porque "[...] traduz a essência da atividade do professor, que é a de favorecer, de facilitar aprendizagens" (HADJI, 1994, p. 180). Na esfera escolar, a avaliação é responsável pelo diálogo, pela comunicação social entre os envolvidos: professores, direção e se caracteriza por ser uma ação mais coletiva. Já no espaço social, pode ser vista sob duas lógicas: uma estrutural, na qual se busca competências para satisfação de necessidades econômicas e a outra, a societal, que é a necessidade de ascensão social.

Nos três campos tanto a avaliação formal quanto a avaliação informal precisam ser compreendidas a partir de suas finalidades. O que se pretende com a avaliação praticada? A resposta poderia ser, até certo ponto, simples se considerada a partir do discurso e dos documentos oficiais, porém sabe-se que no movimento cotidiano da escola as práticas avaliativas assumem seu próprio contorno diante das relações lá estabelecidas e das referências de quem a pratica.

As práticas de avaliação não se expressam isoladamente. Elas convivem em constante troca. As práticas formais e as informais, juntas, compõem parte significativa do processo avaliativo. Na efetivação desse processo estão o trabalho do aluno e, especialmente, o trabalho do professor. Por essa razão é preciso conhecer o ambiente educativo e, mais de perto, a sala de aula conforme explicitam Cianflone e Andrade (2007, p. 394) citando Stiggins & Conklin (1992):

A avaliação resulta, então, de uma complexa teia de interatividade entre professor e alunos, daí a necessidade de considerar o meio envolvente. Para conhecer esse ambiente avaliativo na sua globalidade [os autores] indicam a necessidade de imersão na cultura da escola e da sala de aula, observar e registrar o cotidiano, perceber opiniões, expressões e expectativas de professores e alunos. Os docentes são considerados os *motores* do ambiente: as opções dos professores sobre as práticas de avaliação criam a base ecológica da sala de aula, estabelecendo o ritmo,

construindo as expectativas dos alunos sobre o seu papel e definindo a natureza fundamental da interação em sala de aula.

Na sala de aula, as práticas formais e informais, como já apresentado, são parte do “tripé avaliativo” (FREITAS, 1995, p. 225) constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e de valores sob o qual “[...] se ergue o poder do professor no interior da sala de aula e dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola.”

No caso da escola de ensino médio, a avaliação instrucional, aquela que envolve os instrumentos explícitos nos quais os resultados podem ser conferidos objetivamente, ganha destaque na organização do trabalho pedagógico do professor pelo fato de que neste nível de ensino prepara-se para os exames classificatórios de ingresso no ensino superior e é também um forte condicionante da avaliação disciplinar e da avaliação atitudinal.

Também em função da problemática vivida em torno da identidade e das finalidades do ensino médio, a avaliação classificatória encontra ainda forte espaço de atuação ligada ao julgamento, a punição, seleção e classificação. Esse modelo exige que o professor se distancie dos alunos e tome o outro sujeito da relação como objeto de conhecimento e desconsidere as relações intersubjetivas nascidas nesse processo (ESTEBAN, 2003a), fato que dificulta o entendimento da avaliação como uma ação colaborativa e reforça o “tripé avaliativo” já destacado, razão pela qual é preciso pensar em estudos, pesquisas e teorias que conduzam o processo avaliativo do ensino médio por caminhos mais democráticos e participativos.

Encontramos na literatura, como vimos, a defesa de que a avaliação escolar, de maneira geral, deve transpor o modelo classificatório e suas práticas que padronizam o ensino, as aprendizagens e não reconhecem as singularidades humanas. Tal transposição requer mudanças na concepção de avaliação. Sabemos que tais mudanças não acontecem de forma rápida ou externa aos indivíduos. Por essa razão, é preciso também compreender que as concepções de avaliação das pessoas são construídas ao longo de suas experiências nos processos vivenciados e percebidos.

2.4 As concepções de avaliação

As concepções dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola mostram que estas assumem papel determinante na explicação e compreensão de suas ações. Essas ações e pensamentos a respeito da avaliação influenciam diretamente as aprendizagens e organizam seu trabalho.

Não há, contudo, uma definição conceitual única para o entendimento do que sejam concepções. É possível encontrar na literatura, além de “concepções”, termos como “crenças” e “sistemas conceituais”. Esta plasticidade quanto ao entendimento de concepções guarda algumas variações no modo de apresentá-las por diferentes autores.

Nunes (2004, p. 20) em seu trabalho sobre o ensino de matemática, diz serem as concepções

[...] uma teia de significações, formada por um determinado conjunto de idéias, de opiniões, conceitos, percepções e impressões que totalizam em uma visão sobre determinado assunto ou pensamento. [...] Esse seu conjunto de idéias, forjado pela sua interação social e construído cotidianamente é que norteia e determina sua prática. Já o seu discurso, que é igualmente construído dessa forma, pode ou não expressar sua forma de pensar, dependendo da interação social e das condições concretas da possibilidade de sua livre e clara expressão. A prática é a expressão mais clara da forma como pensa uma pessoa sobre o seu mundo.

Da forma como apresentada por Nunes, as concepções parecem nortear a prática, mas podem não aparecer nos discursos, mesmo que se constituam da mesma forma.

Matos (1992, p. 130) diz que “[...] na construção activa da realidade, as pessoas utilizam a informação de que dispõe em cada situação, informação essa que elaboram a partir da experiência e do confronto permanente entre idéias antecipadas e a realidade” e formam assim as suas concepções que, dessa forma, podem ser entendidas como crenças.

Arantes (2004, p. 29-30) apresenta o entendimento de Ponte (1992) para quem concepções e crenças se diferenciam:

[...] as crenças distinguem-se das concepções no sentido em que as primeiras estão associadas aos sentimentos e assumem um carácter mais proposicional, enquanto que as segundas se associam mais ao domínio cognitivo e designatório. Para este autor as concepções constituem um substrato conceptual que influencia a forma de pensar e de agir dos professores, que não é facilmente observável porque não se encontram no pensamento de objectos específicos, mas sim na forma de

os organizar, no modo como vemos o mundo e nas interpretações que fazemos.

O próprio autor esclarece que

[...] as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e de compreensão (PONTE, 1992, p, 185-186).

Apesar das diferentes visões, as concepções dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola se formam por um conjunto de conceitos e de valores que cada um organiza, via experiências diversas acumuladas ao longo de sua história, de sua formação e de sua convivência grupal, que se evidenciam em suas práticas e posicionamentos, sendo passíveis de mudanças, ou seja, elas estão em constante construção e reconstrução.

Uma concepção evolui e provoca o surgimento de outra ocasionando, por meio da aquisição de novos saberes, mudanças no seu fazer, no seu saber, na utilização de recursos. As concepções não se configuram, portanto, como um produto, mas sim como um processo (LIMA, 2007, p. 4).

Quixadá Viana e Veiga (2007, p. 6) acreditam que

A singularidade de cada ser humano faz com que nossa história seja escrita a partir de nossas experiências e da maneira pela qual elas são elaboradas por cada um, de uma forma consciente ou não, em maior ou menor intensidade.

No campo educativo, conhecer as concepções de avaliação dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola pode ser razão para repensar caminhos e ser espaço para novas possibilidades na forma como percebem e praticam a avaliação, pois as concepções de avaliação ocupam o centro das ações, das dúvidas e questionamentos dos sujeitos da escola sobre o que fazer, como agir, entre outros motivos, pela diversidade de concepções apresentadas nos grupos e instâncias coletivas.

Para Alves (2001, p. 194)

[...] as concepções dos professores sofrem a influência de múltiplos factores: a formação inicial; a experiência profissional; o peso do discurso oficial; a imagem do aluno; as escolhas axiológicas; os modelos teóricos sobre o ensino-aprendizagem; as teorias curriculares; os dados empíricos e intuitivos e ainda as teorias ou modelizações dos investigadores.

Assim, é possível estender essas influências anunciadas por Alves (2001) a todos os sujeitos da escola, não exclusivamente aos professores, se considerada a intersubjetividade presente na escola e, também, às normas e legislações advindas de fora dela, além das constantes mudanças curriculares e organizacionais e dos estudos e pesquisas.

A importância de conhecer as concepções de avaliação dos sujeitos da escola se situa no fato de possibilitar a reflexão sobre como encaram as dinâmicas e propostas de trabalho que realizam dentro e fora da sala de aula. Serve também ao entendimento das razões pelas quais concretizam os planejamentos de projetos, aulas, ações coletivas, na medida em que se conhece como os sujeitos pensam em relação a determinados temas e sobre o trabalho que desenvolvem.

O conjunto de crenças sobre a avaliação também deve ser considerado a partir do envolvimento dos sujeitos nos espaços coletivos. Lá se encontram concepções diversas e pessoais em constante troca. É, portanto, espaço fundamental de mudanças e construções que também são responsáveis por atitudes, posturas e ações.

Nos espaços coletivos também se configura o processo avaliativo que pode ser participativo e democrático e de grande repercussão no trabalho desenvolvido pelo professor e pela escola. Os espaços coletivos são instâncias decisivas para os objetivos que se pretende no ato educativo, razão pela qual este trabalho evidenciou algumas dessas instâncias. As concepções de avaliação dos sujeitos da escola, de forma relevante, constroem a forma como a avaliação se define e concretiza nas instâncias coletivas visto que o coletivo se constrói a partir da existência das percepções singulares.

2.5 As instâncias coletivas da escola e a avaliação

Mesmo que seja destacada a importância dos processos e fenômenos que acontecem na sala de aula para construção das práticas avaliativas, sabe-se que no cotidiano da escola há outros espaços que concorrem para efetivação dessas práticas: os espaços coletivos nos quais a avaliação alcança destaque. Entre estes espaços destaco particularmente dois: o Conselho de Classe e a coordenação pedagógica coletiva por serem instâncias nas quais professores, coordenadores e gestores se debruçam sobre os processos desenvolvidos na sala de aula e que, portanto, configuram a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas.

O trabalho coletivo apresenta-se como momento privilegiado para o exercício do “ouvir o outro”, do “fazer com o outro”. Este exercício, imprescindível e salutar, abre espaço para a construção participativa de novas formas de crescimento. O trabalho em si traz a possibilidade de tornar o indivíduo “[...] “mais universal e mais vinculado à humanidade” [...]. Isso porque o trabalho, mais que qualquer outra coisa, vincula o indivíduo à comunidade mais próxima e à sociedade em geral [...]” (CAMPREGHER, 2004, p. 124). Ele é, portanto, um produtor da organização social.

Fazem parte do trabalho

[...] as dinâmicas de complexificação, de enriquecimento de conteúdos de conhecimento – sejam aqueles de caráter mais técnico-científico, sejam de caráter mais sociopolítico-cultural (onde as relações sociais, o entrosamento comunitário e o conhecimento de diferentes tipos de organizações e instituições são fundamentais) (CAMPREGHER, 2004, p. 126).

Nesta perspectiva, entendo a importância do trabalho coletivo para a tomada de decisão do trabalho desenvolvido na escola, particularmente na construção das práticas avaliativas porque estas não se separam dos objetivos da escola, mais ainda, se considerado o caso do ensino médio no qual permanece a falta de clareza quanto às suas finalidades.

Assim, os espaços coletivos desenvolvem um papel fundamental para se pensar outras formas de avaliar no ensino médio. De se pensar na construção de

[...] uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos [...] (ESTEBAN, 2003b, p. 24-25)

Este é o desafio.

2.5.1 O Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um órgão colegiado em que “[...] vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.” (DALBEN, 2004, p.31). Essa autora diz ainda que esse colegiado apresenta como características mais marcantes a forma de participação direta de todos os profissionais que atuam no

processo pedagógico e uma organização interdisciplinar cujo cerne do trabalho é a avaliação d desempenho dos alunos.

A participação dos diversos profissionais da escola deve formar uma rede de relações que proporcione múltiplos olhares sobre os processos da escola e sobre a aprendizagem dos alunos. Em alguns modelos de Conselho de Classe é possível contar com a presença dos alunos ou de seu representante o que o torna mais rico e democrático.

Por ter uma organização interdisciplinar, o Conselho de Classe pode refletir sobre objetivos a serem alcançados, escolha de conteúdos a serem ministrados, estratégias de ensino e uso de metodologias, escolha de intencionalidade de projetos coletivos, entre outros.

Por essa razão, os processos e artefatos de avaliação utilizados no Conselho de Classe são importantes, pois são eles que vão mediar a construção da avaliação neste espaço. Dalben (2004, p. 39) reforça que os artefatos de avaliação quando são desconsiderados “[...] perde-se de vista a riqueza da perspectiva educativa presente nas áreas de conhecimento, em seus conteúdos, em suas metodologias e nos mecanismos de avaliação discente nelas produzidos”.

Se for considerado que a avaliação é uma “atividade crítica de aprendizagem” (ALVARÉZ MÉNDEZ, 1993), pode-se compreender que por meio dela é possível obter conhecimentos que podem ser referência para a prática profissional, pois “[...] quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento” (ALVARÉZ MÉNDEZ, 1993, p. 66). Esse é um aspecto a considerar.

O outro é o fato de o Conselho de Classe servir como um momento de “parada parcial” para avaliação dos alunos no qual se pode desconstruir procedimentos e práticas, mas, também, reconstruí-los diante dos objetivos propostos na ação educativa e o diálogo que deve existir no conjunto desse colegiado.

Entretanto, tais proposições não se constituem em um processo fácil e requerem pensar em mudanças na formação e desenvolvimento desse espaço, já que é visto, muitas vezes, como um espaço apenas burocrático no qual o ponto central é aprovação ou não de alunos sem preocupação com os critérios (DALBEN, 2004) quando na verdade

o Conselho de Classe é um momento privilegiado para leitura da realidade da escola de maneira crítica colocando os problemas enfrentados com os alunos em sala de aula e fora dela e buscando novos caminhos e objetivos para o trabalho educativo.

Assim, é também momento de releitura do projeto político-pedagógico visto pelo ângulo da proposta de educação e de pessoas que se quer formar. No caso do ensino médio, esse é também um dos desafios postos ao Conselho de Classe.

Sobre isso, Vasconcelos (2005, p. 56) esclarece que

É justamente aqui que encontramos uma distorção: de modo geral, não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva. Em parte, isto ocorre em função de uma prática de planejamento meramente formal, levando a que os professores simplesmente 'esqueçam' quais foram os objetivos propostos. Temos que superar esta contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática.

Sob a ótica da LDB/96, o Conselho de Classe perdeu sua visão de instância deliberativa autoritária e tradicional porque nessa lei observa-se um apelo à democratização da educação, do ensino e a aprendizagem dos alunos deve ser vista sob várias dimensões: afetiva, política, entre outras, e não meramente na sua dimensão cognitiva. Entretanto, ainda é possível perceber em diversas escolas a dificuldade em se efetivar um conselho com tais características visto que ainda está muito arraigada a idéia de Conselho de Classe no qual o foco central é a aprovação ou reprovação dos alunos, o que mantém a função classificatória e excludente da avaliação.

Para Sousa (1998, p. 58)

O Conselho de Classe, a meu ver, ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido.

Essa autora diz ainda que para que o conselho seja efetivado de forma democrática é preciso o empenho de todos os agentes da organização escolar em torno de um projeto comum de trabalho por meio do confronto de valores e posições em forma de diálogo (SOUSA, 1998).

Assim, o Conselho de Classe precisa ser repensado como espaço privilegiado de avaliação do trabalho global da escola e, particularmente, do trabalho do aluno e suas possibilidades. Assim também deve acontecer com a coordenação pedagógica coletiva

que é também um colegiado vital para compreensão dos processos avaliativos vividos na escola.

2.5.2 A coordenação pedagógica coletiva

A coordenação pedagógica coletiva surge como espaço de construção de projetos, idéias e ações coletivas, pois

É no grupo que a coordenação se efetiva, que os saberes se confrontam e na reflexão com/sobre eles se modificam e se enriquecem. É nas parcerias com os teóricos, na formação inicial e contínua, no grupo, que os saberes se constroem, se transformam, emergem (SALVADOR, 2001, p. 153).

O momento do encontro é sempre um momento privilegiado de troca responsável pela condução da aprendizagem e do ensino da escola. Porém, sabe-se das dificuldades nascidas do encontro de diferentes vozes em um mesmo espaço porque

[...] fomos formados e nos profissionalizamos a partir de um discurso uniformizante e consensual, atuando numa estrutura na qual a lógica administrativa e racionalizadora, tomada como medida de eficiência, tem extrapolado nossas possibilidades de pensar e fazer. Quando nos deparamos com dúvidas, conflitos, dificuldades e diferenças em nosso cotidiano pedagógico, o mal-estar se instala como se isso fosse uma anomalia a ser debelada e/ou ignorada (MATE, 2007, p. 3).

Entretanto, essa mesma autora diz que “[...] é justamente em meio a esses impasses que, em princípio, reunimos o potencial e o desafio para criar” (p. 3). O espaço da coordenação pedagógica coletiva, no qual pode-se juntar professores, coordenadores e gestores, traz a possibilidade de pensar as soluções para os problemas da escola. Neste reside a riqueza de um espaço organizador do trabalho pedagógico da escola e da avaliação da aprendizagem.

Freire (1996) diz que a dialogicidade é a essência da educação transformadora, por isso a importância da coordenação pedagógica coletiva como espaço de reflexão sobre o trabalho docente. Entretanto,

Desenvolver um trabalho colaborativo que se propõe desde uma dimensão coletiva, onde o diálogo irrestrito entre os participantes é uma das principais razões para uma prática crítica comprometida com a melhora do ensino, e da formação profissional, representa ter presente os conflitos e os elementos de orientação do saber coletivo (TERRA, 2004, p. 158).

A dinâmica da sociedade atual nos obriga a pensar na relação entre os seres humanos e destes com a natureza porque isso se reflete nas questões políticas,

econômicas, nos valores sociais, entre outros. Assim, o espaço da coordenação pedagógica coletiva estimula pensar em possibilidades de ação para a escola, já que esta não está descolada da realidade, antes, vive uma relação dialética que pode reproduzi-la ou transformá-la. Ainda assim, observa-se que

Por um lado os sujeitos nela envolvidos estão na maioria, alheios ao processo em discussão, desenvolvendo práticas isoladas, oriundas da ingerência administrativo-pedagógica. Por outro lado, ocorrem reflexões contextualizadas, diante das quais alguns grupos da escola se debruçam visando alternativas para melhorar sua condição de espaço público na sociedade atual (MIZIARA e PAVAN, 2006, p. 4)

Por esta razão, a coordenação pedagógica coletiva precisa fazer reflexões sobre questões como: quais os objetivos do trabalho desenvolvido na sala de aula? Quais os objetivos que se pretende para formação do aluno? Que avaliação pratica-se na escola?

No caso do ensino médio, as questões relacionadas à sua identidade e finalidade se somam às questões anteriores de forma que integram um quadro que possibilita uma reflexão sobre o fato de o processo avaliativo desenvolvido estar a serviço da promoção humana ou não.

O trabalho desenvolvido na coordenação coletiva pode ser entendido como articulador dos desejos, problemas e necessidades do segmento que atua diretamente com os alunos: os professores. Ele é indispensável para que o trabalho desenvolvido em sala de aula possa ser mais bem avaliado pela presença de diversos olhares sobre este processo, já que esse trabalho coletivo não significa a intromissão no trabalho individual de cada um, mas sim um grupo que pode traçar metas comuns a serem atingidas, particularmente, o sucesso da aprendizagem dos alunos pode ser o foco central. É, sobretudo, um espaço de formação dos envolvidos. Para o trabalho coletivo, algumas condições devem ser observadas: a) socialização do poder de forma que todos tenham espaço para se posicionar; b) permanente diálogo para soluções conjuntas; c) oferta de subsídio para o desenvolvimento do trabalho; d) interdisciplinaridade para percepção global do trabalho e das ações (COUTO, 2005).

Ainda Couto (2005) ressalta a importância da figura do coordenador pedagógico como aquele que articula as ações e idéias do grupo. Para essa autora, o coordenador deverá organizar previamente a pauta das reuniões e aproveitar esses momentos para refletir a respeito das metas selecionadas pelo grupo.

A consolidação do trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica coletiva da escola é, na verdade, resultado de um processo intencional e árduo na busca do rompimento das relações de poder autoritário para um processo mais democrático. Não é um trabalho fácil, nem se mostra plenamente satisfatório do ponto de vista de seus resultados práticos em curto prazo. Entretanto, para uma escola que deseja ser democrática, é o caminho para um processo pedagógico participativo e democrático.

Toda a dinâmica envolvida no processo avaliativo escolar, a forma como se organiza o trabalho, suas instâncias, pessoas e espaços se conectam aos dispositivos legais que a norteiam. A escola não é uma entidade isolada, é parte representativa da sociedade. Dessa forma, foi preciso conhecer, como parte da pesquisa aqui desenvolvida, o ensino médio no Distrito Federal.

3. O ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

“[...] avaliação pode e deve ser desencadeada, de um lado, por aqueles que estão dirigindo, que são responsáveis pelos programas da Secretaria e, de outro, pelos usuários, a quem as ações da política pública se dirigem” (SAUL, 1994, p. 62).

No Distrito Federal, o ensino médio vem percorrendo seu caminho de implantação e formulação de políticas, desde 1959, quando foi criada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB.

Esta Comissão era formada por diretores de diversos departamentos do MEC, um representante da Companhia Urbanizadora da Nova Capital – NOVACAP - e professores advindos de diversas partes do país, via concurso público, conhecedores das dificuldades de acesso ao ensino médio.

Em 16 de abril de 1960, foi criada a primeira instituição, na qual funcionaram o Ginásio, o Curso Normal e o Curso Científico, chamada de “CASEB” que, integrada ao sistema de ensino do DF, estabeleceu princípios fundamentados no pensamento de Anísio Teixeira:

- A educação é direito individual e dever social;
- Educação é dever solidário;
- A escola deve ampliar suas fronteiras e diversificar seus procedimentos;
- A educação deve facilitar a preservação e proteção a valores e bens culturais;
- Educar é respeitar a espontaneidade da manifestação cultural, com estímulo à participação;
- O aluno é o centro de todo o esforço educacional;
- Igualdade de oportunidades educacionais significa condições iguais;
- Se na sua dimensão individual, a educação é um direito, no social, ela se torna um dever;
- Não bastam metas quantitativas; é preciso perseguir e conquistar a qualidade.¹⁸

Os princípios defendidos no início da história da educação pública no DF encontram-se hoje, de alguma forma, apresentados no currículo orientador das escolas

¹⁸ Fonte: página eletrônica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/institucional/historico.asp>>. Acesso em: 02.fev.2008.

do ensino médio no Distrito Federal, cuja versão atual vem sendo implementada desde 2002.

Sabe-se que os princípios que norteiam a educação estão diretamente relacionados com os interesses sócio-políticos de cada período histórico. No DF, observa-se atualmente, por meio de suas políticas, legislações, documentos e ações, um alinhamento técnico-político às tendências mundiais que privilegiam a utilização de indicadores quantitativos, entendidas como meio de avançar na qualidade do ensino.

Sobre isso, são importantes alguns esclarecimentos, ainda que breves, sobre duas questões básicas: a) o entendimento de qualidade de ensino e b) o uso de tais indicadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas de ensino médio no DF, visto que tais fatores influenciam diretamente em seus objetivos e finalidades. Questões essas que não devem ser vistas separadamente.

A expansão quantitativa de acesso da população aos bancos escolares dominou o cenário educativo [e econômico] nacional até a última década, o que esvaziou, de certa maneira, a preocupação com questões importantes que se sobrepõem a mera burocracia, escondidas por trás do número de escolas, do número de alunos em sala de aula e que podem transformar a escola em “depósito de alunos” (SANTIN; ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2007). Por essa razão, justifica-se “[...] “qualificar a qualidade, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa” (RIOS, 2001, p.21).

Oliveira e Araujo (2005, p. 8) explicam que:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Dessa ótica, o primeiro significado atribuído por esses autores à qualidade foi atendido, entretanto, há ainda diversas discussões a serem feitas considerados os dois outros.

Não desconsidero, como já discuti, a polissemia do termo qualidade visto da sua utilização em políticas e também na literatura, mas reforço a idéia de educação com qualidade social como exposto por Santos, Melo e Nascimento (2007, p. 1-2)

[...] conjunto de ações/reflexões didático pedagógicas que tem por base a reconstrução de uma escola como instrumento de luta e possibilidades de desenvolvimento de competências necessárias, das camadas populares, para melhores condições de vida. Isto implica em valorizar o potencial humano, em cada etapa de seu desenvolvimento, reconhecendo o direito ao acesso e à permanência de todos os sujeitos escolarizáveis na escola e, sobretudo, destacando os espaços escolares como locais privilegiados de formação, construção de conhecimento e responsabilidade cidadã. Pensar a educação nesta perspectiva significa olhar a escola em suas múltiplas dimensões e diversidade, procurando caracterizá-la e descobrir a sua identidade como instituição de caráter político, pedagógico e social.

Dessa forma, é necessário pensar no uso de indicadores, índices e avaliações em larga escala sem que estes reduzam as características e realidade particular de cada escola e sem que sirvam estes índices para o ranqueamento das instituições.

Tratar de indicadores educacionais requer alguns cuidados já que estes não falam por si mesmos: variam de acordo com sua interpretação e com seu uso, com sua finalidade e, em boa medida, não são capazes de apresentar um quadro fiel da realidade.

No caso do DF, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em sua página eletrônica¹⁹, periodicamente divulga os resultados, informações sobre rendimento escolar por meio de gráficos de suas quatorze Diretorias Regionais de Ensino – DREs - que correspondem às quatorze Regiões Administrativas do DF, a partir das informações cedidas, a cada bimestre, pelas escolas. O que pode servir ao desenvolvimento das atividades de cada instituição acaba servindo de monitoramento das mesmas, se considerado também o fato de que estes índices servem à avaliação oficial do trabalho de cada gestor.

Em artigo publicado, em 05.12.2008, na referida página eletrônica, o Secretário de Educação José Luiz da Silva Valente revela:

[...] o **monitoramento** e a avaliação são instrumentos imprescindíveis, na medida em que seus resultados funcionam como norte e indicadores das deficiências de aprendizagem, bem como apontam os avanços e ganhos. [...] Portanto, não basta tomar conhecimento do que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender, sem articular os resultados com uma avaliação da maneira como a instituição educacional é gerida e das políticas educacionais [grifo meu].²⁰

Observei que o uso do termo monitoramento por parte do Secretário de Educação, de alguma maneira, revela uma perspectiva do posicionamento de como deve

¹⁹ Página Eletrônica da SEEDF: <<http://www.se.df.gov.br/>>.

²⁰ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/300/30001002.asp?ttCD_CHAVE=70306>. Acesso em: 16. jan.2008.

ser a ação do governo com relação ao acompanhamento do trabalho das escolas e à implantação de políticas que orientem a ação educativa no DF. O monitoramento, segundo o Dicionário Aurélio eletrônico, quer dizer uma ação de controle. O controle, neste mesmo dicionário, significa fiscalização para que não se desviem das normas preestabelecidas. Isso pouco contribui com a autonomia desejada para o trabalho de cada escola.

O Secretário de educação, em outro artigo também publicado na página eletrônica da SEEDF, em 18.10.2008, refere-se a outro índice de grande destaque: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que para o ensino médio do DF, em 2008, apresentou a nota 5,2 dizendo que “[...] Isso significa que nossos alunos estão aprendendo mais e melhor, desenvolvendo e assimilando competências e habilidades que lhes serão úteis para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.”²¹

Como já dito, os números por si só não são suficientes para expressar a realidade, principalmente, se for levada em conta a realidade diferenciada de cada instituição. Os próprios números mostram que há grandes diferenças entre as escolas, considerada, sobremaneira, a realidade sócio-econômica de cada Região Administrativa do DF.

Outros índices, indicadores e avaliações serão ainda tratados neste trabalho, entretanto foi importante apresentar o posicionamento oficial pelo fato de que tal tratamento dado aos números encontra repercussão no currículo desenvolvido.

Outro aspecto parece fundamental para construção de políticas de ensino médio para o DF, e conseqüentemente para construção de um processo avaliativo voltado para as necessidades de aprendizagem: ouvir os alunos. São estes os principais interessados e para quem o ensino se dirige.

Em matéria do Jornal Correio Braziliense, de 13 de julho de 2008, publicada na página eletrônica da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, destaco que:

Os jovens reclamam que quem toma as decisões não conhece o que eles pensam. Wagner Rony de Souza Amaral, 18 anos, Davi Xavier dos Reis, 17, Mayara de Almeida, 18, e Raysa Martins, 17, criticam a falta de espaço na sociedade para a discussão de temas de grande relevância

²¹ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/300/30001002.asp?ttCD_CHAVE=67690>. Acesso em: 17.jan.2008.

ao país. “Nós temos de ser ouvidos. A mudança final afetará a gente”, pondera Mayara.

Os quatro estudantes do Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia são unânimes ao afirmar a necessidade de mudanças nas escolas públicas. Para os jovens, a qualidade do ensino está aquém do desejado. Para eles, faltam aulas práticas, equipamentos novos e formação continuada para os professores. “As aulas são chatas e acabam desinteressando ao aluno. Os professores deveriam diversificar as aulas, sair da sala, fazer passeios”, comenta Davi.²²

É preciso também que o governo escute sua comunidade, seus alunos sobre os problemas enfrentados e suas possíveis soluções. Em outras palavras, o olhar meramente quantitativo não é suficiente para que se conheça a situação.

O estudo de dados e indicadores precisa se associar às vozes dos sujeitos envolvidos com o processo educativo para que, juntos, possam nortear as ações do governo e a construção de seus documentos, já que estes são a representação oficial do que se pretende para a educação.

Assim, foi importante apresentar dois documentos que eram referência para o trabalho desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio do DF sob o meu olhar analítico, pois, dessa forma, pude entrar no campo de pesquisa com algumas leituras das intenções postas em tais documentos. São eles: o currículo das escolas públicas de ensino médio do DF e as diretrizes para avaliação da aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.²³

3.1 O currículo das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal

Tratar de currículo implica pensar, antes de qualquer coisa, no contexto histórico-cultural-geográfico no qual este foi produzido, visto que o caráter político de um currículo “longe de ser uma grade que articula disciplina e horas, é o resultado de um projeto de formação humana” (KUENZER, 2000, p.67) que busca ser um referencial de determinado período da formação humana.

No caso do DF, por ser um novo espaço político-geográfico - apenas 49 anos de existência, está em processo recente de constituição de seu sistema de ensino,

²² Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=146>. Acesso em: 12.jan.2008.

²³ O currículo e as diretrizes de avaliação aqui analisadas estavam em vigor na Rede Pública até 2008, quando do trabalho de campo desta pesquisa. Estes documentos foram substituídos pelas Orientações Curriculares e pelas novas Diretrizes de Avaliação que entraram em vigor no ano de 2009.

particularmente o ensino médio, fato que por si só aponta a relevância desta pesquisa também como documento de registro da trajetória da relação currículo/práticas avaliativas vivenciadas no ensino médio do Distrito Federal.

Antes de pousar o olhar analítico sobre o currículo das escolas públicas do DF ressalto, com base nas idéias de Lopes (2005), a importância de se compreender o currículo como um processo no qual são selecionados, produzidos e organizados saberes, visão de mundo, de valores, de símbolos e de significados, ou seja, de culturas. Dessa forma, além da relevância de conhecer mais sobre a trajetória que vem percorrendo o currículo no ensino médio do DF, o currículo analisado é também um retrato de pretensões, interesses e necessidades da educação pública no momento atual.

A análise desse documento, assim como das Diretrizes para Avaliação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, foi também relevante como parte da pesquisa exploratória desenvolvida no projeto deste trabalho. Foi um orientador importante para o trabalho de campo.

O “Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Médio”, orientador das atividades desenvolvidas nas escolas, foi construído no ano de 2002 por professores do quadro da rede pública. Em sua apresentação, afirmava seu intento “[...] tendo como horizonte o desenvolvimento integral do educando, sua formação para a cidadania e sua preparação para o prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 13).

Com base nessa afirmação, analisei o referido documento com o objetivo de reconhecer os fundamentos filosóficos, os princípios metodológicos e os eixos em que se assentavam a idéia de aprendizagem significativa que norteava a educação pública de ensino médio no Distrito Federal. Para esta análise foram considerados os seguintes aspectos: os fundamentos filosóficos apresentados e os pressupostos teórico-metodológicos, a saber: flexibilidade, diversidade e contextualização em relação a cada uma das grandes áreas do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Vale destacar que essas grandes áreas de conhecimento do ensino médio carecem ainda de estudos e pesquisas que justifiquem sua existência como grandes articuladoras dos conhecimentos e favorecedoras da integração das diferentes disciplinas.

Utilizei como aporte a discussão sobre competências feitas por Ropé e Tanguí (1997); os escritos de Perrenoud (1999) sobre êxito escolar; Navarro et al. (2004) que discutem a função da escola; assim como os documentos do MEC – PCNEM e DCNEM e algumas bases filosóficas advindas de Japiassú e Marcondes (1996).

O documento assume a educação como sendo:

[...] um fenômeno histórico-social que perdura por toda a existência do ser humano e se concretiza mediante as relações estabelecidas entre as pessoas e entre elas e as demais manifestações do mundo natural, físico, social, tecnológico e espiritual [...] (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.18).

Dessa forma, a educação é vista como uma ação processual e dinâmica que ocorre por meio de inter-relações em diversas dimensões o que parece mostrar a necessidade de se compreender todos os fenômenos que interferem na vida do sujeito, inclusive, como exposto na proposta, os de ordem espiritual. Se assim é entendida a educação, espera-se então um currículo que acene com a multiplicidade de interpretações sobre as aprendizagens considerando que estas não acontecem pelo simples processo de aquisição de informações. Constituem algo bem mais complexo que resulta das próprias experiências dos sujeitos na construção de conceitos.

3.1.1. Fundamentos filosóficos

Fundamentos, conforme Japiassú e Marcondes (1996, p. 113), advém de *fundare*, que significa fundar, “aquilo que fornece a alguma coisa a razão de ser ou que confere a uma ordem de conhecimento uma garantia de valor e de uma justificativa racional”. Portanto, são os fundamentos filosóficos de um currículo que designam concepções ou razões em que se baseiam suas orientações para a formação humana a que se propõe.

No caso do documento em análise, logo no prefácio, está explicito

O currículo é voltado para a **descoberta de um humanismo renovado** que acredita que a vida torna os seres humanos mais sensíveis à medida que intensificam os relacionamentos. **A aprendizagem, numa visão pós-moderna**, se efetivará não só pelos aspectos abordados até agora pela didática tradicional como também pelos diversos **canais sinérgicos vitais**, principalmente a intuição. [Grifos meus] (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.15).

É possível reconhecer algumas incompreensões que podem ocorrer a partir da leitura inicial do documento, devido à utilização de algumas palavras que não exprimem

nenhuma corrente de pensamento para a construção de sua concepção filosófica de aprendizagem e formação humana, como indiquei nos grifos.

Uma fundamentação filosófica de currículo trata de evidenciar que sujeito pretende formar e a partir de alguma corrente teórica de construção de conhecimento e de aprendizagem.

O termo “humanismo renovado” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.15) não explicita a perspectiva humanista a qual se refere: se a da filosofia, aquela que coloca a razão e o espírito crítico como centro de formação ou a acadêmica que apóia a formação a partir das culturas clássicas (humanidades) porque, ao utilizar a expressão “onde o centro é o desenvolvimento das *potencialidades positivas* do ser humano” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 18) [grifo meu] como complementação da idéia, não tornou inteligíveis os aspectos dessa concepção que deveriam fundamentar a visão filosófica de educação da proposta.

O documento reconhece que a aprendizagem é vista “numa visão pós-moderna” (Op. Cit) sendo que aceita a didática tradicional associada aos “canais sinérgicos vitais, principalmente a intuição” (Op. Cit.). Assim, sem explicitação teórica dos conceitos e acatando linhas de pensamento divergentes, entendo que apresenta distorções em sua fundamentação filosófica, o que pode ocasionar obstáculos na defesa de suas bases políticas, ideológicas e na operacionalização da ação educativa.

Defendo aqui a necessidade do conhecimento das várias linhas filosóficas que podem fundamentar um currículo, pois é importante compreender as correntes de pensamento como considera Santos (2004), para incorporar os diversos elementos que revelam a urgência de aprender a lidar com o conhecimento instituído, de conhecer as possibilidades e contribuições advindas do pensamento de cada época para, a partir dele, avançar. Entretanto, como no caso da proposta em análise, é preciso que se esclareça o entendimento de conceitos para a compreensão das bases filosóficas sobre as quais foi construído o currículo.

O documento também trata da função social da escola, que se expressa, textualmente, em dois momentos: o de “garantir a todos condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo de seus direitos” (*Idem* p. 18), além de “possibilitar a todos os seus alunos o sucesso escolar, no prazo legalmente estabelecido” (*Idem* p. 19). Admite ainda que a escola que se mantém preservada é aquela que cumpre

com sua função, ao contrário das que, depredadas e agredidas, expressam a forma de “diálogo” delas com suas comunidades.

Ora, a função social de uma escola não pode se pautar na formação que garanta o exercício da cidadania como sendo apenas o cumprimento de deveres e o usufruto de direitos. Ao menos, para chegar até isso é necessário que se considerem outras condições, igualmente importantes, a exemplo de se conhecer a realidade social da comunidade e indicar caminhos que levem à realidade que se almeja, ou seja, “[...] construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” (NAVARRO *et al.*, 2004, p. 17). Pode-se questionar o verbo “garantir” que significa afiançar e que, portanto, não faz sentido para um documento que, expresso, não possui esse poder.

Ainda se pode questionar o entendimento de sucesso escolar apresentado na proposta como função da escola. Se sucesso escolar estiver vinculado à noção de êxito e fracasso, caberia ainda questionar o entendimento de tais conceitos visto que são polissêmicos. A noção de êxito confronta os sujeitos da escola sobre seu sentido e realidade: o que é para um não o é, necessariamente, para outro. (PERRENOUD, 1999, p. 36).

A falta de nitidez no uso de conceitos nos fundamentos filosóficos da proposta curricular em questão abre espaço para uma diversidade de entendimentos que dificultam a compreensão dos objetivos e caminhos para o ensino médio e sua conseqüente intenção avaliativa.

Por outro lado, essa polissemia pode possibilitar que cada unidade escolar, no uso de sua autonomia, desenvolva seus projetos político-pedagógicos com fundamentação filosófica e objetivos construídos a partir de sua realidade.

3.1.2 Princípios metodológicos

Conforme Japiassú e Marcondes (1996, p. 220-211), princípio advém da palavra *principium*, que significa uma lei geral; causas primeiras; um preceito moral isto é, uma norma que determina uma conduta humana. Em um currículo, os princípios metodológicos se referem ao começo, a origem, ao “como fazer”, à prática que poderá colocar o currículo em ação, sua operacionalização.

As demandas culturais, sociais e, principalmente, as econômicas do mundo atual colocam para a escola média o desafio de formar pessoas que dêem conta de conviver e sobreviver em uma sociedade que apresenta altos e acelerados níveis de cobrança em termos de mobilidade de conhecimentos e construção de alternativas para superação dos problemas ocasionados pela própria dinâmica social, cultural e econômica. Isso requer que a aprendizagem seja permanente.

No documento, os princípios metodológicos estão expressos em apenas dois parágrafos

O Currículo das Escolas Públicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, privilegia a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências; e norteia-se pelos **princípios éticos e morais** em que estão consubstanciadas as relações sociais, as do mundo do trabalho e as de convivência com o meio ambiente.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sócio-políticos da educação até os **marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula**. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. Essas noções de proposta pedagógica da escola e de concepção curricular estão intimamente ligadas à educação para todos que se almeja conquistar. [Grifos nossos] (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.24).

Mais uma vez o documento não explicita o que se propôs a fazer, no caso, quais seriam seus princípios metodológicos. Ao grifar as expressões acima, mostro que não há sinais destes princípios no documento. O que significa indícios de possíveis dificuldades sobre como operacionalizar este currículo. O discurso ficou vazio de sentido: de contextualização, de conteúdo e de significação das palavras utilizadas, já que conhecer os princípios metodológicos significa também investigar as finalidades sociais da educação (ARAÚJO, 1991).

O grande desafio do ensino médio se apresenta na necessidade de formar pessoas para atuação plena na vida cidadã percebida como tendo estas pessoas condições de inserção na vida profissional, além da capacidade de intervir socialmente. Porém, o documento não expressa a operacionalização de uma educação que tente abranger tal desafio.

3.1.3 Eixos em que se assenta a idéia de aprendizagem significativa

A palavra eixo, no caso de um currículo, designa a idéia de suporte, de sustentáculo que permite a movimentação de determinados conceitos por diversas áreas de conhecimentos fazendo com que a especificidade de cada área dê aos conceitos uma amplitude maior para a compreensão da totalidade de determinado contexto.

O currículo do DF apresenta três eixos básicos para sua efetivação: a flexibilidade, a diversidade e a contextualização que devem perpassar as grandes áreas de conhecimento, a exemplo do que acontece nas DCNEM.

Domingos, Toschi e Oliveira (2000) discutem alguns aspectos importantes sobre a ênfase nesses eixos e seus reflexos na atualidade. Apontaram, para a reflexão, a partir do proposto pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – Semtec/MEC

- o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas;
- a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado;
- a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional. (DOMINGUES, TOSCHI E OLIVEIRA, 2000, p. 66)

Estes autores mostram a crescente tentativa de efetivar, no ensino médio, uma formação para atendimento das demandas de mercado. Assim, questionam: “Subordinar-se a tais exigências estaria significando aceitar a competição capitalista e negligenciar o espírito cooperativo entre as pessoas?” (DOMINGUES, TOSCHI E OLIVEIRA, 2000, p. 66).

Na organização do currículo do DF não é evidenciada, de forma clara, a articulação necessária entre as grandes áreas do conhecimento de forma que considere a interdisciplinaridade. Entretanto, dentro de cada uma dessas áreas, a organização das disciplinas sugere a necessidade de compreensão do conhecimento de forma integral e articulada como exemplificado no caso das introduções expostas nas disciplinas da Área das Ciências da Natureza:

Biologia (p. 157) O conhecimento da Biologia deve subsidiar o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar

com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia.

Física (p.167) O conhecimento físico é um conhecimento necessário para a compreensão do mundo e para a formação da cidadania [...] que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, dos fenômenos e dos processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza e o homem como parte da própria natureza em transformação.

Química (p. 175) O ensino da Química [...] deve propiciar, de forma específica, conhecimentos científicos-tecnológicos [...] permitindo o desenvolvimento de conhecimentos e de valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação do indivíduo com o mundo.

Matemática (p.184) Nos do cotidiano e nas construções humanas, assim como nas atividades artísticas, a quase totalidade dos homens sofre a influência da matemática, pois cada um deles tem uma ferramenta a empregar, uma máquina a utilizar [...].

Com relação à contextualização, é possível perceber, por meio da relação entre habilidades e procedimentos sugeridos para cada disciplina, a importância de que se desenvolva um trabalho pedagógico que tenha significado para a aprendizagem, a exemplo da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Disciplinas	Habilidades	Procedimentos
Língua Portuguesa (p. 43)	Valorizar o uso da língua portuguesa como instrumento para legitimar direitos e deveres sociais, ao se contrapor o uso de outras línguas faladas, escritas e utilizadas no Brasil	Identificando a língua portuguesa, desde o Brasil Colônia, como língua predominante num país habitat de tradições e línguas indígenas diferentes, para resgatar e valorizar a identidade cultural do povo brasileiro.
Língua Estrangeira Moderna – Inglês (p. 67)	Desenvolver os recursos da fluência e de expressividade no manejo do código verbal durante o processo de interação comunicativa.	Debatendo em sala de aula, assuntos relacionados à realidade social, econômica e cultural e dos alunos.
Língua Estrangeira Moderna – Francês (p. 81)	Perceber que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.	Lendo textos que promovam a reflexão sobre a importância do saber ouvir e do saber falar, refletindo sobre o papel da linguagem neste processo.
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (p.89)	Utilizar expressões que manifestem surpresa, ênfase, desejo, protestos, cumprimentos e agradecimentos.	Descrevendo o que foi dito por outras pessoas.
Educação Física (p. 99)	Saber diferenciar diversos tipos de atividades físicas em seu processo histórico, por meio da análise do seu objetivo, de sua forma de execução e de uma estrutura organizativa.	Identificando e analisando o processo histórico das diversas atividades físicas pertinentes à Educação Física.
Artes Visuais (p. 120)	Identificar nas culturas indígenas, negras e européias os elementos formais, materiais e expressivos utilizados para a elaboração em artes visuais.	Pesquisando, analisando, identificando e utilizando modos de representação nas culturas indígenas, afro-brasileiras e européias.

Quadro 1 – Relação entre habilidades e procedimentos sugeridos para cada disciplina da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A noção de competências posta em nosso contexto educacional segue uma tendência de tradição anglo-saxônica e francesa. No caso brasileiro particularmente a

francesa, que tem sido adaptada à nossa realidade com certa dificuldade pela não apropriação desse conceito por parte dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola, prioritariamente os professores. Ropé e Tanguy (1997, p. 16) explicitam essa dificuldade, quando dizem que “[...] se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece o seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos”.

Hirata, citado por Markert (2002, p. 190), também discute a noção de competência como imprecisa porque advém de situações geradas por novos modelos de produção que geraram outras exigências de habilidades nas situações concretas de trabalho. Noção esta que substituiu a qualificação a qual correspondia.

No currículo de ensino médio das escolas públicas do DF o conceito de competência aparece associado ao de habilidades e “[...] pressupõe disponibilizar, na estrutura cognitiva, recursos mobilizáveis que assumirão sua postura em sinergia, objetivando um agir eficiente em situações complexas da vida da pessoa” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.23). Diz ainda que os recursos mobilizáveis são as aprendizagens que deverão vir de “várias fontes” o que destacaria a importância da interdisciplinaridade.

O conceito de competência exposto no documento coaduna com a idéia apresentada por Hirata: idéia imprecisa.

Não há no texto oficial uma discussão com a profundidade teórica necessária à compreensão desses conceitos o que, de certa forma, pode levar à diversidade de entendimento e, mais que isso, a dificuldade de concretizar tal currículo e definir as possibilidades da avaliação.

Ropé e Tanguy, citadas por Veiga (2002, p. 75-76), analisaram alguns pontos da pedagogia das competências: têm sua fundamentação preponderando a partir dos métodos, da medida e dos instrumentos; provocam a individualização (sic) dos processos de produção de conhecimento; a amplitude que se dá à visão de competência que devem ser desenvolvidas e avaliadas pela instituição escolar extrapola a função social da escola, em todas as suas dimensões.

A proposta de avaliação contida no documento foi, posteriormente, revista na criação de diretrizes específicas que foram também foco de análise dessa pesquisa. Porém, exposto resumidamente as orientações que constam no documento que aponta alguns itens para a mudança na prática avaliativa, a saber: considerar a diversidade dos

alunos; superar a visão estática e classificatória; construir diferentes práticas pedagógicas, mais democráticas e voltadas para uma formação global; deslocar seu eixo de preocupação do controle do transmitido para a aprendizagem dos alunos (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 268-269).

Construir esse olhar particular sobre o currículo do ensino médio da Rede Pública do DF foi um convite a se pensar sobre a avaliação escolar já que a mudança desta pode contribuir para que as aprendizagens ganhem novos significados gerando uma possibilidade maior de a educação ser propulsora de uma cidadania participativa dos sujeitos no mundo do trabalho e das relações sociais (SORDI, 2000, p. 232). Por essa razão, procurei refletir sobre a avaliação, suas dimensões, modalidades e possibilidades presentes no documento que norteia o processo avaliativo desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio do DF para, dessa forma, compreender a constituição do processo avaliativo desenvolvido na escola de ensino médio.

3.2 A avaliação nas Diretrizes para a avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio do Distrito Federal

As escolas de ensino médio na rede pública do DF constituem suas práticas avaliativas de modo particular pela realidade diferenciada que cada uma delas apresenta e pelos projetos que constroem como encaminhamento da parte diversificada de seus currículos. Esse procedimento está formalizado em documento oficial elaborado pela SEEDF (Anexo 1), no qual se apresentam as diretrizes para a avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, razão pela qual a sua análise é referência basilar para esta pesquisa.

Alves (2004, p. 16) destaca que

[...] as dificuldades observadas para avaliar os alunos estão estreitamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem: a escolha dos objetivos e critérios de avaliação; a escolha dos utensílios para avaliar; o papel dos alunos no dispositivo de avaliação; a concepção das situações de avaliação e remediação e o problema da atribuição de uma classificação.

Nesse aspecto, as diretrizes de avaliação da rede pública do DF funcionam, possivelmente, como um ponto de referência para a avaliação que o professor desenvolve. Mas é possível que haja certo distanciamento entre a prática do professor e o documento, o que pode gerar algumas distorções/rupturas e/ou novas construções a partir da realidade.

Gimeno Sacristán (2000, p. 311) ressalta a importância de se conhecer a avaliação e suas referências pelo fato de que “a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular”, pois os procedimentos de avaliação pressionam os componentes curriculares e é um aspecto importante para sua transformação no curso de seu desenvolvimento na escola. A avaliação e o currículo se envolvem à medida que não se avalia sem referência ao que se deve avaliar e, o contrário, não se pode construir a aprendizagem sem que se reconheça como ela acontece.

Por essa razão dois questionamentos são necessários para essa análise: que concepção de avaliação as diretrizes de avaliação da rede pública apresentam? Como propõe o trabalho pedagógico para a construção da avaliação sugerida?

Estes questionamentos foram ponto de partida para a análise que se organizou da seguinte forma: inicialmente, realizei uma leitura seletiva como forma de identificar os principais pontos das diretrizes. Em seguida realizei uma leitura reflexiva como base para interpretação do documento. Apresentei uma análise dos principais aspectos que destaquei: a concepção de avaliação expressa; procedimentos de avaliação propostos; qual o papel do Conselho de Classe à luz das idéias de Álvarez Mendéz (2002), Santos (2007); Esteban (2003a), entre outros.

As bases que justificaram a elaboração desse documento, segundo consta em sua introdução, foi uma demanda do próprio sistema público que apresentava índices de aprovação pouco satisfatórios e por sugestão dos docentes que demonstravam insatisfação com a orientação vigente.

Para concretização das atuais diretrizes de avaliação, um caminho começou a ser percorrido a partir de 2000, quando as escolas receberam um documento chamado Diretrizes para Avaliação, destinado aos professores de 5ª a 8ª séries da educação fundamental e do ensino médio. Tal documento foi elaborado por uma comissão constituída por professores que atuavam na Secretaria de Educação, sem participação dos colegas das escolas, o que gerou, segundo Kozlowski (2003, p. 7), uma “inserção abrupta” na organização pedagógica da escola e, principalmente, nas práticas avaliativas. Essa autora afirma que, embora se percebesse, naquela época, que a avaliação era o foco de tensão na escola, as discussões e estudos sobre ela foram sempre postergados.

Esse documento interferia diretamente na organização do trabalho pedagógico, com impacto inevitável sobre todas as atividades. Tanto o professor que já trabalhava com uma concepção de avaliação mais progressista quanto o que trabalhava com uma concepção de avaliação mais tradicional tiveram de formatar suas avaliações de acordo com as definições do documento, complementa Koslowski (2003). Até então, os professores tinham autonomia para deliberar, sozinhos ou em co-planejamento com os alunos, os valores que atribuiriam a cada procedimento de avaliação.

O aspecto das diretrizes que causou maior impacto foi o seguinte: “no caso de serem adotados testes/provas como instrumento de avaliação, **o valor a eles atribuído não pode ultrapassar os trinta por cento (30%) da nota final de cada bimestre**. Não devem ocorrer momentos estanques para a sua realização. **Fica extinta a semana do provão**” (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 7, Grifos do documento).

Outro aspecto a ressaltar é que, segundo o documento, “a avaliação deve assumir um caráter inclusivo, capaz de infundir no aluno a confiança em si mesmo e estimulá-lo a avançar sempre”. Na parte referente à operacionalização, menciona-se a “ação formativa interdisciplinar” (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 3), sem explicitar o seu significado.

Koslowski (2003, p. 60), em pesquisa sobre a repercussão de tais diretrizes nas práticas avaliativas de uma escola de ensino médio no DF, constatou que o referido documento era contraditório por apresentar uma proposta de discussão coletiva e cooperativa dos educadores sobre avaliação sendo, no entanto, fruto de determinação hierárquica e unilateral. Caso os dirigentes da Secretaria de Estado de Educação quisessem promover mudança no processo avaliativo, afirma a pesquisadora, teriam propiciado espaço para discussão coletiva desde o momento da concepção das diretrizes. Mesmo porque, diz ela, a mudança das práticas avaliativas é acompanhada da mudança de concepção de avaliação. Além disso, o pressuposto básico da avaliação formativa é que ela parta da intencionalidade do professor, conforme afirma Hadji (2001, p. 20): “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”.

Embora as diretrizes propusessem a avaliação formativa e interdisciplinar, o que causou impacto entre os professores foram os “30 e os 70%”. Por esse apelido elas ficaram conhecidas. Uma das repercussões, segundo Koslowski (op. cit., p. 60), foi o aumento do volume de trabalhos para os alunos produzirem e para os professores corrigirem. Anteriormente às diretrizes, os professores aplicavam quase que somente provas. Com elas, no caso de aplicarem provas, estas não podiam mais ultrapassar 30% da nota. Os restantes 70% seriam destinados a outros procedimentos avaliativos.

A decisão de assim contabilizar o processo avaliativo foi um grave equívoco porque reforçou a sistemática de “verificação” da aprendizagem e sobrecarregou desnecessariamente os professores. Além disso, seu trabalho foi desmoralizado porque, entre outras atitudes, os alunos passaram a encomendar trabalhos e a colocar nomes de colegas em suas produções para tirarem a nota correspondente aos 70%.

Em 2004 e 2005, a SEEDF criou o projeto Repensando Diretrizes para Avaliação. Tal projeto desenvolveu atividades de análise e discussão das diretrizes que estavam em vigor, procurando envolver todos os professores de 5ª a 8ª séries da educação fundamental e da educação média. Como resultados dessas discussões, formularam-se novas diretrizes, analisadas nesse projeto, cujo processo organizou-se por meio das seguintes comissões: uma comissão de coordenação, com a participação de três representantes da Secretaria, em nível central; uma comissão de sistematização com 67 participantes, representando as 14 Diretorias Regionais de Ensino; e uma comissão de reelaboração, com a participação dos professores de 5ª a 8ª séries e do ensino médio, coordenadores pedagógicos intermediários²⁴ e coordenadores pedagógicos das escolas.

A comissão de coordenação, além de elaborar o projeto, acompanhou a realização de suas atividades até o seu final. A comissão de sistematização coletou informações junto às escolas e as organizou. A comissão de reelaboração deu a redação final ao documento das diretrizes.

Para coleta de informações junto aos professores foram realizados: palestras, seminários, dinâmicas de grupo, vivências e produção de propostas. Cada escola teve a oportunidade de discutir as diretrizes, registrar suas sugestões e enviá-las para a Diretoria Regional de Ensino da qual fazia parte. Feito o levantamento das propostas de alteração, ao longo de um ano, no ano seguinte procedeu-se à sua sistematização e reelaboração, processo em que os textos iam e vinham das escolas para as comissões e vice-versa. O registro ficou expresso em um Relatório Conclusivo dos Estudos Sistematizados. A versão final começou a vigorar em 2005.

Manteve-se o compromisso com a avaliação formativa, agora entendida como a que tem como objetivo identificar o que o aluno já aprendeu e o que ainda não aprendeu, a fim de que se providenciem os meios necessários à continuidade dos estudos (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 11).

²⁴ Os coordenadores pedagógicos intermediários são professores que atuam nas Diretorias Regionais de Ensino e que dão suporte ao trabalho das escolas de sua região e as políticas e projetos do governo advindas da administração central.

Em essência, no documento, mudaram os percentuais: dos antigos “30 e 70%” passou-se para “50% e 50%”.

Essa mudança traduz a importância que ainda é atribuída à prova: mesmo com a ressalva “no caso de serem adotados testes e provas”, ela foi reforçada, porque o seu valor cresceu de 30 para 50%. Tal fato pode demonstrar a dificuldade de os professores usarem outros procedimentos, assim como de os alunos os aceitarem. A necessidade apresentada pelos professores de criar uma divisão entre testes/provas e outros procedimentos de avaliação denota compreensão ainda incompleta da avaliação formativa.

A partir desse processo vivenciado, o documento sugere que a avaliação deve superar a visão estática e classificatória ainda que retome o que chamou de ‘símbolos quantitativos’ para registrar os resultados alcançados ao longo do ano letivo. Sugere “o resgate da função formativa da avaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.09), definindo-a a partir do seguinte texto:

Uma vez a ação avaliativa convertendo-se em um ato que contribua para o contínuo desenvolvimento dos alunos, visando seu sucesso, pode ser considerada uma ferramenta pedagógica fundamental para a melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino. Este é o sentido definitivo da avaliação formativa (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.09).

As diretrizes adotam a concepção de avaliação formativa, quando afirmam a necessidade de superação da lógica classificatória e excludente, na avaliação e a melhoria do ensino.

Também considera que a ação coletiva e cooperativa entre os professores na discussão das questões avaliativas pode possibilitar a ressignificação da prática e que “não há uma receita para a avaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 12).

Essa concepção condiz com Villas Boas (2004, p.30), que considera formativa aquela avaliação que promove a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola.

3.2.1 Procedimentos de avaliação nas Diretrizes

Para a sua concretização, as diretrizes apresentam alguns procedimentos a partir de princípios listados, dentre os quais destacaram-se:

[...] avaliação individualizada, no sentido de não haver comparações; [...] observância dos padrões culturais diferenciados na diversidade dos alunos; [...] processo e trabalho interdisciplinar; [...] espaço de reflexão, tomada de posicionamentos e questionamentos; [...] propiciar a integração; [...] dialogicidade entre professor e aluno/alunos; [...] que leve em consideração o crescimento pessoal (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 12-13).

Esses princípios demarcaram a proposição das diretrizes para uma avaliação formativa que, “nessa perspectiva, avaliar é conhecer, é constatar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 63).

É proposta a utilização de instrumentos diversificados, tais como: observação, pesquisas, relatórios, seminários, provas, auto-avaliação, portfólio, entre outros.

Neste caso, a auto-avaliação, o portfólio e o seminário aparecem como práticas avaliativas que podem expressar o caráter de co-participação em que o aluno pode ser convidado a usufruir de sua auto-regulação processual da aprendizagem, da sua autonomia, da sua criatividade. Porém, em seguida, nas diretrizes, estas práticas aparecem organizadas da seguinte forma

No caso de serem adotados testes/provas como instrumentos de avaliação, o valor a eles atribuído não poderá ultrapassar 50% da nota final de cada bimestre.

Dessa forma, dos 100% da média bimestral, o professor utilizará:

- 50% para testes e provas;
- 50% para outras formas de avaliação, tais como: observação, trabalhos de pesquisa, seminários, monografias, dramatizações, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação; portfólios e outros (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.13).

Nesta segmentação de porcentagens que declaram um espectro de avaliação como medida, fica a dúvida se realmente há espaço para o desenvolvimento do caráter de co-participação na avaliação, tendo em vista que, atreladas à nota, estas práticas podem perder este sentido.

É inegável a presença histórica e institucionalizada de uma referência sobre a aprendizagem dos alunos dos diversos níveis de ensino representada em notas ou conceitos, porém se sabe da incompatibilidade de tal representação com a singularidade e complexidade do processo de aprendizagem inclusive reconhecida nas Diretrizes em análise.

Alguns encaminhamentos sobre os procedimentos avaliativos apresentados no documento trazem contribuições para que se vislumbrem novas possibilidades no tocante à aprendizagem, ao ensino e aos processos avaliativos. Contudo,

Notas, conceitos, cores, símbolos, descrições, sempre a expressão do resultado da avaliação é posta numa hierarquia em que a alguns são atribuídos valores positivos e a outros valores negativos. [...] Sem desconsiderar a potencialidade de transformação que o debate sobre a avaliação qualitativa traz para o cotidiano escolar, no momento em que estamos ela ainda se pauta na classificação (ESTEBAN, 2003a, p. 28).

As diretrizes apresentam ainda os projetos interdisciplinares – PI - como parte da organização que inclui a parte diversificada do currículo e a estes projetos oferece o *status* de disciplina como as que compõem o núcleo comum – com registro próprio, com possibilidade de reprovar alunos, mesmo incluindo diferentes áreas. O tratamento a eles dispensado é intrigante pelo fato de que, por serem projetos interdisciplinares e por abarcarem duas ou mais áreas do conhecimento e tendo esse *status* proposto, questiona-se: como pode haver reprovação no projeto e o aluno passar nas disciplinas que o compõem ou vice-versa? Estes projetos não deveriam ser construídos coletivamente após reflexão do grupo sobre as necessidades dos alunos de forma a oferecerem suporte pedagógico aos professores e alunos nas áreas do conhecimento envolvidas?

Essas questões carecem ainda de reflexão e de explicitação no corpo das diretrizes.

3.2.2 Conselho de Classe nas Diretrizes

Sobre esse importante espaço para construção do processo avaliativo que se configura na escola, que é o Conselho de Classe, como já discutido, o documento apresenta-se sucinto e encaminha sua organização e condução a cargo da direção da escola, mesmo reconhecendo a participação dos professores.

No documento está expresso que

O Conselho de Classe – instância deliberativa da instituição educacional – proporciona a participação ampla de todos no processo educativo. É organizado e dirigido pela direção da instituição educacional com efetiva participação do grupo de professores que desenvolvem suas atividades com os alunos de uma mesma série. Por meio de um cronograma de reuniões, o Conselho de Classe, objetiva conhecer sistematicamente cada aluno e conseqüentemente cada turma (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 16).

Pelos termos expressos o Conselho de Classe não coaduna com a perspectiva de avaliação formativa porque: (1) não envolve a participação de alunos e pais; (2) não apresenta a característica de colegiado, visto que a presidência e a organização do mesmo ficam a cargo da direção.

O Conselho de Classe tem sido objeto de estudo de diversos trabalhos de pesquisa pela sua importância para a construção das práticas avaliativas da escola e para os procedimentos a serem desenvolvidos em prol da aprendizagem dos alunos. Santos (2007, p. 49) reforça esta análise ao considerar que o Conselho de Classe tem o papel de

- Garantir a participação de pais e alunos em momentos escolares anteriormente reservados à participação de professores. [...]
- Garantir o desenvolvimento da avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno e a sua inserção social crítica. Nessa perspectiva, a avaliação é voltada para a formação do aluno capaz de pensar e tomar decisões.

Essa autora defende ainda a necessidade de os conselhos de classe terem caráter participativo por proporcionar o diálogo e a reflexão de diversos sujeitos que interferem nos processos avaliativos vividos pela escola.

Esses argumentos apresentam-se como decisivos para que o Conselho de Classe alcance destaque como instância deliberativa em projetos ou propostas que defendam uma concepção formativa de avaliação.

3.2.3 Possibilidades e entraves do documento

Finalmente, procurei, no quadro abaixo, dar visibilidade aos avanços e às contradições existentes na concretização das diretrizes para o cotidiano da escola média diante das idéias e proposições apresentadas no documento.

<p align="center">Possibilidades</p> <p align="center">(aspectos situados no campo da avaliação formativa)</p>	<p align="center">Entraves</p> <p align="center">(aspectos situados no campo da avaliação como medida)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - avaliação dialógica, participativa, a serviço da aprendizagem. - reconhece a sua função formativa em sentido amplo. - avaliação como processo. - considera a autonomia do educando. - pressupõe o desenvolvimento contínuo do educando. - respeito os níveis de conhecimento prévios do aluno - deve ocorrer em função das necessidades dos alunos - ensino contextualizado. - reconhece a necessidade de diversificação de instrumentos. - assume o erro como estratégia para compreensão das aprendizagens. - trabalho coletivo. - reconhece que a recuperação dos estudos deve acontecer no processo de aprendizagem e ensino - deve ter por essência, a reflexão sobre os processos de contextos e de construção de conhecimento dos alunos. - deve interligar diversas áreas do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - não se desvincula da valoração das aprendizagens. - assume a função classificatória da avaliação. - sugere o quantitativo de 50% da nota para provas e testes e 50% para outros instrumentos aplicados. - reconhece, em calendário oficial, data para 'avaliação final', de forma pontual, após o término do período letivo. - reconhece nos projetos interdisciplinares a possibilidade de reprovação.

Quadro 2 – Possibilidades e entraves das Diretrizes para Avaliação no Ensino Médio da Rede Pública do DF

Considerarei os aspectos apresentados nas diretrizes em análise a partir do exposto no documento sem, contudo, separar os diversos pontos apresentados com relação à

concepção de avaliação, de aprendizagem, de ensino, a metodologia de ação sugerida e o desenvolvimento proposto para a parte diversificada do currículo por meio dos projetos interdisciplinares por entender que estão estreitamente entrelaçados na medida em que todos concorrem para o tipo de avaliação praticada.

Assim, a proposta trouxe avanços no que se referia à concepção de avaliação, ao compromisso dos sujeitos envolvidos, pelo reconhecimento da subjetividade implícita nessa ação, na compreensão processual do rendimento, na necessidade de se estudar o conhecimento interdisciplinarmente conforme sugere Alvarez Mendéz (2000), porém apresentava contradições conceituais e práticas dificultando a discussão coletiva e o trabalho a ser desenvolvido pelas diversas instâncias e sujeitos por aceitar o rendimento escolar como medida, ser orientada, de certa forma, para resultados, por focar-se no controle externo.

Em análise anterior deste documento realizada por Santos (2007, p 44), observou-se que este traduz uma “[...] compreensão ainda incompleta da avaliação e da contradição que o professor vivencia no dia-a-dia da escola da rede pública do Distrito Federal”.

Considerarei, a partir da análise do currículo das escolas públicas do DF e das diretrizes para avaliação da aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, que há dificuldades na concretização dos pressupostos e encaminhamentos no cotidiano da escola de ensino médio pelo fato de propor uma ação com intenções formativas em meio a uma realidade que ainda não definiu seus objetivos.

Com esse olhar sobre esses documentos norteadores do trabalho da escola de ensino médio no DF, estruturei a minha ida a campo. Isso foi importante também como parte da compreensão do funcionamento e organização do trabalho vivido na escola.

4. EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A realidade é algo a interpretar, ela é feita daquilo que se pode chamar 'interpretando'
(ATLAN, 1993, p. 66).

É na presença do outro, no confronto das idéias que um trabalho produz seu significado; se faz e refaz, mediatizado pela diversidade de olhares sobre a realidade. Por essa razão concordo com a idéia da epígrafe de que a realidade se constrói em movimento gerado pelas diversas leituras de mundo e suas expressões concretas retratadas nas ações dos sujeitos.

Foi com esse pensamento fundado na necessidade e motivação por realizar uma pesquisa em educação que levasse em conta o olhar e as experiências dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos que constituem o cotidiano da escola que esta pesquisa procurou sua construção.

O envolvimento com as pessoas e com o ambiente escolar possibilitou vivenciar o constante e interminável movimento da construção de idéias, de atitudes e de olhares sobre o mundo, sobre o outro e sobre o trabalho que se desempenha, além do fato de que

O caráter coletivo do conhecimento reflete não só o fato de que o homem não produz conhecimento sozinho, como o fato de que o conhecimento, uma vez produzido, interfere na vida do próprio homem. Ao serem formulados e veiculados, as idéias e os conhecimentos contribuem para a manutenção e a justificativa da própria sociedade – nas suas relações, nos seus costumes e seus valores – ou para sua modificação (MOROZ e GIANFALDONI, 2002, p. 10).

A pesquisa na área de educação guarda a especificidade de ser única em cada *locus* e de representar uma visão particular. Neste espaço, pesquisadora, interlocutores e ambiente interagem mesmo que não tenham essa intenção explícita, isso acontece com certa naturalidade a partir da imersão do pesquisador no campo, de forma qualitativa, acolhedora e receptiva quanto aos fenômenos e relações vividas.

O campo de pesquisa é “[...] o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.81). Nesse cenário, o pesquisador

constrói suas reflexões teóricas e busca compreender como elas configuram e explicitam o problema estudado sem perder de vista que, no momento de imersão no contexto de pesquisa, não se separam do observador os valores de sua prática em geral dos valores de sua prática de cientista (SANTOS, 2004).

Porém, é preciso considerar que uma pesquisa qualitativa exige rigor na abordagem, na coleta e interpretação dos dados, enfim, na construção de um quadro sistemático de informações. A elucidação desse quadro revela o caminho percorrido na construção do conhecimento: o método.

Sem entrar na discussão sobre o método nas ciências humanas e suas muitas abordagens, a exemplo de Richardson (1999); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004); González Rey (2005); Creswell (2007), entre outros, este trabalho considerou que:

A colocação dos problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método. Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e focar determinadas questões. A abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a essa ou aquela perspectiva (GATTI, 2002, p. 59).

Uma pesquisa e seu caminho se revelam “como um conjunto de momentos ordenados em uma relação seqüencial, invariável e rigidamente estruturada” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81). O desafio se encontra na forma como o pesquisador desenvolve seus pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, de forma que possa significar diferentes dimensões do objeto de estudo e do problema. Isso destaca, também, a importância da criatividade no processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81).

Uma pesquisa de abordagem qualitativa, além de considerar a criatividade na construção teórica, nas análises e discussão, não exige a presença de dados quantitativos que servem como parte da compreensão de fenômenos e significados constitutivos do ambiente de estudo, já que na interpretação desses dados não se ausentam os valores e o quadro de referências do pesquisador. Nessa abordagem se “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 17).

A realidade, a ser interpretada e vivida na pesquisa, não é algo externo aos sujeitos envolvidos e deve ser percebida sempre de forma mais complexa que as teorias apresentam, além do fato de não caber em um único conceito. “Ela é um conjunto dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento do senso comum, emergindo num mundo de numerosas relações de interação” (MACEDO, 2006, p. 53). Nesse espaço as coisas, pessoas e fenômenos adquirem significado.

Para Hughes (1983), significado retrata a natureza simbólica da vida em sociedade e revela que as ações dos sujeitos não são totalmente previsíveis. O significado se constrói quando relacionamos nossa conduta com a de outros sujeitos mediada pelo meio social na forma de *interacionismo simbólico*. Em outras palavras:

O ser humano age em relação às coisas com base no sentido que elas têm para eles. Essas coisas incluem todos os objetos, instituições e as atividades que o indivíduo desenvolve na vida cotidiana; o sentido destas coisas é derivado ou surge da interação social que alguém estabelece com seus contemporâneos; estes sentidos são modificados mediante um processo interativo usado pela pessoa ao tratar com coisas que ele encontra (MACEDO, 2006, p. 57).

Ainda Macedo (2006, p. 52-53) afirma que para falar em significado é preciso “[...] assimilar o fato extremamente importante de que os seres humanos possuem uma subjetividade complexa e variada, refletida nos artefatos e nas instituições sociais nas quais eles vivem. Em termos antropológicos, nos referimos a isso como cultura.” O conceito de cultura é seminal para a compreensão da realidade social na qual interagem pesquisador e campo de pesquisa e foi assumido como na perspectiva apontada por Geertz (1978, p. 15) ao afirmar que

[...] o homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo esta teia e sua análise, portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mais como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Diante dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, que requer a compreensão do processo avaliativo desenvolvido em uma escola de ensino médio, considerarei não ser possível tal compreensão apartada do entendimento de cultura pelo fato de reconhecer que os sujeitos, partícipes da construção desse processo, não agem fora de um contexto no qual diversos fatores e agentes contribuem para justificar as ações praticadas formando, efetivamente, uma teia de significados construída a partir dessas inter-relações.

4.1 A escolha do tipo de pesquisa

Diante destas explicações sobre a minha perspectiva de pesquisa, optei por um estudo de caso do tipo etnográfico por entender que as significações dadas pelos sujeitos às ações e eventos por eles vividos revelam uma forma de compreender a realidade que é constitutiva do processo de avaliação por eles efetivado.

Concordo com André (1995) quando diz que esta forma de fazer pesquisa não é uma etnografia como nos moldes encontrados em sua origem, na Antropologia, pelo fato de guardar algumas especificidades próprias do campo da educação que se diferenciam de sua origem que prevê, segundo Wolcott (1988), por exemplo, um longo contato com outras culturas e a utilização de categorias sociais amplas nas análises dos dados, o que não acontece necessariamente na pesquisa em educação. Porém, no contexto educativo investigado se utiliza das técnicas da pesquisa etnográfica desenvolvida pela Antropologia, entre elas, a observação participante, a análise de documentos e a entrevista não fechada, mas participante e interativa, além de conversas e questionamentos informais surgidas da convivência no ambiente de pesquisa.

Entre as características da pesquisa do tipo etnográfico aqui apresentada destaco que: (1) o pesquisador interage com o objeto o que permite modificações na coleta e nos próprios rumos da pesquisa durante o processo; (2) a ênfase recai nos acontecimentos vivenciados, no que está ocorrendo e não no produto final, mesmo sem perder de vista que os objetivos previstos para a pesquisa não são desconsiderados, requeiram respostas e sejam orientadores do trabalho de campo; (3) existe uma preocupação com a forma como as pessoas significam suas atitudes, o ambiente educacional que vivem, suas relações com os outros e com o mundo; (4) o pesquisador não tem a preocupação de controlar o ambiente de pesquisa mesmo que controle as formas de coletar seus dados optando pelos instrumentos e momentos mais adequados para isso; (5) se utiliza de grande quantidade de dados descritivos seja de pessoas, depoimentos, ambiente e, ainda, (5) “[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem [...] em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas [...]. Visa a descoberta de novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Nessa perspectiva de fazer pesquisa, o estudo de caso justificou-se pela necessidade de conhecer uma realidade única sem perder de vista a sua interligação com um contexto maior que interfere em suas atividades e na forma que desenvolve suas

funções como é o caso de uma escola que é considerada por Giroux (1986) como um campo cultural caracterizado pela presença de múltiplas linguagens, interesses e objetivos.

O estudo de caso nessa dinâmica de compreender a visão dos envolvidos e os complexos movimentos de uma dada realidade

[...] se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e refaz constantemente (MACEDO, 2006, p. 89).

Quanto à postura do pesquisador, o mesmo autor diz que este:

[...] estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problema; usando uma variedade de informações (MACEDO, 2006, p. 89).

Isso exige do pesquisador conviver com dúvidas e incertezas em alguns momentos de sua construção, recorrer à sua intuição, à sua percepção e suas emoções para exploração dos dados, tentar se colocar no lugar do outro para ampliar seu entendimento sobre o que se diz, se pensa e se faz na ação educativa é, por fim, necessário que o pesquisador aprenda a lidar com os prós e os contras de sua condição humana (ANDRÉ, 1997). Isso requer que esta se utilize de instrumentos diversos em situações variadas e que procure informações em diferentes fontes para respaldar suas análises.

Assim, as fontes de informação e as técnicas de coleta de dados são também reveladoras do caminho como se desenvolvem as construções da pesquisa. Essa perspectiva orientou os passos seguidos nessa investigação que encontrou seus primeiros desafios na escolha da escola para realização da pesquisa.

4.2 A escolha da escola

Escolher a escola a ser investigada aconteceu em um momento ímpar da história da educação pública do Distrito Federal pela publicação da já mencionada Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007, que dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais.

Vivenciou-se nas escolas um movimento diferente quando se pensa além dos trabalhos que comumente se desenvolvem aos finais de ano letivo, tais como: fechamento de registros escritos, reuniões, atendimento aos pais, etc. Isso gerou certa expectativa por parte das unidades escolares e da pesquisadora sobre os nomes dos próximos gestores no mesmo momento em que procurei construir os critérios para escolha da escola.

Esse processo gerou também novas perspectivas para a pesquisa pelo fato do que chamei de “encontro com a escola”: definição da escola a ser pesquisada e encontro com o ambiente. Este encontro apresentou características únicas pela possibilidade de um novo olhar não apenas da pesquisadora, mas de todos os sujeitos que lá desenvolviam atividades diante da chegada de um novo grupo diretivo.

Para esse “encontro” muitas reflexões foram feitas. O primeiro passo foi refletir sobre os critérios para escolha do contexto a ser estudado. Entre estes critérios, foi relevante conhecer os índices de aprovação, evasão e repetência e situação no último Enem das escolas de ensino médio no Distrito federal. Esses índices serviram como um indicador do desenvolvimento do trabalho pedagógico de cada uma delas pelo fato de que estes dados revelavam, de certa forma, algumas metas que se pretende atingir considerando o que se pretende como qualidade de ensino; pela importância da diminuição do número de evadidos e pela aprendizagem por todos alcançada.

Sob o ponto de vista do currículo, algumas ponderações foram feitas com relação a exames como o Enem, entre elas, o fato de este ser um exame de larga escala.

Sem pretensão de aprofundar aqui a discussão sobre as características deste tipo de exame, o fato de os documentos orientadores da educação, tanto no nível federal como na esfera do próprio Governo do Distrito Federal - GDF, reconhecerem competências e habilidades definidas, a priori, por um sistema nacional como uma referência para a escola/seu currículo pôde revelar, de certa maneira, um currículo que se organiza para ensinar e aprender com base em conhecimentos já determinados o que, por vezes, pode comprometer o ritmo de aprendizagem e o que deve ser conhecido/vivenciado diante da realidade da comunidade. Dessa forma, esse indicador não foi considerado como o mais adequado para a escolha da escola pesquisada.

Outro aspecto que destaquei no desempenho da escola nos exames de larga escala foi de não ser um dos melhores indicadores para compreensão das relações envolvidas na avaliação da aprendizagem por não ser esse um processo estreitamente

vinculado com os tempos de construção da cada aluno que, sabe-se, é diferenciado e particular. Não foi possível pensar em exames como um bom indicador pelo fato de buscarem certa 'homogeneização' das aprendizagens, apesar, por exemplo, de exames como o Enem objetivar, em sua proposta oficial nesta época, a auto-avaliação. Entretanto, o que tem ocorrido é que diversas instituições de ensino superior utilizam-se desse resultado como uma das referências para admissão de alunos em seus quadros. Tanto instituições particulares como públicas.

Indicadores como evasão, aprovação e repetência apontaram para o tempo de permanência do aluno para conclusão do ensino médio do DF. Esse índice - Índice "T"- foi definido a partir do cruzamento dos indicadores citados. Para seu cálculo, foram utilizados os dados de cada uma das séries dessa etapa de escolarização.

Dessa forma, o tempo de permanência poderia ter sido considerado na escolha da escola para realização da pesquisa, porém, outros critérios como a receptividade do grupo que compõe a escola e a acessibilidade aos materiais e documentos surgiram como fundamentais pelo tipo de envolvimento necessário da pesquisadora com o ambiente para construção de suas intenções e estudos.

A receptividade da comunidade atuante na escola foi um aspecto relevante. Apesar de os índices oferecerem diversas pistas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, os sujeitos precisavam ser receptivos ao trabalho da pesquisadora pelo fato de que as características implicadas no trabalho de coleta de dados previam o livre acesso às informações documentais e às ações prático-reflexivas desenvolvidas pelos sujeitos nas diversas atividades individuais e coletivas.

A acessibilidade foi outro critério importante para a viabilidade da pesquisa. O livre trânsito aos materiais, encontros e documentos somou-se ao fato da escolha de uma instituição que fosse uma referência importante para sua comunidade.

4.3 A escola

Diante dos critérios explicitados, optei por uma escola na região administrativa do Guará-DF. Esta era a escola de ensino médio com maior número de alunos nesta cidade. Seiscentos estudantes entre as sete turmas de 1º ano, quatro de 2º ano e quatro de 3º, em turmas que possuíam, em média, 45 alunos e que recebia uma das maiores verbas

advindas do Plano de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF²⁵ entre as escolas da região pelos gastos realizados, pela quantidade de alunos e pelos eventos realizados tanto pela escola como pela Diretoria Regional de Ensino, assim como pela comunidade.

Foi inaugurada em 1974, como Centro de Ensino de 1º Grau, transformada em Centro de Ensino Médio no ano de 1976. Em sua proposta constava que foi construída dentro de parâmetros arquitetônicos diferenciados, tanto na estrutura organizada em blocos (pavilhões) de salas de aulas quanto nas áreas contíguas à escola, além de abrigar a biblioteca comunitária da cidade, fato significativo do ponto de vista do acesso da comunidade às suas instalações, tornando-se este mais um aspecto para reconhecer esta escola como uma referência para a região.

Sua área física dispunha de 26 salas de aulas, laboratórios diversos, entre eles o de Física, o de Química e o de Biologia razoavelmente equipados; oficina pedagógica: espaço que servia à construção de materiais para uso pedagógico e que previa o atendimento a outras escolas da cidade por meio de cursos; espaço de atendimento psico-pedagógico para os alunos; ampla sala para TV e vídeo; auditório com capacidade para duzentos lugares que servia às atividades da escola, da Diretoria Regional de Ensino da cidade e, também, as atividades da comunidade aos finais de semana; sala de ginástica que atendia a comunidade; pátio coberto e três quadras poliesportivas descobertas na área externa de entrada da escola. A estrutura física atendia às necessidades desse nível de ensino por comportar atividades e espaços propícios ao desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas.

A escola funcionava em três turnos: no matutino e no noturno funcionava o ensino médio na modalidade regular e na parte da tarde o ensino fundamental. Pelo tipo de acompanhamento necessário a esse tipo de pesquisa, optei por acompanhar apenas um dos turnos do ensino médio, o matutino, visto que cada um deles guardava especificidades e apresentava um corpo docente diferente.

Para o ensino médio, a escola seguiu a matriz curricular, para 2008, determinada pela SEEDF:

²⁵ De acordo com o Decreto Nº 28.513, de 06 de dezembro de 2007, que instituiu o Plano de descentralização Administrativa e Financeira – PDAF - para as Instituições Educacionais e Diretorias Regionais de Ensino da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cada unidade escolar receberia um montante de recursos do GDF tomando por base a matrícula e as especificidades de cada IE beneficiária deste PDAF.

6.2 Matriz Curricular do Ensino Médio – Matutino

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal					
Curso: Ensino Médio					
Modalidade: Regular					
Regime: Anual					
Módulo: 40 semanas					
Turno: Diurno					
ÁREA DE CONHECIMENTO			CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			SÉRIES		
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Educação Física	2	2	2
		Arte	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
		História	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Sociologia	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA	Componentes Curriculares	Múltiplas Linguagens	1	1	1
		Natufísica	1	1	1
		Informática Educativa	1	1	1
		Ecoquímica	1	1	1
		Iniciação a Pesquisa Científica	1	1	1
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (módulo-aula)			30	30	30
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)			25	25	25
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)			500	500	500
TOTAL ANUAL (hora-relógio)			1000	1000	1000

Figura 3 – Matriz curricular do Ensino Médio (turno matutino) da escola

Outros dados também serviram de referência para organização de minha entrada na escola e acompanhamento do trabalho pedagógico:

Dados do ano letivo da escola 2008	Bimestre			
	1º	2º	3º	4º
Datas de início	11.02	28.04	28.07	06.10
Datas de término	25.04	09.07	03.10	18.12
Quantidade de dias letivos	51	49	49	51

Quadro 3 – Dados do ano letivo da escola

O quadro de recursos humanos da escola era constituído de cento e oitenta e nove pessoas, entre pessoas da área administrativa e pedagógica, das quais destaquei: cinquenta e seis professores: vinte e sete professores no ensino médio, dezoito

trabalhavam no turno matutino, e dezenove no ensino fundamental; uma secretária; sete professores na oficina pedagógica; quatro supervisores: duas na área pedagógica - uma responsável pelo turno diurno e outra responsável pelo turno noturno e dois supervisores administrativos; uma psicóloga; uma psicopedagoga; duas orientadoras pedagógicas - uma para o turno diurno e outra para o noturno; três coordenadores pedagógicos - uma para cada turno. Entretanto, as coordenadoras pedagógicas que atendiam ao turno diurno trabalhavam de forma integrada, ou seja, atendiam ao grupo de professores e alunos do ensino médio matutino e do ensino fundamental. Fato por mim constatado ao longo do meu tempo de pesquisa.

A esta instituição de ensino escolhida, chamarei doravante de escola. Prefiro não identificá-la com seu nome oficial para preservar suas ações. As identidades dos sujeitos envolvidos também foram mantidas em sigilo.

Em levantamento realizado pela escola, no ano de 2007, constava que 40,6% dos pais de alunos tinham ensino médio completo e renda mensal em torno de cinco a seis salários mínimos e apenas 3,4% eram analfabetos cujas rendas não ultrapassava dois salários mínimos. A cada ano a escola se propunha a reorganizar e atualizar o quadro sócio-econômico de sua comunidade, o que poderia oferecer indicadores para as ações desenvolvidas e melhoria de seu trabalho no ano seguinte. Porém, em 2008, ano em que estive presente na escola, não foi feito esse levantamento e nem foi possível perceber qualquer ação ou planejamento que levasse em conta estes dados já coletados.

Conhecidos alguns dados da escola, tive condições de planejar as primeiras ações para construção da pesquisa. Essas ações ocorreram de forma gradativa visto que os sujeitos exerciam atividades específicas dentro do conjunto da escola e em momentos diversos: coletivos e individuais. Cada um possuía seu espaço de ação e isso requereu a compreensão sobre como essas ações de cada sujeito se colocavam no “movimento” que produzia o processo avaliativo vivido pela escola.

4.4 A coleta/construção dos dados e os instrumentos

Da mesma forma, a coleta não aconteceu de forma estanque, pontual e exigiu minha imersão no ambiente de pesquisa de forma integral e prolongada no acompanhamento diário das atividades da escola. Essa imersão aconteceu durante todo o ano letivo de 2008, desde a apresentação dos professores no dia sete de fevereiro até o dia vinte e três de dezembro, último dia em que professores e/ou alunos estiveram

presentes à escola. No primeiro semestre de 2009 ainda retornei à escola em diversas oportunidades: sempre que necessitei de alguma informação adicional.

Considerei durante esse período de permanência na escola a importância dos momentos reflexivos provocados por diálogos, *sistemas conversacionais* (GONZÁLEZ REY, 2005) que ocorreram em meio às ações cotidianas como forma de produção de dados que dessem sentido às ações desenvolvidas pelos sujeitos, e fora delas, de acordo com as necessidades surgidas da pesquisa e da disponibilidade dos colaboradores.

A idéia foi de os colaboradores não se obrigarem ao estímulo produzido apenas pela pesquisadora, mas de os instrumentos de coleta de dados facilitarem “[...] a expressão aberta e comprometida [...] usando, para isso, os estímulos e situações que o pesquisador julgar mais convenientes” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 43). Esse autor considera que o instrumento deve privilegiar a expressão do outro como processo para que seja estimulada a produção de *tecidos de informação*, e não respostas pontuais que se apartem do contexto vivido (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ainda para esclarecer a idéia da utilização dos instrumentos nessa pesquisa, Gonzalez Rey (2005, p. 43) disse que

Os instrumentos formam um sistema do qual uns se relacionam com os outros, dando lugar a um sistema único de informação; isso não quer dizer que o pesquisador não possa tirar conclusões parciais sobre um instrumento concreto considerado separadamente, mas que se enfatiza o fato de os instrumentos não serem via de produção de resultados, mas sim de informação. Todo significado produzido de forma parcial por um instrumento concreto constituirá apenas uma hipótese, que se reafirmará no sistema completo da informação produzida.

Considerei então que a coleta de dados, a entrada no campo de pesquisa, abriu espaço para a criação de instrumentos de coleta de informações no próprio contexto, de acordo com as necessidades surgidas durante o percurso, guiadas pelos objetivos da pesquisa e com a idéia de que “[...] é o movimento dos fenômenos que determina os instrumentos que irão captá-los e não o inverso” (GOHN, 1999, p. 259).

Ainda assim, houve necessidade de que alguns instrumentos fossem pensados, *a priori*, quando planejei a ida a campo e em consideração a amplitude e multidimensionalidade das práticas avaliativas construídas em um ambiente educativo sem perder de vista o fato de ser uma pesquisa de caráter etnográfico. Entre esses

instrumentos, destacaram-se: (1) a análise de documentos; (2) a observação; (3) os *sistemas conversacionais* e (4) o questionário, que justifico a seguir:

(1) a análise de documentos que serviu ao estudo dos documentos oficiais da escola que orientavam as ações desenvolvidas. Estes documentos apresentavam, oficialmente, o tipo de formação pretendida. A análise dos documentos serviu ainda à compreensão dos vínculos entre o currículo e a avaliação expressos nos “papéis” oficiais.

Nos documentos oficiais, segundo Plaisance e Vergnaud (1993), encontramos ‘sombras ideológicas’ que fornecem definições sobre as políticas públicas. Políticas que, de alguma forma, orientam o trabalho dos sujeitos e o cotidiano da escola, aspectos fundamentais dessa pesquisa.

Foi importante também a análise de documentos durante o planejamento da pesquisa para delimitação do objeto, dos objetivos e do tipo de abordagem.

Outros documentos considerados foram as correspondências diversas que circularam na escola, documentos produzidos por professores e alunos, relatórios do GDF, entre outros. Ludke e André (1986) advertem sobre a importância dos documentos quando se pretende estudar fenômenos a partir da expressão individual, visto que diversas formas de produção destes, tais como: provas, redações, cartas, comunicações informais, programas, planos, podem expressar a linguagem dos sujeitos. Acrescento que podem também expressar concepções e pontos de vista.

Para os propósitos dessa investigação, a análise de documentos tornou-se um recurso-chave por ser uma fonte oficial, de determinadas posições e concepções que se tornaram dados importantes por servirem também como referência para algumas decisões sobre os caminhos seguidos pesquisa, além de ajudar na compreensão dos fenômenos investigados. Ora revelaram alguns aspectos novos sobre determinadas questões e posicionamento dos sujeitos participantes, ora aprofundaram outros.

À medida que os documentos eram coletados, tanto no planejamento da pesquisa quanto no seu transcorrer, fiz uma leitura preliminar, para familiarização com o material e seu conteúdo, seguido de uma leitura seletiva, para identificar os principais dados a serem considerados na análise. Na maioria das vezes, segui um terceiro passo que foi uma reflexão sobre o contexto no qual os documentos se colocavam para apreensão de seus significados e, por fim, fiz a leitura interpretativa dos dados com base no aporte

teórico que construía paulatinamente para compreensão do conteúdo dentro do conjunto de objetivos pretendidos para a pesquisa.

Os documentos coletados na escola, construídos por ela no transcurso da pesquisa, seguiram o mesmo caminho de análise.

Os documentos foram fundamentais para o entendimento da organização da 'vida da escola' que, como diz Macedo (2006, p. 109)

[...] sua burocracia aparece com todas as suas aspirações em meio à prática da cultura gráfica. O currículo, aliás, tem um dos seus primeiros sopros de objetivação legitimado pela via de um documento. Em termos de cultura escolar contemporânea, é o documento que legitima a própria existência escolar, mesmo sabendo-se que o currículo escolar transcende, e muito, o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente no fluxo das interações cotidianas da escola.

Particularmente o currículo oficial da rede pública de ensino do DF foi, como já visto, uma importante fonte de dados e norteador do caminho da pesquisa.

(2) A observação é um recurso que serve para definir o 'cenário da pesquisa', porquanto serve, também, para "estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas" (VIANNA, 2003, p. 29).

Ainda Vianna, com base nas idéias de Bailey (1994), ressalta alguns aspectos que são fundamentais para a o uso da observação que, no primeiro momento, serve para: consolidar os objetivos da pesquisa; "decidir sobre o grupo de sujeitos a observar; legitimar [...] presença junto ao grupo a observar; obter confiança dos sujeitos [...]" (VIANNA, 2003, p. 30), além de revelar comportamentos e dados implicados na organização do trabalho da escola.

Além dessas idéias, encontrei em McMillan e Schumacher (2001) referências importantes para a utilização da observação nessa pesquisa. Esses autores mostraram a importância de identificar *quem* integra o grupo – quem são as pessoas que desenvolvem seus trabalhos na escola, quais as suas características - além de *o que* acontece no grupo, ou seja, quais atividades desenvolveram, como elas se organizaram e se comunicaram.

O uso da observação se colocou nesta pesquisa também porque:

- a) ampliou o leque de informações sobre a organização e funcionamento das instâncias coletivas da escola, tais como: o Conselho de Classe, a reunião de

- pais, a coordenação coletiva, por reconhecer estes fóruns como espaços “preciosos” de consolidação das práticas avaliativas;
- b) ajudou na compreensão sobre o trabalho desenvolvido pela direção da escola, já que o grupo gestor é grande responsável pela articulação do trabalho pedagógico e pela tomada de decisões relacionadas aos aspectos se ligavam diretamente ao trabalho pedagógico;
 - c) conheci mais sobre as percepções e expectativas dos alunos. Esses alunos, pela sua história, trajetória escolar e pela realidade que viviam, revelaram algumas de suas necessidades para esse nível de ensino, já que estas são parte do processo avaliativo. A observação foi fundamental quando adentrei uma turma de primeiro ano, pelo fato de estarem ingressando no ensino médio e trazem consigo algumas perspectivas sobre esse nível de ensino e uma turma de terceiro ano que, por estarem concluindo, traziam uma bagagem de quem vivenciou todo o período.
 - d) forneceu dados que facilitaram reconhecer as possíveis implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico da sala de aula e da escola e suas repercussões nas práticas avaliativas;
 - e) conheci e compreendi um pouco mais sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por professores das três grandes áreas de conhecimento do ensino médio.

Considerarei importante observar mais de perto a sala de aula, e o trabalho de forma geral das pessoas escolhidas pela dificuldade de se observar tudo e todos ao mesmo tempo. A observação seletiva é necessária à compreensão dos fenômenos por oferecer detalhes que, no conjunto, podem não ser percebidos mesmo compreendendo que estes fenômenos estão imbricados na própria organização do trabalho pedagógico construído pela escola.

(3) Ainda como recurso à compreensão das práticas avaliativas, utilizei os sistemas conversacionais, já enunciados, como tentativa de promover uma interação da pesquisadora com os sujeitos de forma mais natural provocando o envolvimento desses sujeitos nas reflexões promovidas pela pesquisa. Este envolvimento tornou-se essencial, pois dele “dependerá a qualidade da informação obtida por tal via” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47).

Este autor diz que os *sistemas conversacionais*:

Permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas

formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implica, com naturalidade e autenticidade, os participantes (2005, p. 45) [Grifos do autor].

E complementa que:

Diferentemente da epistemologia centrada na resposta, o conversar não é dirigido à produção de um conteúdo suscetível de ser significado imediatamente pelo mesmo artefato que o produziu: a conversação busca, sobretudo, a expressão compromissada do sujeito que fala. Nesse sentido, os trechos de conversação apresentam-se inacabados, tensos, contraditórios, manifestando as mesmas características que possui a expressão pessoal autêntica em qualquer campo da vida (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48).

O fato de esse recurso possuir essa característica de aproximar-se da expressão autêntica foi um aspecto importante na busca por compreender as práticas avaliativas da escola porque este fenômeno trazia consigo toda carga de referências, emocionalidade e da formação dos sujeitos envolvidos.

Esses sistemas conversacionais permitiram à pesquisadora o trabalho com os grupos e com os sujeitos individualmente. Para as instâncias colegiadas, os alunos e professores, as conversações em grupo representaram mais do que um rico momento de coleta, antes, uma razão para o envolvimento da pesquisadora no processo de forma tal que as informações obtidas tornaram-se mais seguras pela naturalidade com que os sujeitos se posicionam quebrando o clima formal que, por vezes, envolve a coleta em suas variações mais tradicionais. Sob a mesma ótica, foi possível fazer a conversação individual.

A essa conversação individual chamei de conversa interativa, pois não se prendeu apenas a momentos marcados, mas foram realizadas à medida da necessidade da pesquisadora em compreender fatos e posturas. Houve conversas em momentos pontuais, com questões pensadas *a priori*, em atendimento a algumas demandas da pesquisa, mas também em momentos de livre expressão dos colaboradores sobre temas relacionados a sua vida pessoal e profissional. Sempre que precisei de explicações para os fenômenos observados utilizei-me deste recurso. Utilizei as conversas interativas com alunos, professores, coordenadores, gestores. Considerei que, dessa forma, criou-se um ambiente de colaboração e confiança que em muito favoreceu a compreensão mais fidedigna da realidade do contexto no qual estávamos inseridos: objeto, pesquisadora e colaboradores.

(4) O questionário também foi uma importante fonte de coleta de dados. Utilizei-me do questionário do tipo aberto por permitir a expressão mais livre dos sujeitos dentro das possibilidades permitidas pelo processo de escrita. Pelo fato de não haver necessidade de contato direto e também permitir maior tempo de elaboração de respostas, o questionário pode responder aos anseios de alguns colaboradores que, dependendo com momento e do que gostariam de expressar, ficaram mais a vontade em fazê-lo por meio desse instrumento. O uso do questionário nesta pesquisa aconteceu quando se criou um ambiente facilitador para o envolvimento dos sujeitos, ou seja, depois que eles se sentiram, assumidamente, participantes da pesquisa. Isso aconteceu pelo contato quase diário com os colaboradores ao longo do ano em que estive em campo respaldada pelas idéias de González Rey (2005, p.52) sobre a utilização desse instrumento.

Este autor diz ainda que o questionário apresenta algumas exigências:

- as perguntas não devem ser orientadas para respostas, mas para construções dos colaboradores sobre os assuntos tratados;
- devem “[...] buscar diferentes aspectos da informação que se complementam entre si e que permite uma representação abrangente do que se pretende conhecer [...]”.

O questionário foi também utilizado porque julguei que seria importante, em alguns momentos de construção sobre o fenômeno pesquisado, não houve interação dos colaboradores com a pesquisadora. Foram aplicados questionários aos professores que se dispuseram e aos alunos de 1º e 3º ano.

Esses recursos, utilizados de forma associada, foram por mim avaliados como necessários à segurança e confiabilidade da construção da pesquisa visto que é sempre desejável, na pesquisa qualitativa, que se possa utilizar mais de uma fonte de coleta.

Por essa razão, o caminho metodológico apresentou um desenho no qual se buscou interligar os recursos inicialmente previstos no projeto com as construções elaboradas ao longo do percurso de pesquisa sempre buscando vinculação aos objetivos, visualizados na forma da Figura 4 abaixo:

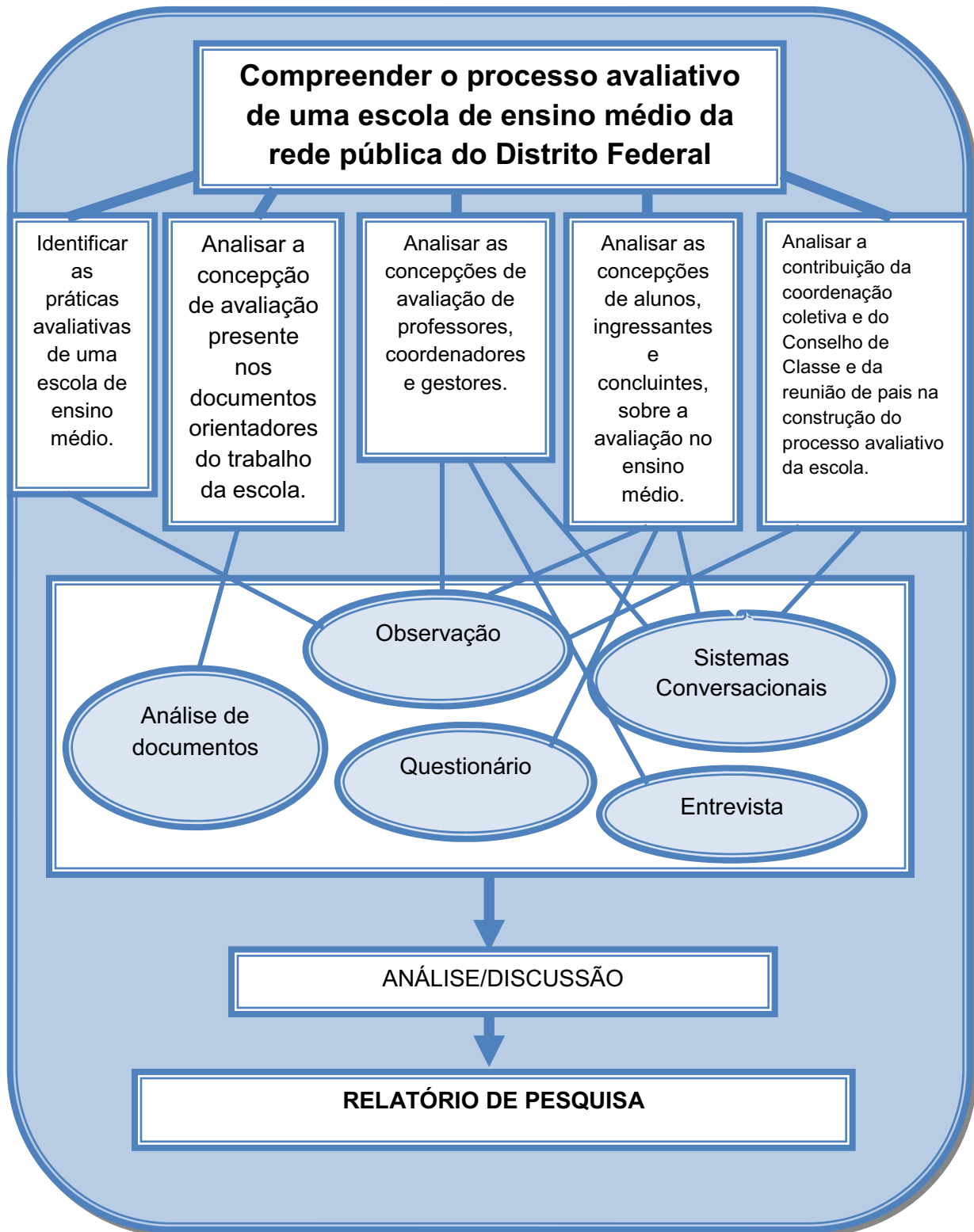


Figura 4 - Estrutura geral da pesquisa

Como dito, este desenho teve como base o projeto inicial desta pesquisa e se deveu ao fato de entender ser o marco teórico que construí *a priori* muito relevante como

referência para as elaborações conceituais e para o encaminhamento da pesquisa, mas que não foi limitador das experiências vividas no campo com base no exposto por (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 116-117) ao dizer que “a abertura ao momento empírico e a toda novidade por ela trazida não exclui a existência de marcos referenciais prévios do pesquisador, porém esses marcos não podem ser entidades fechadas para encaixar a informação que aparece no transcorrer da pesquisa [...]”. Em função disso, houve necessidade de reestruturação do referencial teórico ao longo da pesquisa e conseqüente reestruturação desse desenho.

Em outras palavras, apoiada nas idéias de Glaser e Strauss (1967), a partir do texto de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), o fato de se ter a escolha de um quadro teórico antecedente à coleta pode me levar a enfatizar determinados aspectos em detrimento de outros igualmente relevantes no espaço estudado. Assim, o marco teórico construído *a priori* não foi suficiente para compreensão das especificidades do contexto da pesquisa.

A construção do marco teórico definitivo ocorreu de forma concomitante com a coleta e a análise de dados por entender que a produção científica possui um caráter construtivo-interpretativo e que “[...] o conhecimento é um processo permanente de produção de inteligibilidade, que se legitima na medida em que produz novas zonas de sentido sobre o problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 117). A partir desses posicionamentos construí as análises.

No capítulo 5, descrevo o contexto vivenciado na pesquisa em meio as análises, me detendo em diferentes espaços/tempos e nas diferentes etapas referentes à descrição e interpretação de dados, já que quando se quer entender uma determinada cultura, em um determinado espaço como uma escola, é preciso estar atento às ações dos sujeitos, à forma como eles interpretam tais ações e ao ambiente contextual dos acontecimentos, já que os significados que eles atribuem a estes elementos se mostram essenciais para compreensão das relações interpessoais que interferem na avaliação que se constrói.

5. CONHECENDO O PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA

Mas não nos enganemos: ao avaliar um dispositivo, estamos a avaliar todos os seus actores (intervenientes) e é com eles que a avaliação funcionará (FIGARI, 1996, p. 28).

A proposta deste capítulo foi analisar os dados coletados/construídos no ano letivo de 2008 em uma escola de ensino médio com vistas a compreender o processo avaliativo por ela vivido. Durante o ano em que estive presente na escola acompanhei diversas atividades desenvolvidas por professores, alunos e gestores. Com base nesta experiência, construí meu olhar sobre este processo vivido no cotidiano a partir da chegada dos professores à escola, já que foi nesta data, dia sete de fevereiro, que as atividades de cunho essencialmente pedagógico se iniciaram. Antes disso, a escola se ocupou em fazer manutenção do prédio e sua limpeza, organizar salas de aula, organizar documentos de secretaria e de matrículas para então compor turmas. Esses dados, anteriores à chegada dos professores, foram fornecidos pela Diretora quando estive lá, no mês de janeiro, para acertar minha permanência e minha apresentação ao grupo. Acompanhei as atividades da escola até o último dia em que os professores e os alunos estiveram comprometidos com o calendário escolar, dia vinte e três de dezembro.

Comecei por fazer uma descrição/análise a partir do primeiro dia e sempre que me reporte às falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa destaquei em *itálico*. Analisei documentos surgidos no percurso, particularmente o projeto político-pedagógico da escola.

Ao longo do percurso analisei outros documentos que se apresentaram ou foram construídos no processo, tais como: documentos produzidos por professores, por alunos, documentos produzidos pela escola, pela SEEDF, entre outros.

Pareceu-me interessante seguir este caminho de análise desde o início de minha presença na escola por entender que este processo, assim seguido, ofereceu certo ordenamento tempo/espaço que facilitasse a compreensão das ações e o desenrolar das relações constitutivas do processo avaliativo da escola.

Para a Física, no espaço-tempo, cada ponto corresponde a um acontecimento ou evento. Para as análises que aqui me propus a fazer, essa relação espaço-tempo admite

que os eventos adquiram também o sentido de pontos de encontro nas múltiplas interferências sofridas para dar significado ao vivido, particularmente para os fenômenos constituídos no cotidiano da organização do trabalho pedagógico da escola pesquisada incluindo a avaliação.

5.1 No começo: perspectivas para um ano letivo

Historicamente, o calendário da rede pública de ensino do DF é organizado de forma que haja um encontro entre diversos sujeitos da escola antes do início dos dias letivos possibilitando estudo, planejamento geral do ano e preparação para recepção dos alunos. O período reservado para tal encontro varia de um ano para outro. Em 2008, foram previstos apenas dois dias, quinta-feira e sexta-feira após o carnaval, chamado no calendário oficial de “encontro pedagógico”.

O primeiro dia de trabalho de todo o conjunto de funcionários na escola foi a apresentação dos professores e também da nova direção que assumiu os trabalhos ao final do ano de 2007 por meio da já citada Lei da Gestão Compartilhada. Na realidade, quando foi implantada tal lei, nenhum membro que atuava na escola quis participar do processo seletivo e o grupo que se apresentou veio “fechado” de outra instituição. Esse fato foi evidenciado por mim como uma expectativa extra do coletivo da escola, visto que a maioria já trabalhava na escola e não conhecia o novo grupo gestor, apesar de este ter ido à escola no final do ano anterior quando foi oficializado como grupo diretivo da instituição.

O “encontro pedagógico” deste ano de 2008 só começou na parte da tarde de quinta-feira, dia sete de fevereiro, porque, pela manhã, os diretores tiveram reunião com o Secretário de Educação. Considerei uma perda a inviabilidade do encontro também no turno matutino neste já tão pequeno espaço/tempo para decisões tão importantes e para recepção dos estudantes.

O destaque dado aos momentos coletivos pode revelar muito do que deve ser vivido pela escola em termos de trabalho pedagógico se, desde o início, professores e corpo diretivo ressaltarem sua importância. São, pois, fundamentais para que se compartilhem saberes, opiniões e

[...] podem promover o pensar sobre os problemas encontrados, buscando estratégias e soluções para a superação dos mesmos. Além disso, acreditamos que esse planejamento comum promova um maior

comprometimento do grupo de trabalho (BOZZINI; WEIGERT; OLIVEIRA, 2007, p. 29).

Esse comprometimento advém do fato de que assim, coletivamente, todos se responsabilizam pela construção e execução das metas pretendidas para o ano letivo na escola. Mesmo sendo um momento inicial, boa parte do grupo conhece alguns dos problemas e dificuldades enfrentadas em anos anteriores e podem vislumbrar ações que impeçam que se repitam.

O clima no início deste “encontro pedagógico” foi de muita expectativa pelos encaminhamentos a serem dados: a distribuição de carga-horária, a apresentação de regulamentos e era esperado, por parte de alguns professores, tratamento especial à construção do projeto político-pedagógico. Neste encontro houve a apresentação da direção, dos professores e de outros sujeitos da escola, tais como: assistentes, orientadora pedagógica e outros. Não foi tratado sobre a recepção aos alunos.

Os alunos, sua formação, devem estar no centro do trabalho pedagógico da escola e é importante proporcionar-lhes uma recepção adequada ao que se pretende para o trabalho a ser desenvolvido com eles e para eles durante o ano letivo. Nesta perspectiva, esta recepção pode fazer a diferença em uma escola que se posiciona, desde o início, como aquela que entende ser este um momento importante para promoção de bem estar favorável às aprendizagens.

O primeiro momento do encontro entre professores, direção e corpo técnico-administrativo aconteceu na sala de vídeo da escola que funciona também como um pequeno auditório no qual houve a apresentação dos membros da direção. Neste momento também, a Diretora me apresentou ao grupo dizendo se tratar de uma professora da rede pública que estava fazendo uma pesquisa e me convidou para dirigir algumas palavras ao grupo.

Apresentei-me, falei de minha trajetória profissional e expliquei o meu objeto de pesquisa: a avaliação no ensino médio. Falei ao grupo da necessidade e da importância da aceitação por parte deles de minha presença constante na escola e perguntei se algum deles se opunha ao meu estudo e a coleta de dados. Ninguém se pronunciou. Uma professora, posteriormente destacada como coordenadora pedagógica do ensino médio por meio de votação ainda durante esta manhã, disse:

- “Será para nós um imenso prazer tê-la aqui nesta escola. Estou certa que faremos, juntos, um bom trabalho porque penso que você poderá trazer também algumas

contribuições no decorrer do ano letivo e esperamos que você não se negue a nos ajudar. Seja bem vinda!” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO).

Pensei inicialmente nas dificuldades que poderiam ocorrer na conjugação dos espaços/posicionamentos de pesquisadora e de colaboradora dos trabalhos da escola, entretanto me apoiiei em Holanda (2006, p. 369-370) que diz ser o tipo de observação que me propus a fazer

[...] um processo construído duplamente, pelo pesquisador e pelos “atores sociais” envolvidos. O método exige o máximo de interação e envolvimento do pesquisador com aqueles que estão sendo observados, ou seja, requer uma participação ativa do pesquisador no trabalho da pesquisa. Na verdade, implica num reconhecimento do caráter dialético envolvido do ato de pesquisar, que é a intrínseca ação direta do pesquisador na pesquisa.

Pensar nesta perspectiva foi importante pela possibilidade de envolvimento com os sujeitos porque busquei contribuir para construção de um ambiente de pesquisa mais aberto à compreensão dos significados expressos em atitudes e pronunciamentos.

Ainda nesta primeira manhã do “encontro pedagógico” assistimos a um vídeo de dança no qual apareciam, ao longo da apresentação, as palavras: harmonia, aprendizado, trabalho coletivo, que foram discutidas ao final. Foi um momento de reflexão sobre a importância do trabalho coletivo que se mostrou oportuno e teve a participação de boa parte dos presentes apesar de as discussões terem sido superficiais muito provavelmente pelo fato de o grupo ainda não se sentir a vontade por ser o primeiro encontro. Foram tratadas a seguir questões de ordem administrativa: a carga-horária, a escala de licenças-prêmio, os cursos possíveis e os tempos reservados para eles, entre outras.

O que pareceu como novidade para todos ficou reservado para a área administrativa: a partir daquele momento, com a Lei de Gestão Compartilhada, a escola receberia verba, no valor a ser estipulado pelo número de alunos matriculados, para pagar suas próprias contas, entre elas: a de água, a de luz, de telefone e outras.

Este direcionamento, posto na Lei da Gestão compartilhada, compatibiliza-se com o ideário neoliberal de desresponsabilização do Estado para com a educação. Esta é uma conduta política de “regulação por meio da desregulação” na qual se pode, equivocadamente, entender que esta responsabilidade dada a escola seja fruto de maior autonomia e participação no governo (MAGALHÃES, 2001). Essa nova atribuição da

escola repercute em suas ações e na forma como ela se organiza, já que deve administrar recursos. Repercute, também, no trabalho pedagógico desenvolvido.

No segundo dia do “encontro pedagógico” tratou-se, pela manhã, da distribuição de carga-horária e do estudo da Agenda do Professor: um conjunto de orientações distribuído em forma de caderno que, em virtude do tempo, não pôde sofrer discussões maiores. Ficou apenas no nível da leitura para conhecimento de todos. Neste turno também estava previsto o estudo do Manual do Aluno, mas a Diretora disse que não ficou pronto a tempo e que o mesmo seria distribuído na semana seguinte aos alunos, mas não disse se haveria alguma discussão para que o grupo pudesse contribuir para melhoria e revisão deste documento. A parte da tarde deste segundo dia (sexta-feira) ficou livre para o planejamento individual ou em grupos a critério dos professores. Percebi que alguns professores se reuniram por área de conhecimento para estudo de projetos; outros por grupos de afinidade pessoal, mesmo que desenvolvessem planejamento isolado; e ainda aqueles que permaneceram sozinhos fazendo seu planejamento.

A agenda do professor, produzida pelo grupo gestor, continha algumas informações sobre a estrutura e funcionamento da escola e sobre os afazeres dos diversos sujeitos. Utilizei diversas informações desta agenda, tais como informações sobre datas, horários e o próprio calendário oficial para, ao longo de minha permanência na escola, tê-las como referência visto que esta agenda trouxe informações que orientariam o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, deste documento, destaquei alguns aspectos relevantes sobre o funcionamento de diversas instâncias. Uma delas foi a coordenação pedagógica definido como espaço de reuniões que aconteceriam “[...] conforme o dia determinado para cada área de conhecimento e ocorrerão encontros semanais para elaboração de projetos interdisciplinares e avaliação de percurso” (AGENDA DO PROFESSOR, 2008, p. 15).

Neste ponto cabe uma explicitação sobre a coordenação pedagógica coletiva no Distrito Federal: é este um espaço coletivo designado, na legislação local, como fórum no qual todos os professores e coordenadores pedagógicos, além do grupo gestor, deve se reunir para discutir/estudar os problemas da escola. Esta é uma especificidade importante presente no quadro da educação pública do DF. Os professores que possuem contrato de 40h semanais desenvolvem sua regência em um turno e coordenam em outro. Esta foi uma das conquistas importantes dos trabalhadores em educação da cidade. Espaço privilegiado para construção do processo avaliativo.

Os horários da coordenação pedagógica foram assim estipulados no documento:

- 2ª Feira** COLETIVA (todas as áreas)
- 3ª Feira** (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias)
Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências Naturais.
- 4ª Feira** INDIVIDUAL (todas as áreas)
- 5ª Feira** (Códigos, Linguagens e suas Tecnologias)
Português, Inglês, Artes, Educação Física, Informática.
- 6ª Feira** (Ciências Humanas e suas Tecnologias)
História, Geografia, Filosofia, Sociologia (p. 15) [Grifos do texto].

Sobre a coordenação pedagógica ainda se lia:

A instituição educacional, de acordo com sua proposta pedagógica e com o interesse da comunidade escolar, pode utilizar o espaço reservado à coordenação pedagógica para também oferecer estudo de recuperação, ou ministrar aulas regulares, complementando a carga-horária do docente (p. 15).

O uso do espaço/tempo da coordenação pedagógica para essa finalidade não foi discutido pelo grupo em nenhum momento de coordenação por mim presenciado. Entretanto, alguns professores reuniram, ocasionalmente, alunos que foram promovidos de série no ano anterior com dependência em suas disciplinas para com eles decidirem sobre as atividades que estes deveriam desenvolver – a maioria em forma de trabalhos escritos, listas de exercícios, trabalhos de pesquisa – para que tais atividades fossem consideradas como a “recuperação” aos estudos desenvolvidos neste ano em curso. Decidiram-se prazos de entrega, acompanhamento por parte dos professores fora de seus horários de sala de aula e valor das atividades. Esta ação correspondeu ao que estava previsto no regimento da escola, e na legislação do DF, como Estudos de Recuperação Paralela.

Estes trabalhos pontuais e desarticulados dos temas e conteúdos desenvolvidos em sala de aula, no turno contrário, evidenciaram que o entendimento de recuperação referia-se apenas à recomposição de notas.

5.2 O trabalho docente e a avaliação na Agenda do Professor

Nas orientações contidas na Agenda do Professor dois aspectos, em especial, mereceram uma análise detalhada: (a) as orientações sobre o trabalho docente e (b) a avaliação, pela relação direta com o processo avaliativo que a escola construiu.

(a) O trabalho docente na agenda trazia considerações sobre os fazeres, direitos, deveres e orientações sobre as competências do professor. O texto da agenda dizia:

O professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, deve ser um profissional reflexivo, consciente da importância do seu papel na formação do seu aluno.

Neste sentido, o [nome da escola] espera que seu professor:

. Tenha domínio do conteúdo que ensina e busque aperfeiçoá-lo de modo a inteirar-se dos avanços mais recentes na sua área de atuação;

. Busque métodos que lhe permita explorar suas aulas, aumentando o interesse dos alunos.

. Esteja disposto a participar e colaborar na criação de atividades especiais, curriculares ou não.

. Exerça o seu senso de responsabilidade, assiduidade, pontualidade, organização, disciplina e cumprimento de normas;

. Esteja disposto a colaborar com todos os setores (de ordem administrativa e pedagógica) atendendo as solicitações dos mesmos, porque tal compromisso é a garantia de funcionamento eficaz da escola como um todo;

Importante: se quisermos que os nossos alunos sejam participativos, éticos, críticos, solidários, autônomos, responsáveis e afetivos, devemos agir da mesma maneira.

Ajude a direção da escola na conservação do nosso patrimônio. Não permita pichações nas salas de aula, corredores ou qualquer outro local. (AGENDA DO PROFESSOR, 2008, p.19-20) [Grifos meus].

Alguns aspectos neste texto evidenciam posicionamentos do corpo gestor que o formulou, notadamente o entendimento das funções compreendidas como atividade dos professores. Nos primeiros grifos que fiz na citação acima observei estreita vinculação entre conteúdo e método. O método não surge isoladamente no contexto da organização do trabalho pedagógico da escola, mas se vincula, segundo Freitas (1995), ao conteúdo formando um par dialético que se encontra em uma posição de dependência em relação a outro par: objetivo/avaliação.

A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem nenhuma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1995, p. 97).

Os objetivos/avaliação podem ser considerados do ponto de vista da sala de aula, mas também do ponto de vista da escola como instituição social. Particularmente, a Agenda do Professor, em questão, centra sua atenção no trabalho da sala de aula. Por esta razão, Freitas (1995, p. 96) alerta para a importância de se discernir

[...] entre os objetivos da escola (incorporação da função social seletiva) e objetivos pedagógicos em nível de matérias escolares. Não que os últimos estejam isentos dos primeiros, mas os últimos podem encobrir os primeiros.

O conteúdo e o método se implicam na avaliação e são determinados pelos objetivos da escola e pela organização do trabalho pedagógico que esta implementa.

O método, segundo a Agenda do Professor, deve servir, prioritariamente, ao interesse do aluno pelas aulas. Entretanto, método e conteúdo não podem, pela sua importante função, ter como prioridade ou exclusividade aumentar o interesse dos alunos. O interesse dos alunos seria uma consequência das escolhas refletidas do professor no planejamento sobre o trabalho a ser desenvolvido. Se for considerado que conteúdo/método, são determinados pelos objetivos/avaliação estes primeiros adquirem uma grande complexidade que requer que se pense além do aumento do interesse dos alunos.

No segundo destaque, o fato de as “atividades especiais” serem destacadas como curriculares ou não, levantou um equívoco: se as atividades não são curriculares, extrapolam o trabalho do professor.

Na sua função de professor da escola, entendo que quaisquer atividades, intra ou extraclasse são parte do currículo desenvolvido já que o entendimento de currículo aqui assumido e explicitado por mim na análise dos documentos oficiais da rede pública do DF, no capítulo 1, não se prende ao trabalho executado apenas em sala de aula. Barbosa e Mota (2004, p. 02) esclarecem que o currículo permite

[...] perceber que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar extrapola os limites de seus muros, uma vez que impulsiona o movimento dialético de (re)criação de um "conhecimento escolar" para a sociedade, mediante a ação dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos conhecimentos sociais. Assim, quando falamos de currículo, estamos nos referindo ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e (re)produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Assim, não é possível compreender que as atividades desenvolvidas pelo professor na escola, pela escola, na sala de aula ou fora dela não sejam atividades que componham a rede curricular formativa do aluno e dos outros sujeitos.

A agenda apresenta ainda o título “normas operacionais” no qual se pontua a “ação pedagógica do professor” da seguinte forma:

. Todas as aulas devem ser **meticulosamente** preparadas. A apresentação da aula implica na definição do conteúdo programático e determinação dos recursos técnicos de ensino a serem utilizados.

. As técnicas de ensino devem ser escolhidas de acordo com a realidade específica da escola, ao assunto cursado, a importância e ação do mesmo, o nível de profundidade que se pretende atingir e a disponibilidade de recursos existentes.

. No desenvolvimento operacional da parte didática, o professor deve:

Proceder à chamada e controlar a frequência dos alunos;

Verificar, corrigir e avaliar as tarefas de casa;

Apresentar o conteúdo a desenvolver;

Despertar o interesse do aluno com novidades do tema, se possível problematizando-o, isto é, apresentando as situações como problemas;

Quando necessário retomar conceitos fundamentais (pré-requisitos);

Concretizar o significado dos conceitos, utilizando materiais de apoio adequados;

Solicitar a participação dos alunos na construção de novos exemplos;

Verificar eficácia imediata das atividades de aprendizagem;

Atribuir sistematicamente tarefas de casa, através das quais promovendo o hábito de estudo.

Registrar no diário de classe, competências e habilidades trabalhadas na recuperação paralela (AGENDA DO PROFESSOR, 2008, p.13) [grifos meus].

Mesmo que se pudesse dar conta, em um pequeno conjunto de normas, como acima, de tudo que se refere à ação pedagógica requerida do professor, o fato da existência delas, dessa forma pontuadas e sem espaço para discussão, evidencia um problema muito discutido na literatura educacional sobre a autonomia do professor. Além de não caber tal discussão a uma “agenda”, mais ainda sendo esta construída por poucos. Um tema dessa natureza remete aos problemas da autonomia, já que “é essencial que o professor seja dono de sua própria reflexão [...]. É uma condição da profissão de intelectual. [Então, que o professor] possa decidir, escolher, optar por aquilo que lhe parece ser mais adequado a cada situação de ensino” (DIAS, 2001, p. 23-24), organizando dessa forma sua ação sobre as aprendizagens e os caminhos da avaliação praticada.

Ainda nas “normas operacionais” citadas, alguns grifos são passíveis de reflexão, entre os quais a utilização da palavra “meticulosamente” referenciando o ato de preparação das aulas. No Dicionário Aurélio Eletrônico, encontram-se diversas definições

para meticoloso: cuidadoso, cauteloso, mas também medroso, receoso. O planejamento das aulas requer reflexão em diversas dimensões como pensar a articulação entre os objetivos, as estratégias e a avaliação não cabendo, portanto, o uso deste termo que não expressa a orientação devida para tal ato. Também afirmo que a ênfase dada ao par dialético conteúdo/método, desconsidera seus vínculos com o par objetivo/avaliação que o determina.

Outras expressões por mim destacadas como: “verificar”, “corrigir e avaliar as tarefas de casa”; “Despertar o interesse do aluno com novidades do tema”; “ Verificar eficácia imediata das atividades de aprendizagem” e “Atribuir sistematicamente tarefas de casa” revelam uma faceta importante na reflexão exigida ao trabalho docente como assinala Enguita (1991, p. 48):

[...] a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.

Dessa forma colocadas, tais expressões podem sugerir a ação do professor como fórmula pronta, um *modus operandi* a ser seguido para o trabalho a desenvolver e isso evidencia, além da falta de autonomia para o trabalho, uma relação pouco democrática com o ensino e a construção coletiva dos processos educativos, particularmente, com os processos de aprendizagens/avaliação.

Além das análises sobre aspectos do trabalho docente contido na Agenda do Professor, no item (a), outro aspecto mostrou-se relevante:

(b) A avaliação foi também uma das dimensões do trabalho pedagógico que se destacou na Agenda do Professor pelo fato de conter orientações e atitudes requeridas do docente e retratadas por todo o documento. No item “Processo Avaliativo”, estava escrito que “Avaliar não é **somente** medir, comparar e julgar. A avaliação tem grande importância social e política, presente em todas as atitudes e estratégias adotadas na escola” (p.12) [grifo meu]. Ao longo de toda agenda é possível verificar que há o uso de termos usuais na prática da avaliação tradicional, classificatória e referenciada por números e notas. A exemplo disso encontrei: “[...] O valor atribuído à provas/testes, quando adotados, não

pode ultrapassar os 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre” (p. 13), e também, na página 12:

Somente a média final (MF) e a nota da Recuperação final são arredondadas, obedecendo a intervalos de 0,5 (cinco décimos), de acordo com o seguinte critério:

1. Nos intervalos de 0,01 a 0,24 e de 0,51 a 0,74 o arredondamento é para menos;
2. Nos intervalos de 0,25 a 0,49 e de 0,75 a 0,99 o arredondamento é para mais.

A média final (MF) em cada componente curricular é obtida por meio da média aritmética dos quatro bimestres letivos, de acordo com a seguinte fórmula:

$$MF = \frac{NB1 + NB2 + NB3 + NB4}{4}$$

4

É compreensível que, tendo um regimento que se pauta em notas, não seja possível afastar-se da idéia de avaliação classificatória visto que tais números pretendem, mesmo que não seja possível, creditar valor numérico às aprendizagens. Entretanto, é preciso destacar que tais informações sobre notas e seus cálculos para menções de alunos contidas na Agenda do Professor não são uma criação da escola, mas sim normas oficiais da rede pública de ensino do DF.

Independente dessas regulamentações, não é possível que se obtenham resultados mais exatos com relação às aprendizagens dos alunos, sem perder de vista os objetivos intencionados, pois atividades diferenciadas que são propostas não possuem os mesmos sentidos, os mesmos valores e não correspondem às mesmas aquisições (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 208).

Por outro lado, a agenda coloca-se também a favor de procedimentos que podem favorecer a avaliação formativa, como sugerir que “Vários mecanismos de avaliação devem ser utilizados de forma dirigida ou espontânea, dentre os quais: observação, relatórios, questionários, pesquisas, teste/provas, portfólio, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação e outros.” (AGENDA DO PROFESSOR, 2008, p. 13) e ainda:

Sendo a avaliação um dos aspectos fundamentais de um plano pedagógico, é preciso que a forma de avaliar seja dinâmica, justa, criativa e coerente com a proposta pedagógica. A avaliação deve ser entendida como um meio de obterem informações e subsídios para favorecer o desenvolvimento integral do aluno. Ao dispor dessas

informações, é possível adotar procedimentos para correção e melhorias do projeto educativo (AGENDA DO PROFESSOR, 2008, p.13)

Foi possível reconhecer nesta agenda encaminhamentos que poderiam propiciar possibilidades para o trabalho pedagógico que subsidiassem procedimentos avaliativos favoráveis às aprendizagens e ao fazer dos professores e dos alunos na medida em que chamou à atenção para a função da avaliação favorecedora do desenvolvimento integral do aluno.

Por essa razão, tal agenda, como um documento produzido pela própria instituição e norteador do trabalho pedagógico deveria ter sido detalhadamente discutida. Pelo seu teor, era determinante que o grupo se detivesse na apreciação e reflexão sobre as orientações nela contidas, o que não aconteceu.

Ainda no “encontro pedagógico” que antecedeu à primeira semana de aulas, constatei que o projeto político-pedagógico e sua construção/reestruturação foi deixado para discussão nas coordenações pedagógicas coletivas como anunciado pelo corpo diretivo. Entretanto, ocorreu que o calendário escolar não previa mais reuniões nas quais todo grupo da escola estivesse reunido antes do final do primeiro bimestre, assim como deveria ser este também um momento vital para construção dos projetos interdisciplinares da escola.

Uma reunião pedagógica que anteceda o ano letivo necessitava levar em conta que todo trabalho pedagógico depende diretamente do planejamento feito; sendo este planejamento um trabalho coletivo demanda tempo e comprometimento grupal na construção de metas e ações. Nele é preciso também que se analisem acertos e erros do ano anterior para que se decida sobre as novas ações. Este poderia ser espaço de análise do projeto político-pedagógico vivido e base para sua (re)construção coletiva.

Entretanto, aconteceu que não foram tratadas as questões pedagógicas e filosóficas mais abrangentes que deveriam ser a base para o trabalho a ser desenvolvido. A proposta para o “encontro pedagógico” não incluiu questões reflexivas sobre a razão de ser da própria escola em termos da educação que se deseja, o entendimento sobre o tipo de avaliação a ser praticada. Na medida em que eram solicitadas questões de ordem administrativa ou pedagógicas estas iam “desenhando”, de forma assistemática, a organização do trabalho pedagógico.

Como dito, os alunos só foram incluídos no momento em que a direção anunciou que os receberia na entrada da escola, no pátio. Por parte dos professores, nenhum

planejamento foi elaborado para este fim. Não foi mencionado o Conselho de Classe, a reunião de pais, o conselho escolar ou a própria coordenação individual ou coletiva durante os dois dias do encontro.

Tal encontro, base para idealização do que deveria ser o ano letivo, não evidenciou, por parte do coletivo presente, a necessidade de reflexão sobre aspectos políticos e filosóficos acerca dos objetivos do ensino a ser construídos e sobre as finalidades da ação pedagógica. Entendo que, mesmo que a questão do curto espaço de tempo se mostrasse como um limitador das ações, este espaço poderia ser aproveitado na projeção de ações em torno do que parece ser o cerne das discussões coletivas: a reflexão intencional sobre a realidade da escola e seus problemas como forma de oferecer respostas à comunidade educativa evidenciando a autonomia desse coletivo na concretização de suas ações. Para Castro Neves, a autonomia da escola é um exercício democrático de

[...] delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido, muitas vezes, sequer atendido. A autônima coloca na escola a responsabilidade de prestar contas e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (CASTRO NEVES *apud* VEIGA, 1995, p. 99).

Estes e outros aspectos referentes à autonomia e à participação de todos na discussão da realidade escolar e na busca de outros caminhos precisariam ser discutidos por todos. Estes e outros aspectos, igualmente, devem ser considerados no principal documento de referência da escola: seu projeto político-pedagógico que analisei a seguir.

5.3 O Projeto Político-pedagógico da escola

O “encontro pedagógico” que antecedeu o início do ano letivo, como dito, não abordou a necessidade de construção do projeto político-pedagógico coletivamente. Por essa razão, também não foram discutidas datas ou qualquer forma de organização do grupo para este fim. Este documento somente foi lembrado no momento de coordenação coletiva do grupo do ensino médio, no dia vinte e dois de abril, quando a professora de matemática perguntou por ele. Até então ninguém havia falado da sua existência. Nesse momento, a supervisora pedagógica respondeu:

- “*Ele não está pronto*”.

Essa resposta parece não ter surpreendido a nenhum dos profissionais presentes à reunião, pois não observei nenhuma reação por parte deles e não houve qualquer comentário sobre a resposta dada pela coordenadora. O Vice-diretor se pronunciou:

- *“Estamos no prazo de sessenta dias previsto pela Secretaria de Educação e precisamos de mais tempo para fazê-lo”.*

Em seguida o grupo retomou a reunião com outros assuntos sem que houvesse nenhum comentário a respeito dessa informação apresentada pelo Vice-diretor sobre a construção do projeto político-pedagógico. Aguillar (1997, p. 10) apresenta uma importante reflexão sobre a sistematização do projeto político-pedagógico no contexto de uma instituição dizendo que este “[...] *cria espaços para que os agentes do processo educativo definam o conhecimento a ser produzido e socializado, assim como as metodologias mais apropriadas para seu desenvolvimento*” [Grifos do autor]. Dessa maneira, ao conduzir a elaboração do projeto sem reflexão sobre os problemas e a realidade contextual da escola, o grupo perde a oportunidade de viver uma rica experiência de crescimento individual e coletivo.

Desde o início do ano, não pareceu ser este um tema que despertasse o interesse do grupo, pois este assunto só foi novamente mencionado na coordenação coletiva do dia dois de junho. Neste dia, a Diretora esteve presente a primeira metade da reunião para justamente falar do projeto político-pedagógico. Ela apresentou a construção escrita já terminada e pediu para ler a parte dos projetos que seriam incluídos no documento, pois já estavam em andamento. Após a leitura, ela questionou o grupo da seguinte forma:

- *“São estes projetos mesmo? Faltou algum? Alguém quer acrescentar algo?”*

Ninguém se manifestou sobre estes questionamentos da Diretora. Assim, ela deu por encerrada sua participação na reunião e se retirou da sala de coordenação.

Freitas *et al.* (2004, p. 69) advertem que:

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

A falta de entendimento do que representa o projeto político-pedagógico na perspectiva apresentada pelos autores acima surge como um aspecto que dificulta o entendimento sobre o sentido do trabalho desenvolvido pelos sujeitos da escola e torna-se empecilho para a concretização de ações que promovam a melhoria desse trabalho, particularmente as aprendizagens e a avaliação. Isso se evidenciou no fato de que o projeto da escola só esteve em minhas mãos, como documento escrito, em meados do mês de agosto, sugerindo que tal documento pareça ser, ao grupo, apenas “uma peça burocrática”.

Sistematizei minhas análises do projeto político-pedagógico da escola (Quadro 4) de forma que fossem evidenciados os aspectos que considerei mais importantes em um projeto dessa natureza. Para isso, busquei aporte em Veiga (2004, p. 49-54) para compreender a forma de organização e o teor do mesmo.

Para essa autora, a construção do projeto político-pedagógico pode acontecer em três atos distintos e interdependentes: (a) o ato situacional [o que se apresenta], no qual se busca desvelar a realidade sócio-política, econômica, educacional na qual a escola se insere; (b) o ato conceitual [o que se deseja], que revela os posicionamentos sobre homem, sociedade, escola, ensino, entre outros, desejados pela instituição e (c) o ato operacional [como fazer] que se refere à ação propriamente dita, à construção de ações com vistas à concretização dos desejos postos no ato conceitual tendo por base o quadro apresentado no ato situacional.

Assim, retirei do projeto político-pedagógico, no quadro que se segue, alguns trechos como pontos referenciais sobre aspectos que considerei imprescindíveis a um projeto político-pedagógico de uma instituição escolar para análise:

ATOS	ASPECTO DESTACADO	PROJETO DA ESCOLA
ATO SITUACIONAL	1 – Contexto social de atuação da escola	Não relatado
	2 – Contexto histórico da escola	“Criada em 1974 para atender ao ensino fundamental. Em 1976 passou a atender também alunos do ensino médio” (p.8).
	3 – O papel da escola	“Acreditamos numa educação pública eficaz e buscamos fazer desta escola um projeto de sucesso. Não sucesso individual da equipe que trabalha na escola, mas aquele sucesso que é sentido pelo aluno cada vez que ele cruza os portões da escola para ir ao mundo e neste momento sente-se um vitorioso, vitorioso porque confia naquilo que foi vivenciado, aprendido, incorporado por ele, ou seja, valores éticos morais e intelectuais” (p. 6).
	4 – Articulação/Relacionamento com o sistema de ensino	“A proposta pedagógica apresentada busca a adequação da educação ministrada no [nome da escola] aos preceitos das leis que regem a educação no Distrito Federal e no país” (p.7).
ATO CONCEITUAL	5 – Objetivos da educação	<p>“O papel destinado à escola é o de educar as gerações futuras e prepará-las para atender às necessidades do presente sem comprometer o futuro” (p. 28) [Grifos meus]</p> <p>“[...] busca desenvolver em sua clientela valores de solidariedade, respeito mútuo, justiça e paz” (p. 10) [Grifo meu].</p> <p>“[...] levar o aluno a apropriar-se de novas habilidades e competências para que estes transformem sua realidade social” (p.10)</p> <p>“Fazer do nosso aluno um cidadão capaz de fazer escolhas críticas, constitui um dos nossos pilares” (p. 10).</p> <p>“[...] faremos uma educação libertadora e formadora de líderes” (p.10).</p> <p>“Nossas práticas pedagógicas se renovam a cada dia visando levar o educando a buscar um processo de aprendizagem que não se estanca aqui, neste estabelecimento de ensino, mas o acompanhará por toda sua existência” (p.11).</p>
	6 – Perspectiva de formação oferecida	“Preparar o aluno para o mercado de trabalho e para o exercício digno da cidadania, aprimorando o educando como pessoa humana e ética” (p. 12).
	7 - Concepção de avaliação a) no projeto político-pedagógico. b) na relação pedagógica da escola.	<p>a) Não relatado.</p> <p>b) “A avaliação é processual e contínua (nos termos da Lei, Diretrizes de Avaliação). Ela</p>

		considera o crescimento global do aluno, o envolvimento pedagógico do professor, bem como o seu trabalho diário e a filosofia da instituição. Valoriza a interdisciplinaridade e contextualização, respeitando os objetivos de cada disciplina” (p. 20).
	8 – Papel do projeto político-pedagógico	“Esta proposta foi concebida a partir da perspectiva de ser o referencial para as ações pedagógico-administrativas desta escola durante o ano de 2008” (p.7). “Buscando uma educação libertadora, concebemos esta proposta pedagógica” (p.6).
	9 – Trabalho do Professor	“ [...] o professor deve ser um mediador no processo de aprendizagem, o aluno deixa de ser um agente passivo e torna-se o senhor de sua própria construção intelectual” (p. 11).
ATO OPERACIONAL	10 – Comprometimento dos segmentos com a proposta	Não relatado
	11 – Ações a serem desenvolvidas	Projetos interdisciplinares diferenciados para cada turno
	12 – Papel das instâncias colegiadas	“As reuniões de Conselho de Classe funcionam como um instrumento de reflexão da postura pedagógica e dali tomadas às decisões relativas à vida escolar dos alunos [...]” (p. 8-9). “As instituições escolares – Conselho escolar, caixa escolar, Associação de Pais, Alunos e Mestres, participam ativamente da gestão escolar. Cada um exerce seu papel co-participando das decisões administrativas, pedagógicas e financeiras na busca de um ensino público de qualidade” (p. 9)
	13 – Tipo de gestão	“A gestão administrativa da escola é realizada por uma equipe integrada e as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras são tomadas a partir de planejamentos e discussões com a comunidade escolar” (p. 9)
	14 – Formação continuada	Não relatado

Quadro 4 – Aspectos do Projeto político-pedagógico da escola.

Os três atos destacados: ato situacional, ato conceitual e ato operacional devem, em seu conjunto, refletir a intencionalidade, os interesses, valores e conceitos da escola quanto a sua perspectiva de trabalho a ser desenvolvido e, portanto, devem ser

orientadores do mesmo. O projeto político-pedagógico, quando construído de forma refletida e coletiva, revela o que pensa a comunidade escolar e direciona sua ação.

No quadro 4, no ato situacional, enumerei o contexto social da escola, o contexto histórico da escola, o papel da escola e sua articulação/relacionamento com o sistema de ensino como aspectos relevantes para que, a partir deles, fosse possível pensar os outros atos.

No item 1 do quadro 4, contexto social da escola, o projeto da escola não destaca nenhum aspecto que evidencie o contexto no qual ela se insere. Em apenas um dos parágrafos foi destacado o perfil sócio-econômico das famílias, já exposto no capítulo anterior, mas não o contexto social, apesar de aparecer como um dos subtítulos do projeto “Origem histórica, natureza e contexto da instituição educacional”. Sem conhecimento da realidade pode-se incorrer no erro de “desejar algo que não está tão fundamentado, que não seria tão adequado àquele contexto” (VASCONCELLOS, 2002, p. 35). Este contexto social deve estar associado ao item 2 do quadro, contexto histórico da escola, pelo fato de esta história revelar um *continuum* que fez a instituição chegar a ser o que é atualmente. Sobre este aspecto, apenas um parágrafo destacou sua regulamentação de criação sem situar o caminho que percorreu a escola para chegar a sua situação atual quanto, por exemplo, à evolução do seu quadro de atendimento, seu público atendido, entre outros aspectos que revelam como a instituição apresenta-se hoje.

No item 3 do Quadro 4, o papel da escola, o texto do projeto destacado evidenciou o aluno como elemento central do trabalho desenvolvido. Evidenciou, também, que é desejo da escola que seu aluno se prepare para a vida além da escola. Estes aspectos mostram o entendimento de que o papel da escola é formar pessoas confiantes no preparo recebido para o enfrentamento do mundo. Em sua redação, porém, o projeto não esclarece sua perspectiva de “sucesso” e do que é ser um “aluno vitorioso”. Em um documento dessa natureza, no qual precisam ficar evidentes termos e conceitos nele colocados, é necessário que se reconheça o entendimento de sucesso e do que vem a ser um aluno vitorioso, visto que estes termos trazem consigo diversas interpretações.

Quanto à articulação/relacionamento com o sistema de ensino, item 4 do quadro, o projeto é categórico em afirmar que seguirá as regras prescritas na leis do DF e do país sem, no entanto, formalizar as articulações entre as necessidades e decisões da escola

com as legislações que regem o ensino, desprestigiando o espaço apropriado à discussão sobre a autonomia da escola mesmo que seja compreensível que isto não deva infringir tais legislações.

Ao ato situacional segue o ato conceitual, quando devem aparecer os aspectos referentes ao “desejo da escola”, ou seja, os aspectos que evidenciam o entendimento do que se propõem a desenvolver como trabalho da escola. Destaquei os objetivos da educação, a perspectiva de formação oferecida, a concepção de educação, o papel do projeto político-pedagógico e o trabalho do professor.

Os objetivos da educação, como posto no item 5 do quadro, deveria evidenciar as razões de ser do trabalho escolar. Deveria evidenciar, também, o entendimento de educação que o projeto anunciava como referência dos seus propósitos.

Os objetivos da educação referem-se aos aspectos fundamentais que transcendem o trabalho do cotidiano da sala de aula, já que:

A educação, muito mais do que transmissão de informações ou qualificação profissional, tem o dever de transmitir o legado cultural acumulado pela humanidade historicamente. Essa é uma tarefa verdadeiramente desafiadora, porque envolve mobilização de professores e alunos na apropriação de saberes construídos em diversas áreas, desde a arte até a linguagem, desde a música até a matemática. A escola seria o lugar ideal para dar um vislumbre da grandeza humana, de sua produção cultural, de suas idéias e aspirações, do desenvolvimento das técnicas a serviço da qualidade de vida, dos erros e horrores da história e de como superá-los, aprendendo com eles (MOURA, 2000, não paginado).

Assim, destaco no projeto da escola alguns trechos que revelam sua intencionalidade de projeto educativo. Sobre os valores a serem desenvolvidos aparece: “[...] busca desenvolver em sua **clientela** valores de solidariedade, respeito mútuo, justiça e paz” (p. 10). A utilização de termos como “clientela” não se afina com a idéia de educação libertadora também proposta no projeto. Oliveira (2004, p.1) adverte que:

[...] devemos tomar cuidado, pois o Ensino não é uma mercadoria, um produto de prateleira colocado à venda nas escolas. O nosso maior papel como educadores é formar, antes de tudo, cidadãos. [...] Quando as instituições de ensino tratam seus alunos, somente como clientes, vendo apenas seus direitos e esquecendo que eles, também têm deveres a cumprir, estão deixando de exercer o seu papel fundamental, que é o de educar.

Essa idéia se contrapõe ao já discutido papel da escola, bem como à idéia de educação libertadora entendida na perspectiva de Freire (1996; 2000) que exige de todos os sujeitos da escola compromisso, comprometimento, responsabilidade e diálogo na

construção das relações e do conhecimento, sendo este último aspecto central no processo educativo.

O que se espera como formação do egresso aparece no item 6 do quadro, perspectiva de formação oferecida. Este item se associa aos objetivos para o ensino médio descritos no projeto já que, a partir destes objetivos, é possível projetar o egresso que se deseja. São estes os objetivos:

- . Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- . Preparar o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania;
- . O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética;
- . Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- . Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina;
- . Permitir a atuação do estudante como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem para que possa ser um cidadão participativo na sociedade.

O que o projeto intenciona para o egresso, e que aparece em seus objetivos, é exatamente o que prevê a legislação tanto do DF como a legislação do país: formar para o mercado, para a cidadania como base em valores éticos. Não há nenhum aspecto a destacar como um diferencial oferecido pela escola em seu projeto de formação.

Quanto ao item 7, concepção de avaliação, analisei dois aspectos: o conceito relativo à avaliação do projeto político-pedagógico e o conceito relativo à avaliação que o projeto entende para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Sobre a avaliação do projeto político-pedagógico, Veiga (2004, p. 54) alerta que no processo de planejamento, a avaliação se refere ao acompanhamento da qualidade das decisões e pode ser de dois tipos:

- . Decisões relativas aos atos situacional e conceitual dizem respeito ao movimento de concepção do projeto pedagógico. [...] O esforço analítico da realidade constatada possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas e priorizadas;
- . Decisões de execução do projeto político-pedagógico dizem respeito, sobretudo, ao ato operacional. As decisões básicas de execução visam acompanhar a operacionalização do projeto pedagógico.

Nessa perspectiva de avaliação, o projeto da escola não se pronunciou. Esses dois tipos de avaliação postos acima não precisam “mostrar-se” pontualmente no projeto, entretanto, o próprio texto deveria evidenciar tal movimento, já que este precisa mostrar-

se como uma construção “viva”, ou seja, não pode ser um documento acabado, mas um referencial para o trabalho da escola e, como tal, requer reflexão coletiva e uma constante (re)visita.

Quanto à avaliação na ação pedagógica, o texto coadunou com o proposto na legislação oficial, ou seja, a valorização do crescimento global do aluno e o acompanhamento sistemático, por parte do professor. Não foi relatada no projeto a necessidade de comprometimento de outros sujeitos, além do professor, com a avaliação praticada.

O papel do projeto político-pedagógico como norteador das ações, relatado no item 9 do quadro, ficou evidenciado na escrita do documento. Fato que deveria demonstrar a necessidade de seu constante aprimoramento, visto que o trabalho da escola, particularmente o trabalho pedagógico, não é estanque. Entretanto, a proposta não previu espaço para este fim.

Para que o projeto político-pedagógico seja um instrumento orientador das atividades da escola é preciso que as diversas instâncias envolvidas no trabalho busquem referência em seus pressupostos. É preciso também uma mudança de concepção acerca do seu significado e importância. Ele deve ser entendido como “[...] um movimento participativo em contínua transformação: um movimento processual na luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização [...]” (VEIGA, 2004, p. 78) e não como um documento pronto e livre de transformações. Este deve ser um movimento em duplo sentido: na medida em que se buscam nele referências para o trabalho, também se encontram razões para as mudanças do próprio projeto.

Ainda este projeto destaca sempre as intencionalidades do ato educativo e isto, naturalmente, revela a atuação do professor, mas só foi possível destacar uma passagem explícita sobre o trabalho docente, como apresentei no item 8 do quadro. Para tal atividade, o projeto reconhece a atividade do professor como mediador das aprendizagens dos alunos. Neste aspecto, Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005, p. 695) fazem importante discussão. Para eles, o conceito de mediação não é suficiente para compreensão do papel do professor. Segundo estes autores

Ainda que seja possível admitir-se o professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não esgotaria sua função, nem daria conta do que lhe é primordial. O professor é uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno (TUNES, TACCA, BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p.695).

E continuam:

Se, no processo do ensinar e do aprender, o aluno sempre se antecipa como oferta, na situação dialógica, interferindo efetivamente com restrições nas possibilidades de ação do professor, este não passa “em brancas nuvens” pela relação. Logo, não pode ser concebido como um mero elo intermediário, um negociador que, em princípio, permaneceria o mesmo pós-negociação. Nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo. O processo de ensinar e aprender, visto como unidade, parece, de fato, constituir um desafio à permanência da mesmice (TUNES, TACCA, BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p.695).

A discussão trazida por estes autores nos remete à grande complexidade inerente ao ato da mediação na aprendizagem e à função do professor. Fato este que implicaria a explicitação do conceito de mediação e, mais ainda, que o projeto político-pedagógico da escola se posicionasse quanto ao entendimento de trabalho docente pelo fato de a instituição atender três turnos de alunos e níveis de ensino diferenciados. O professor cumpre função fundamental na educação almejada e impressa no projeto educativo da escola.

Finalmente, no quadro, analisei itens inseridos no ato operacional. Neste espaço, busquei compreender aspectos como o comprometimento dos segmentos que compõem o quadro da escola com a proposta pedagógica, as ações previstas, o papel das instâncias colegiadas, o tipo de gestão pretendida e a proposta de formação continuada.

No item 10, salvo o envolvimento exigido do professor no ato educativo, nada foi relatado sobre o comprometimento de outros segmentos com o projeto político-pedagógico quando é sabido que um projeto de escola necessita que todos assumam compromisso não apenas com sua construção, mas com sua concretização.

Quanto às ações a serem desenvolvidas, item 11 do quadro, dois aspectos puderam ser destacados: (1) sobre as ações para manter o projeto político-pedagógico “vivo”, em constante avaliação, nada pode ser relatado. Este aspecto, aliado ao comprometimento dos diversos segmentos que compõem a escola, apontaram para a dificuldade da comunidade em compreender o projeto como instrumento de transformação das ações educativas. (2) Ações de cunho pedagógico foram relatadas como a segunda parte do projeto no qual foram apresentados os projetos interdisciplinares distribuídos por turno. Cada projeto previa um ou mais responsáveis pela sua viabilização, sendo estes responsáveis os professores regentes. Não foi relatado o envolvimento direto de nenhum outro membro da comunidade escolar. Tais projetos interdisciplinares tinham como objetivo central o tema “Desenvolvimento

Sustentável”, escolhido pelo grupo dos professores para referenciar as ações do ano letivo. Entretanto, não foi possível perceber articulação entre os projetos interdisciplinares e ações para a concretização do projeto político-pedagógico, nem a forma como cada segmento da comunidade escolar deveria se comprometer.

As instâncias colegiadas, item 12 do quadro, foram destacadas no projeto como co-participantes das decisões administrativas, pedagógicas e financeiras. Foram citados o Conselho Escolar, a Caixa Escolar, a Associação de Pais, Alunos e Mestres e o Conselho de Classe. Este último mereceu destaque na escrita do projeto e surgiu como o espaço para “reflexões sobre a postura pedagógica” e “tomada de decisões relativas à vida escolar dos alunos” (p. 8-9).

É, de fato, essencial o reconhecimento, no projeto político-pedagógico da importância das instâncias colegiadas, sobretudo porque as decisões advindas destas instâncias fortalecem a autonomia da escola se for fruto de reflexão e discussão dos problemas e das dificuldades vividas pela escola.

O tipo de gestão anunciado no projeto foi destacado no item 12 do quadro. Uma gestão, como defende o projeto da escola, associada à idéia de educação libertadora, significa [...] a conjunção entre instrumentos formais - eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira - e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade [...] (LUCE e MEDEIROS, 2009, p. 2). Isso se constitui em um desafio. Entretanto, como expresso no documento: realizada por uma equipe integrada, com decisões tomadas a partir de planejamento e discussão, revela disponibilidade de construção de uma gestão participativa.

O último item analisado no quadro, a formação continuada como um aspecto fundamental para o crescimento da escola, não foi abordado no projeto. Seria importante que um projeto de escola, como uma construção que pertence a todos, previsse a formação continuada como elemento relevante para que o próprio projeto adquira movimento, mobilidade e constantes reflexões. Ademais,

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 1998, p. 9).

Além destes aspectos, destaco ainda a missão da escola e seus objetivos gerais:

Missão:

[...] consolidar, aprofundar e reconstruir os conhecimentos adquiridos pelo aluno ao longo de sua história, desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, fazendo dele o agente de sua própria aprendizagem (p. 12).

Objetivos gerais:

- . Oferecer um ensino de qualidade onde se favoreça a permanência e sucesso. E, por consequência, diminuir o índice de evasão escolar;
- . Envolver todo corpo administrativo no projeto da escola;
- . Reduzir o número de alunos encaminhados à recuperação e especialmente reduzir a repetência;
- . Integrar o trabalho da biblioteca ao cotidiano escolar de forma a promover e incentivar o gosto pela leitura;
- . Promover a integração da oficina pedagógica às atividades docentes e discentes, por meio da arte e atividades lúdicas (p.12).

Tanto a missão da escola quanto seus objetivos careceram de estratégias que deveriam ser viabilizadas no próprio projeto por meio de uma ampla discussão do seu coletivo. Questões como: como foram pensadas a missão e os objetivos da escola? Qual a relação dos objetivos e da missão com o contexto social da escola? Quais as condições criadas no ato operacional para sua concretização? Foram questões que precisavam ser esclarecidas para tornar o projeto político-pedagógico uma referência que norteasse as ações da escola.

Veiga (2004, p. 55) apresenta algumas sugestões que podem servir para qualificar ações, pensar e fazer o projeto político-pedagógico. Com base nelas, fiz algumas considerações sobre o projeto em questão.

AÇÕES MOBILIZADORAS	PROJETO DA ESCOLA
Inserir a competência primordial da escola: educar, ensinar/ aprender.	Apresentou a centralidade do seu fazer pedagógico na educação em sentido mais amplo de preparação para o enfrentamento da vida fora da escola baseada em valores éticos e na aprendizagem dos alunos.
Dinamizar os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação do aluno.	Apresentou uma proposta de ação baseada em projetos interdisciplinares que apareceu como mobilizador do currículo.
Lutar pela valorização dos profissionais da educação, fortalecendo a sua formação inicial e continuada, proporcionando melhores condições de trabalho.	Não apresentou nenhuma proposta de formação do seu quadro de profissionais e nem de ações quanto às condições de trabalho.
Entender que os alunos provenientes das classes populares são sujeitos concretos que têm uma rica experiência e possuidores de diferentes saberes.	Não apresentou concretamente, textualmente, em sua fundamentação e em suas propostas de ação nenhuma referência à valorização dos saberes dos alunos.
Criar e institucionalizar instâncias colegiadas na escola.	Apresentou diversas instâncias colegiadas como participantes da gestão do trabalho escolar.
Definir a política global da escola por meio do projeto político-pedagógico, elaborado de baixo para cima, contando com a participação da comunidade escolar.	A construção do projeto não aconteceu de forma refletida e participativa. Nem todos tiveram acesso às discussões de sua construção.
Desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais.	Não apresentou propostas específicas, nascidas do grupo e que reforçassem o diálogo entre os sujeitos participantes do projeto de modo que se pudessem identificar políticas específicas nascidas no âmbito da escola.

Quadro 5 – Considerações sobre o projeto da escola

Por fim, a concepção de avaliação presente no projeto político-pedagógico aponta para o rompimento com a avaliação classificatória fornecendo subsídios para o trabalho do professor. Por outro lado evidencia o cumprimento das normas legais de valorar, por meio de notas, o trabalho do aluno. As ações voltadas para uma avaliação de cunho formativo no projeto situaram-se unicamente na ação promovida pelo professor. A própria legislação educacional do DF trazia esta marca e era assumida pela escola: a contradição entre uma avaliação formativa, emancipatória e a presença de notas como forma de valorar as aprendizagens. Não obstante, a escola não apresentou propostas diferenciadas para solução desta situação.

5.4 As instâncias coletivas

Sabe-se que a escola é espaço de contradições, lutas e paradoxos. A legislação educacional brasileira e a do DF apresentam em seu texto a importância da inserção de todos os segmentos nas decisões a serem tomadas neste espaço. Entretanto, as condições para que isso aconteça precisam ser reavaliadas na prática, no cotidiano da escola. A conscientização dos diversos segmentos sobre seu poder decisório, seu compromisso e responsabilidade com a escola é, antes de tudo, um exercício democrático de construção lenta, de convivência e aceitação de posicionamentos múltiplos, mas fundamental para pensar na formação de pessoas capazes de conviver com a diversidade de idéias, conscientes de seus direitos e de sua importância na transformação das relações entre as pessoas e com o meio sócio-ambiental, além do reconhecimento do papel de cada uma dessas instâncias na proposta de educação da escola.

Dessa forma, as instâncias colegiadas surgem no espaço educativo como peças-chave na concretização da gestão democrática do ensino e da escola. O bom funcionamento destes espaços [como representação legítima dos diversos segmentos] pode trazer mudanças significativas para a escola, já que “[...] a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos” (VEIGA, 1998, p.113).

Diversas instâncias colegiadas, institucionalizadas ou não, podem cumprir seu papel de promotora de mudanças na escola. Algumas delas como o Grêmios Estudantil, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Coordenação pedagógica coletiva, a Caixa Escolar, entre outras, podem estar presentes e serem determinantes para a condução das atividades, dos objetivos e dos processos avaliativos que a escola concretiza. Cada uma delas deve ter seu espaço de participação e existirem com regulamentação própria.

Na escola pesquisada existiam: o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Alunos e Mestres - APAM, a Caixa Escolar, o Conselho de Classe e a Coordenação pedagógica coletiva, entre suas instâncias colegiadas. O Grêmios Estudantil estava desativado e, durante o ano de 2008, um pequeno grupo de alunos se mobilizou para reativá-lo. Timidamente, este coletivo esboçou seus primeiros passos para “reabilitar” suas funções, entretanto, não apresentou ações mais concretas no sentido de garantir

seu funcionamento como instância de deliberação dos alunos junto à comunidade escolar.

Em pesquisa realizada no DF, Santos (2007) constatou que o Conselho de Classe e a coordenação pedagógica se implicavam mutuamente. Esta pesquisadora constatou que a coordenação pedagógica tinha, muitas vezes, destaque maior que o Conselho de Classe no que se referia à avaliação dos alunos. A coordenação coletiva funcionava como uma preparação para o conselho porque nela eram discutidos projetos e atividades a serem desenvolvidos; o relacionamento da escola, dos professores, com os pais; procedimentos de avaliação, entre outros. Além disso, “A coordenação pedagógica e o Conselho de Classe constituem espaços de aprendizagem de professores e demais educadores da escola que podem articular-se” (VILLAS BOAS, 2008, p. 128)

Considerando ainda a grande participação de professores, sujeitos que mantinham contato mais estreito com os alunos e suas aprendizagens, optei por acompanhar os trabalhos das Coordenações pedagógicas coletivas da escola e dos Conselhos de Classe. Outro aspecto importante para esta decisão foi o fato de que estas instâncias mantinham seu foco central nas ações essencialmente pedagógicas da escola e, mais de perto, na avaliação dos alunos.

Assim, relatei a seguir, meu olhar sobre os processos vividos nestas instâncias.

5.4.1 A coordenação pedagógica coletiva da escola

Início minha apreciação sobre o vivido nas coordenações pedagógicas coletivas da escola pensando com Veiga (2007, p. 12) sobre a importância do diálogo:

O diálogo é um exercício do “refletir juntos” para atuar criticamente no processo de transformação da realidade. E a contribuição da escola para o processo de transformação social ocorre por meio da apreensão, construção do conhecimento. O diálogo deve estar a serviço do enriquecimento mútuo, favorecendo a construção da autonomia e da independência.

Nessa perspectiva, entendendo o diálogo como um “refletir junto”, observei, de forma participativa, esse espaço importante na construção do diálogo: as coordenações coletivas dos professores da escola. Fato que contribuiu para alicerçar minha compreensão e análises dessa instância. Este diálogo, nem sempre amistoso de

exposição de fazeres, saberes, concepções, idéias e ações na escola, apresentou-se na forma de ricos momentos de construção do processo avaliativo, apesar de que muitas dessas coordenações tenham sido dedicadas ao trabalho individual por meio de correção de atividades e também a serviço de atividades administrativas: avisos, informes, preenchimento de diários.

A observação das coordenações foi organizada no diário de campo por dia. Utilizei-me também de gravação de muitos dos diálogos construídos neste espaço, além de intervir nele como colaboradora e fomentadora de reflexões em várias ocasiões, sempre que as coordenadoras e a direção me convidavam para dirigir estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, o trabalho docente e a avaliação. Foram cento e setenta e sete horas de acompanhamento dessa instância, incluídas trinta horas de Conselho de Classe que também aconteceram neste espaço.

Destaquei os acontecimentos vivenciados em encontros que foram mais significativos para minhas análises. Relatei os processos vividos para compreensão do ambiente e do contexto nos quais surgiram os eventos.

Destaquei, também, que em vários encontros de coordenação não houve atividades coletivas. Entre as razões justificadas estavam a indisponibilidade de coordenadoras e gestores envolvidos em outras atividades e a ausência dessas pessoas na escola em razão de outros compromissos profissionais solicitados pela Diretoria Regional de Ensino. Nestes momentos, como já anunciei, os professores cumpriram seus trabalhos individualmente, tais como correções de atividades e preenchimento de diários de classe.

O primeiro encontro deste ano letivo aconteceu no dia onze de fevereiro, também o primeiro dia letivo, de maneira bastante formal. Todos estavam lá no horário marcado e evidenciava-se um ambiente de expectativa em torno de se conhecer os novos professores e saber quais seriam os procedimentos a serem adotados nessa instância a partir dos encaminhamentos propostos pelo novo grupo gestor que estava presente.

No primeiro momento do encontro, a Diretora e o Vice-Diretor se pronunciaram dando novamente as boas vindas ao grupo. Falaram que, sempre que fosse possível, acompanhariam os trabalhos naquele espaço e trariam informações surgidas no

percurso. Após esta breve apresentação, eles se retiraram e as duas coordenadoras assumiram os trabalhos.

A primeira discussão levantada pelas coordenadoras foi sobre os projetos interdisciplinares da parte diversificada do currículo que deveriam ser desenvolvidos na escola naquele ano. Mantiveram-se os projetos iniciados no ano anterior, que eram em número de cinco: Laboratório de Física, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Laboratório de informática, Oficina de Múltiplas Linguagens. Essa sugestão de manter os mesmos projetos foi dada pelas coordenadoras visto que o grupo acatou a idéia de dar continuidade ao tema central – desenvolvimento sustentável - desenvolvido em tais projetos desde o ano anterior. Todos concordaram.

A professora de um dos projetos lançou a idéia de que se montassem projetos, em grupo, observados princípios metodológicos acadêmicos e que cada professor pudesse orientar um quantitativo desses trabalhos ao que o Professor de Matemática, discordando da idéia, advertiu o grupo:

- *“Nós estamos, com esta proposta de projeto de metodologia científica, aumentando a nossa carga de trabalho, prestem bem atenção ao que estamos fazendo.”*

Outra professora de projeto interdisciplinar disse que estes trabalhos não deveriam valer notas, não deveriam estar vinculados as menções de nenhuma disciplina, diferentemente do ano anterior no qual os projetos valiam notas incorporadas a determinadas disciplina e o Professor de Matemática novamente se pronunciou:

- *“Fazer atividade sem nota não dá. Não tem sentido.”*

As palavras do Professor de Matemática evidenciaram a centralidade da nota no processo de aprendizagem e de ensino e a dificuldade de entendimento do sentido do trabalho desenvolvido pelo professor.

A discussão sobre as atividades que seriam desenvolvidas em cada projeto seguiu por toda tarde demonstrando o envolvimento do grupo com as questões pedagógicas articuladas ao trabalho da escola e a construção de seu currículo, já que “[...] a seleção de conteúdos e sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso” (OLIVERIA, 2007, p. 95-96). Entretanto, envolvidos nesta tarefa, e posteriormente por mim questionados, os professores e as coordenadoras não tinham a compreensão desse

momento na perspectiva de que essas escolhas ali feitas eram construtoras do currículo da escola e, conseqüentemente, organizavam também a avaliação.

Na coordenação pedagógica coletiva acontecida no dia treze de fevereiro, além de questões como: apresentação das listagens dos alunos por turma, livros didáticos disponíveis na escola para o ensino médio, e agendamento de reuniões, duas questões surgiram como relevantes para compreensão do trabalho pedagógico do professor da escola: a escolha dos professores referência – professores conselheiros de turma – e a apresentação, por parte da orientadora pedagógica, dos alunos diagnosticados como portadores de necessidades educativas especiais.

A escolha de um professor referência para cada uma das turmas gerou um diálogo conflituoso sobre esta função para o professor:

- *“Não gosto dessa história de Professor Referência. É muito complicado” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“Mas o que é tão complicado? Cada turma precisa de um professor que os oriente, que traga até nós os interesses da turma” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO).*

- *“Como professor já cumpro essa tarefa independente da turma. Quando entro em sala eles reclamam sem que eu precise ser referência” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“Eu já tenho trabalho demais. Não preciso de mais esta tarefa” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).*

- *“Então vamos fazer o seguinte: anotamos os nomes dos professores que não se opõem a isto e fazemos o sorteio. Se faltar professor, vamos ter que conversar de novo. Vamos sortear e depois colocaremos o resultado na parede desta sala” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL).*

Dessa forma, todos os professores presentes concordaram com a idéia da coordenadora. Este diálogo em torno da escolha do professor referência trouxe de volta um tema que aparecia com muita freqüência no ambiente de trabalho pedagógico da coordenação: as atribuições do professor, a necessidade de reflexão sobre o trabalho docente, poucas vezes efetivado.

Não houve nenhuma apresentação ou construção coletiva do que representaria ser o professor referência de uma turma, porém, antes que isto acontecesse, ou mesmo que não se construíssem essas atribuições desta função, os professores mantiveram-se reticentes. Demonstaram apreensão sobre suas obrigações e afazeres para com a escola.

O segundo assunto que destaquei como relevante nesta coordenação coletiva foi a discussão trazida pela orientadora pedagógica sobre os alunos com necessidades educativas especiais. Ela apresentou uma lista prévia com os nomes dos alunos do ensino médio e a turma a qual se integravam. A lista trouxe alunos em todas as séries e com diferentes necessidades.

- *“Eu não sei lidar com esses meninos” (PROFESSORA DE QUÍMICA).*
- *“Não fui preparada para atender estes alunos” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*
- *“Gente! Primeiro vamos conhecê-los, depois nos pronunciamos” (PROFESSORA DE PROJETO).*
- *“Como vou avaliar esses meninos? Vou ter que avaliar diferente?” (PROFESSOR DE FÍSICA).*
- *“Eu posso ajudá-los no que for possível. No próximo encontro eu vou trazer algumas coisas sobre estas dificuldades” (ORIENTADORA PEDAGÓGICA).*

Essas colocações evidenciaram uma dificuldade que extrapola o âmbito escolar e encontra suas raízes na formação básica e continuada dos docentes. É compreensível a ansiedade dos professores diante da falta de preparo para o enfrentamento de tais situações, principalmente sobre a aprendizagem destes alunos portadores de necessidades educativas especiais. Entretanto, destacando inclusive a fala do professor de Física, encontro no pensamento de Hoffmann (2005a, p. 14-15) algumas possibilidades quando esta autora diz:

O grande passo, na verdade [...], é deixar de ver todos os alunos de uma sala de aula para pousar o olhar, sereno e tranqüilo, em cada um, porque o ‘todos’ é o maior fantasma da avaliação. [...] o caminho da aprendizagem deveria ser sempre considerado único, singular, como a vida de cada um.

Mesmo com todas as dificuldades e incompreensões, o fato de os professores exporem suas fragilidades e dificuldades foi um passo importante para que se vivenciassem, neste espaço de coordenação coletiva, reflexões sobre o trabalho a ser desenvolvido.

No dia vinte e sete de fevereiro, houve uma breve conversa entre os professores sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série do ensino médio. Ainda que pequena e incipiente, trouxe para o debate coletivo aspectos importante a respeito das finalidades do ensino médio. Todos os professores presentes a esta coordenação disseram que seguiriam, neste ano letivo e como sempre, o currículo oficial da rede

pública de ensino e ainda agregariam conteúdos preparatórios para o Programa de Avaliação Seriada da UnB – PAS e para o vestibular.

A professora de Projeto disse:

- *“Deveríamos ensinar coisas que o aluno utilizasse fora da escola e não para o vestibular.”*

Essa discussão só foi retomada, também de forma breve, na reunião pedagógica geral acontecida no dia vinte e sete de abril por meio das palavras da supervisora pedagógica que anunciou que a Secretaria de Educação faria reuniões com os professores para discutir a construção de uma nova matriz curricular com novas competências e habilidades e na qual constariam os “objetos de conhecimento”.

— *“A idéia da Secretaria é a de unir sua atual proposta com as propostas do PAS e do Enem” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).*

- *“Isso transforma o ensino médio, definitivamente, voltado para o PAS e o Enem” (PROFESSORA DE PROJETO).*

- *“É, estamos no caminho que atende a todos” (PROFESSOR DE FÍSICA).*

- *“O que são objetos de conhecimento?” (PROFESSORA DE ARTES).*

- *“Deve ser o novo nome de conteúdo” [Risos] (PROFESSORA DE BIOLOGIA).*

Para Gimeno Sacristán (2000), algumas razões surgem, de forma inevitável, para demonstrar a forma como o professor depende, em seu trabalho, “[...] de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática” (p. 147), entre estas razões, tem-se:

(a) o fato de a escola ter que responder, com o currículo, à necessidades sócio-culturais. Acrescento a isso, as necessidades de ordem econômicas como posto no atual sistema sócio-educativo.

(b) Para o desenvolvimento do currículo, o professor não parte do nada, ele parte de ‘pré-elaborações’ porque “[...] não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos da criação cultural e de pesquisa” (p. 148).

(c) “A formação dos professores não costuma ser a mais adequada quanto ao nível e à qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática (p. 148).

(d) As condições de trabalho do professores, comumente, não são adequadas para que estes tomem iniciativas, já que

O número de alunos a ser atendido, as facetas diferentes que o professor deve preencher: a atenção aos alunos, a correção de trabalhos, a burocracia que origina sua própria atividade, etc. são atividades que se somam a estrita tarefa de ensinar e planejar o ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Entretanto, o espaço da coordenação pedagógica coletiva precisa ser visto como espaço de possibilidades de planejamento de ações diferenciadas que também caracterizam e constituem o currículo na busca por atender as necessidades da comunidade escolar.

Como exemplo de espaço de possibilidades diferenciadas para o currículo, cito a Gincana cultural realizada pela escola no mês de maio que foi a pauta da coordenação do dia dezesseis de abril. Neste dia, toda equipe planejou a Gincana. A escola teve quase todo seu quadro envolvido no planejamento e, posteriormente, na execução de tal tarefa.

Nas coordenações subseqüentes, além de atividades ligadas à Gincana Cultural, os professores estiveram envolvidos em suas tarefas individuais e em alguns momentos de informes dados ora pelas coordenadoras, ora pela Direção.

No dia dezoito de junho, passada a Gincana cultural, a coordenação coletiva contou com a intervenção da orientadora pedagógica que situou o grupo sobre as atividades que desenvolvia com os alunos que tinham problemas disciplinares, além disso, apresentou seu projeto para o segundo semestre letivo: a feira de profissões, dizendo:

- “Vou precisar de ajuda com este projeto que pretendo desenvolver porque vocês sabem que sem nota eles não produzem. Para fazer a coisa bem feita tem que vincular a nota. Como vamos fazer? Quero ver com vocês a possibilidade de eles pesquisarem as profissões. Isso é só para os 3º anos.”

O grupo de professores e as coordenadoras não se dispuseram a concretizar tal projeto porque entenderam que já tinham muitas outras atividades para desenvolver dentro da escola e de suas salas de aulas. Diante disso, a coordenadora disse que pensaria em outras possibilidades e apresentaria ao grupo. Fato que não se concretizou até o final do ano. Depois disso, a orientadora educacional se retirou e os professores se envolveram em suas tarefas individuais.

Dois aspectos se evidenciaram neste dia de coordenação que contribuíram para o entendimento do processo avaliativo da escola: o posicionamento da orientadora educacional e a falta de envolvimento do trabalho dos professores e da orientadora.

No primeiro aspecto, algumas reflexões surgiram: a concepção de avaliação evidenciada pela orientadora pedagógica implica problemas sérios para formação oferecida. Não é possível perceber a preparação para cidadania se a avaliação se transformar em moeda de troca. Para além das questões disciplinares, tradicionalmente envolvidas no trabalho do orientador educacional, este tem também a função de conscientização dos alunos sobre sua responsabilidade, seu papel como sujeitos sociais capazes do enfrentamento e da transformação de relações para um mundo mais solidário, além disso, entre as outras importantes competências exigidas do orientador educacional na sociedade atual, remeto-me ao segundo aspecto levantado que são os vínculos entre os professores e a orientação educacional.

O orientador educacional pode ajudar o professor na produção de sentido para os acontecimentos da escola, particularmente a atitude dos alunos e a partir disso contribuir para produção de sentidos do trabalho desenvolvido pelo próprio professor. Ele pode “[...] pela acolhida e diálogo franco [...] ajudar o professor a interpretar os signos, as várias – complexas e, por vezes, contraditórias e doloridas – manifestações da existência e do trabalho” (VASCONCELLOS, 2002, p. 77). E continua: “Atenta aos acontecimentos, a orientação se re-orienta, para desempenhar as tarefas que a comunidade educativa espera e precisa” (VASCONCELLOS, 2002, p. 77).

Em conversa informal, após sua participação nesta coordenação pedagógica coletiva, questionei a orientadora educacional sobre os propósitos da Feira de Profissões. Ela me respondeu que tinha a idéia inicial de orientação profissional dos alunos dos 3º anos, entretanto, não efetivaria isso sozinha e, por isso, havia solicitado a contribuição dos professores. Disse-lhe que poderia lançar aos professores e à Direção o desafio de pensarem juntos em uma proposta de orientação profissional que precisava ser dirigida exclusivamente aos alunos de 3º ano, mas que poderia ser um processo em longo prazo de preparação desde o início do ensino médio. Além disso, de que não seria interessante vincular esta atividade com notas, mas ‘seduzi-los’ pela curiosidade, pela vontade de

conhecer. Ela gostou da idéia, mas não voltou a tocar no assunto comigo nem com o grupo ao longo do ano.

A coordenação pedagógica coletiva do dia vinte e três de junho foi muito movimentada do ponto de vista dos diversos assuntos tratados. Iniciou-se com a fala da coordenadora do turno matutino sobre um Fórum de Educação Ambiental que a escola havia preparado para o dia vinte e sete de junho – nesta mesma semana. Apesar de o assunto já ter sido mencionado em uma ocasião anterior, não foi planejado pelo grupo da escola, mas pelas coordenadoras. O professor de Geografia reclamou que não poderia ‘ceder’ três alunos porque estava com o conteúdo atrasado. Então ele próprio sugeriu que os alunos recebessem nota pela participação no Fórum em substituição a nota da prova. Um professor disse que assim a nota ficaria muito subjetiva ao que o professor de Geografia respondeu: “- *Hoje as notas são quase todas assim: subjetivas.*”

Sobre as palavras acima, considere o que disse Hadji (2001, p.34):

[...] se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido.

Entretanto, como mostra Sordi (2001, p. 173), a avaliação retrata “[...] um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. Reconheci, assim, que há dificuldades de compreensão da avaliação por parte de diversos sujeitos do grupo.

A coordenadora pedagógica do ensino médio continuou sua exposição sobre a organização e funcionamento do fórum. Neste momento, adentraram à sala de coordenação a Diretora, o Vice-Diretor e a supervisora pedagógica. Pediram desculpas pela interrupção dos trabalhos porque gostariam de tratar de um assunto com o grupo. O grupo gestor iniciou uma discussão sobre o senso escolar e permanência no ensino médio com base em uma tabela com os dados dos anos de 2006 e 2007, porém não explicou a razão para tal discussão. Diante das tabelas, disseram ter havido uma queda no número de matrículas de um ano para o outro, mas que o índice de permanência melhorou. O fato de não serem apresentados dados da realidade presente não suscitou qualquer observação do grupo. A esta exposição da Diretora surgiram os seguintes posicionamentos do grupo:

- A coordenadora pedagógica do ensino médio levantou uma preocupação já apresentada pela Professora de Filosofia - que não estava presente à coordenação - sobre a evasão que já era significativa na escola antes da metade do ano letivo.
- Alguns professores falaram que uma das razões para essa evasão seria o fato de os alunos acharem que a escola é rigorosa com a disciplina e o cumprimento de atividades.
- A Professora de Biologia expressou sua posição dizendo que se sentia oprimida pelo ato de cobrar estudos, materiais escolares e atividades. Disse que havia uma inversão de valores pelo fato de os alunos não entenderem suas atividades como seu dever.
- Foi apontado pela coordenadora pedagógica do turno matutino que a escola oferecia um atendimento aos pais e alunos em horário contrário ao das aulas, já previsto em calendário, mas que isso não estava resolvendo alguns problemas.
- A Diretora afirmou estar promovendo palestras de sensibilização sobre o trabalho dos pais no acompanhamento dos filhos, entretanto a frequência a esta atividade era muito baixa. Não apareciam mais que sete ou oito pais.
- O Professor de Geografia advertiu que não se deve abrir mão de ser exigente quanto ao trabalho que se desenvolve para melhoria da qualidade do ensino e da educação e que isso independe de índices. Ele não considerava os índices tão importantes.
- O Professor de Física entendia que, mesmo não eximindo a escola de suas responsabilidades, as matrículas no ensino médio em geral têm diminuído em função de fatores diversos, entre eles o crescimento da educação a distância. Acrescentou que era preciso pensar em estratégias para aproximar o aluno do trabalho do professor.
- A coordenadora pedagógica expressou que a escola e seus professores têm sofrido pressão diante dos índices de reprovação. Sem, no entanto, explicitar o tipo de pressão.
- A professora de História falou sobre o desinteresse dos alunos dizendo: “- *Mesmo que a gente fale que a matéria é para prova, que cai no PAS e no vestibular, eles não estão nem aí*”.
- A Diretora evidenciou que os próprios alunos reconhecem a falta de interesse nos estudos.
- O Professor de Física pediu que se fizesse uma estatística sobre as razões daqueles que abandonavam a escola por achar que eles tinham sim perspectivas para o futuro.

Não parecia a ele ser falta de perspectivas, talvez de interesse pelo estudo e ou pela escola.

- A Diretora asseverou que uma de suas metas é que o maior número de alunos faça o Enem.

- O professor da Física destacou a possibilidade de se criar um cursinho preparatório para o PAS. A Diretora explicou que isso era oficialmente inviável ao que a supervisora pedagógica acrescentou: “- *O cursinho é um engodo. O que se precisa é que o aluno faça um bom ensino médio*”.

- A professora de Português falou que algo precisava mudar porque a linguagem do professor estava muito distante, diferente da linguagem utilizada pelo aluno: “- *Nós não estamos conseguindo atingi-los. Só que as ações a serem desenvolvidas devem nascer do coletivo*.”

Este foi um momento muito novo vivenciado na coordenação pedagógica coletiva pelo fato de o grupo apresentar questões que exigiam, de fato, a atenção de todos pela relevância e complexidade. Problemas que exigiam aprofundamento sobre a realidade do ensino médio e da escola. Essa discussão carecia de maior atenção, já que ficou apenas no que considerei a primeira etapa de um processo: a etapa da verbalização e constatação dos problemas. Questões complexas surgidas naquele momento como: a evasão, uma discussão conceitual sobre a avaliação praticada na escola, as finalidades do ensino médio ali desenvolvido e um estudo mais rigoroso de índices atualizados necessitavam de discussão aprofundada e poderiam ter sido efetivadas nas diversas coordenações que serviram apenas ao trabalho individual.

No início do segundo semestre, as coordenações pedagógicas coletivas foram ocupadas com os conselhos de classe, reunião de pais e atividades do dia do estudante. O grupo só voltou a se reunir no dia vinte de agosto. Neste dia compareceram à coordenação dois entrevistadores a serviço de um grupo de pesquisa que pediu permissão para gravar uma conversa com os professores referentes à violência na escola e ao trabalho por eles desenvolvido. Os entrevistadores pediram para que eles se pronunciassem livremente.

Quando perguntados sobre a qualidade do ensino nos últimos anos, o Professor de Matemática respondeu:

- *“Claro que piorou. Eles vêm fazendo reforma em cima de reforma, reforma, reforma, é cada ano uma coisa e não muda nada. Ainda leve em consideração que o aluno da escola pública está aqui não por interesse na aprendizagem, mas sim porque alguém mandou vir. Vem por obrigação. Não tem interesse em aprender, em estudar nada e quanto mais rígido você é, pior eles acham você. Cada ano que passa o aluno é pior. É como o professor de Sociologia estava falando: no 1º, no 3º ano, de quarenta alunos, dois ou três aprovados e eu estou me lixando. Eles não querem aprender. Aí os analistas em números da Secretaria de Educação pegam os números e dizem: - Mas professor, de quarenta alunos o senhor passou só dois? O senhor tem alguma responsabilidade? Tenho. É porque eles não conhecem a clientela. Não conhecem os nossos alunos.”*

- *“Qual a sua relação com os alunos?” (ENTREVISTADORA).*

- *“Não, esse problema de relação com aluno aí... eu não tenho relação com aluno. Minha relação com ele é apenas profissional. Eu dou aula, ele aprende. Pronto e acabou. Não tem esse negócio de ficar querendo saber da vidinha dele, o que ele tem na vida, o que deixa de ter. Sou professor de matemática e nada mais. Não sou educador. Eduquei meus filhos. Os filhos dos outros...” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).*

O professor, em seu primeiro posicionamento, afirma que os alunos não querem aprender e que seus alunos não são conhecidos pelo sistema de ensino alegando ser esta uma justificativa para o grande número de notas baixas em sua área disciplinar de atuação. Em sua fala, o professor se ausenta da ação pedagógica visto que não reflete sobre sua maneira de trabalhar, sobre sua maneira de avaliar. No segundo posicionamento, destaca o fato de não ter interesse em conhecer outros aspectos da vida do aluno desconsiderando a avaliação como promotora das aprendizagens requer o conhecimento do aluno integralmente, já que

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento [...], mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização (SILVA, 2007, não paginado).

Sem conhecer as diversas dimensões envolvidas no processo de construção do conhecimento pelos sujeitos, possivelmente não se terá segurança sobre os caminhos e as possibilidades de reorganização da ação do professor que tenha como propósito as aprendizagens.

A entrevistadora continua sua intervenção perguntando se mais algum professor queria se posicionar.

- *“A gente, as vezes, quer se eximir, mas a escola é um conjunto de pais, professores, alunos. Consertar tem que consertar, mas nós temos que fazer a nossa parte. O aluno tem que saber o que tem que fazer na escola. A permissividade corre solta. Eles não querem saber da raiz quadrada. Eles vêm à escola pra contar sobre a farra. A gente não pode nem dizer que a escola é culpada, que a sociedade é culpada. É um conjunto (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“E sobre os pais?” (ENTREVISTADOR)*

- *“Temos aqui a APAM, os pais se negam a pagar. Eles preferem que os filhos estudem em um lugar que falte papel, falte xérox, que falte tudo. A gente não pode fazer uma apostila mais ampla porque o papel custa caro, tinta custa caro. É essa a mentalidade. Porque tem professores que falam que tudo é culpa do governo e essa mentalidade vai se perpetuando (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

Estes posicionamentos revelaram um quadro presente no trabalho coletivo na escola: a presença de um “[...] ‘ecletismo pedagógico’ no qual estão presentes, de maneira contraditória, elementos das diferentes tendências da Educação Escolar” (FUSARI, 1993, p. 70) que demonstra a dificuldade de se encontrar correspondência de discursos, práticas e posicionamentos pedagógicos que viabilizem as ações.

[...] construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na Escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Esta construção é permeada por valores que extrapolam os muros da Escola e envolvem a realidade social como um todo [...] (FUSARI, 1993, p. 70).

Estes aspectos exigiriam um exercício de construção que poderia ter como referência o próprio projeto político-pedagógico como norteador das discussões de forma que assim se procedesse a sua constante avaliação.

Na coordenação pedagógica coletiva do dia vinte e nove de agosto apresentei-me para conduzir as discussões do grupo que havia solicitado ser escutado em suas dificuldades e também queria falar sobre o trabalho que desenvolvia. Comecei por escutá-los sobre as atividades que desenvolviam e que consideravam significativas do ponto de vista das aprendizagens.

A Professora de Filosofia falou ao grupo sobre um projeto cujo tema era Direitos Humanos que desenvolvia junto com a Professora de Artes e a Professora de História. Contou sobre a “riqueza de produções” dos alunos. Disse que essa experiência era um exemplo de trabalho interdisciplinar de grande valia para as professoras e para os alunos e que sugeria esta estratégia para todos os colegas. Alguns professores não

compreenderam as palavras da professora de Filosofia e o professor de Física questionou:

- “Já temos projetos demais na escola. Ainda vou ter que aderir a este?”

- *“Ninguém aqui está dizendo que todos vão trabalhar com Direitos Humanos. Isso é um projeto de algumas disciplinas. Talvez os nossos projetos não estejam contemplando a real função do projeto dentro do processo de aprendizagem. Agora, por outro lado, a avaliação que faço, me permitam, já que voltei para sala de aula há pouco e via os projetos com outros olhos, é que o projeto é bem aceito pelo aluno se ele for trabalhado nessa perspectiva interdisciplinar e eu acho extremamente saudável para o processo de ensino e aprendizagem. Com os projetos que tenho desenvolvido, o processo de avaliação tem acontecido de forma muito mais tranquila. O aluno se sente mais bem avaliado e para a gente é também uma coisa menos dolorosa que é aferir o aluno, que é algo que eu acho ruim. Por fim, sugiro que a gente pense na avaliação porque ela foi mudando para atender todo mundo. Por exemplo, hoje nós temos a avaliação institucional. Então a gente tem que analisar isso, quais as tendências até para a gente se situar” (PROFESSORA DA PORTUGUÊS).*

E continua:

- *“Isso nos leva à questão da prática pelo resultado que tenho obtido nesses dois bimestres na minha disciplina e me deixou extremamente aflita o desempenho de algumas turmas. Só diminuí o tamanho da minha aflição quando eu comparei os resultados do meu componente curricular com os outros e vi que o problema não tava localizado em mim, mas num monte de coisas. Estive conversando com a [nome da professora] e temos que pensar o que fazer. Não é o aluno sair da escola, mas o que fazer para melhorar as notas” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

Dessa forma, como exposto no posicionamento da professora de Português, não se evidenciou a preocupação com a aprendizagem, mas com a nota. Tal fato, foi confirmado pela professora de História que declarou:

- *“Eu falei que estou querendo fazer com eles assim: a avaliação deles, a prova deles, vai ser com consulta. O que é que eu quero? Quero que eles aprendam a fazer uma síntese de uma idéia colocada. Você vai ver nesse terceiro bimestre: vai ter um monte de alunos que vão ter nota comigo. O resto vai ser zero” (PROFESSORA DE HISTÓRIA).*

O diálogo continuou em torno das dificuldades dos alunos e de sua falta de compromisso e responsabilidade com os estudos:

- *“Essa questão de criar hábitos de estudo é muito séria, ter responsabilidade consigo mesmo. Então eu adotei esse bimestre para ver se havia a possibilidade deles avançarem, deles terem outro olhar sobre eles. Ao menos a tentativa de formar esse auto-olhar deles é... de avaliar-se pelas atividades que são passadas em sala e ver se houve ou não bom desempenho naquelas atividades e fazer registro de se positivo ou negativo. Precisa ver a quantidade de alunos que não tem a menor preocupação em realizar atividades mínimas de duas, três, quatro questões” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

Foi a primeira vez que se falou no exercício autoavaliativo do aluno. Sugeri ao grupo que se posicionasse sobre as possibilidades de solução diante destas dificuldades enfrentadas no processo avaliativo sobre o que os professores se posicionaram:

- *“Agora não se iludam porque não existe fórmula mágica para nada. A gente não pode mudar a escola porque ela está inserida em um contexto. Senão acontece como agora que os alunos estranham as mudanças porque não querem nada. Então quando você quer mudar a escola, está perdendo muito tempo porque ou muda todo o esquema ou a gente ‘vai na valsa’, faz o que der” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“Eu penso na escola é no conteúdo. Essa história de formação do cidadão, formação geral do cidadão... eles querem é que o nosso aluno nunca vá à universidade. Essa é que é a verdade. Ou seja, ele tem que saber um pouquinho de tudo e não saber nada. Ele tem uma visão geral, mas não sabe nada. O que é que a escola quer para nosso aluno? Eu tenho responsabilidade com meu conteúdo, mas nem todos têm. Eu já esqueci até do que sabia no início da minha carreira há trinta anos. Antes o aluno tinha que ter pré-requisitos. Eu já esqueci isso também. Eu ensino tudo que precisam, só que eles não têm o compromisso. Para que eu vou ficar preocupado? Quem tinha que está mais interessado no sucesso do filho não está. Eu vou ficar queimando minhas pestanas com novos métodos para esse aluno aprender? Vocês estão de brincadeira! Você tem que tocar o arroz com feijão, tirar esse monte de projetos da escola e ensinar a somar, multiplicar, ler, interpretar. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).*

Evidenciaram-se, nestes posicionamentos, a incompreensão do par dialético objetivos/avaliação (FREITAS, 1995) como entrave à compreensão das finalidades do ensino médio. Além disso, os professores mostram, em suas falas, resistência em refletir sobre o seu trabalho, seu compromisso profissional com os alunos, uma vez que não admitem as evidentes transformações sociais que, ao longo dos anos, vêm atingindo a escola.

- *“Tudo bem, mas que tem muita gente incomodada de não está fazendo nada tem. Eu me sinto assim. Qual o professor que fica feliz em trabalhar um bimestre inteiro e ver dois, três alunos com nota boa. Isso dá um vazio” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO).*

- *“O pior é você ver que o discurso de alguns de nossos alunos é reproduzido por nós. E nós sabemos o poder que temos como formadores de opinião. Aí nós pensamos o que estamos fazendo por essa sociedade que está por vir? Formada pelos nossos alunos? É assustador” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

- *“Todo mundo aqui tem consciência disso, eu também saio daqui chateado quando não alcanço os meus objetivos, mas está faltando objetividade ao grupo. Ninguém dá uma solução” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“Mas não existe uma solução milagrosa. Tem que ser construída no grupo, a partir do que a gente quer” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

- *“A gente tem então que se questionar: o que é que eu posso fazer? O que a gente não pode fazer é ver a coisa acontecer e não fazer nada” (DIRETORA).*

- *“Só para dar um exemplo: amanhã vão tirar meus alunos de sala de aula para assistir filme. E isso vai me atrapalhar a aula, a avaliação. Fico sem tempo de dar minha aula e no final fico fazendo uma avaliação “meia boca” porque não dá mais tempo” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

Esse diálogo expôs os problemas vivenciados por professores na condução de seu trabalho, mas também evidenciou a diversidade de posicionamentos diante de temas como aprendizagem, avaliação, organização do trabalho pedagógico, finalidades do ensino médio, currículo, entre outros, que denunciam certa falta de coesão que dificulta a negociação no coletivo de professores e a tomada de decisões para o enfrentamento das situações. O espaço da coordenação pedagógica coletiva, em oportunidades como esta, se mostra ‘espaço vivo’ e cheio de possibilidades a partir do momento em que os profissionais apresentam suas dificuldades e desafios a enfrentar.

Uma exigência do trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da Unidade Escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. Esta clareza é uma capacidade a ser desenvolvida pelo corpo de profissionais que atuam numa determinada Escola. Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade (FUSARI, 1993, p. 70-71).

Como exposto pelo autor, a unidade no trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica coletiva não é uma conquista simples, mas um árduo processo a ser construído no exercício cotidiano.

No dia dez de setembro, mais uma vez, os professores, as coordenadoras e a direção da escola solicitaram que eu conduzisse as discussões sobre o tema avaliação. Comecei apresentando os índices de evasão e indagando sobre suas causas. Os professores disseram que era, principalmente, medo da reprovação iminente, por essa razão eles mudavam para outras escolas. Foi exposto pelo Professor de Física que não sabiam o que realmente o aluno fazia quando pedia a transferência ou simplesmente não vinha mais às aulas. Considerei que esta era uma questão importante a ser pensada por aquele coletivo porque era preciso saber as razões reais da evasão para que se pudesse pensar nas soluções.

Naquela data eram cento e setenta e cinco alunos evadidos da escola, de um total de seiscentos matriculados no início do ano letivo: 29%.

Outras razões para a evasão foram também apontadas pelo grupo: excesso de atividades e dificuldade de compreensão do papel da escola. Os professores concordaram que os alunos não entendiam que a escola era o lugar para estudar.

Questionei o grupo sobre o entendimento de avaliação formativa que constava das Diretrizes da SEEDF para o ensino médio: ninguém se pronunciou enfaticamente. Alguns professores apenas falaram sobre a dificuldade de realizá-la com o grande número de alunos em sala.

Questionei então porque o grupo queria fechar uma turma em vez de distribuir melhor os alunos nas turmas existentes. Alguns professores disseram que em turma pequena se sentem desestimulados e que o ideal seria que tivessem vinte e oito alunos em cada turma mesmo sem explicar a razão pela escolha deste número de alunos. Naquele momento, a Professora de Português fez uma provocação:

- *“Vivemos em um mundo dual no qual normas são diferentes de práticas”.*

Outras idéias surgiram ao longo da conversa que envolvia o processo de avaliação praticado em sala de aula, entre elas:

- *“A avaliação formativa exige acompanhamento processual” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

- *“Precisamos de uma avaliação que cause transformação” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO).*

- *“Falta também os alunos nos cobrarem mais” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

- *“Deveríamos dar aulas e ter uma prova que viesse de fora” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).*

- *“Detesto fazer prova” (PROFESSOR DE BIOLOGIA).*

- *“O aluno está sobrecarregado de atividades e projetos ficando, por vezes, sem tempo para estudar” (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).*

- *“Devemos consultar nossos alunos para fazer os projetos porque volume de conteúdos é diferente de volume de atividades” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“Trabalho interdisciplinar é coisa de pedagogo moderno” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).*

- *“Ficar discutindo o sexo dos anjos não adianta. Precisamos é de metodologia. Quero melhorar minha forma de ensinar porque avaliar eu sei” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

O professor de projeto disse que o primeiro passo era estudar o que significava avaliação formativa e apresentou algumas de suas ações em sala de aula que

privilegiavam o acompanhamento individualizado das aprendizagens dos alunos e o uso de diversos instrumentos, o professor de Geografia declarou: - *“Eu não tenho tempo para essa farra”*.

A professora de projeto destacou: - *“Nós não mostramos [ao aluno] unidade, união no nosso trabalho. Precisamos de mais comunicação entre nós.”*

Naquele momento, me assegurei de uma asserção que vinha construindo ao longo de minha presença na escola: a dificuldade para construção de um processo avaliativo de cunho formativo encontrava barreiras na diversidade de entendimentos e na multiplicidade de conceitos apresentados ao grupo via documentos, leitura, diálogos, legislações e normas oriundos de diversos contextos e instâncias.

Ficou evidenciado, também, que as concepções de avaliação, ou seja, a forma como cada professor entende ser o processo avaliativo, repercute em uma profusão de entendimentos que dificultam uma construção segura e coesa sobre os critérios a serem adotados na avaliação desenvolvida em sala de aula.

No dia vinte e nove de outubro, a diretora e a coordenadora pedagógica do ensino médio tocaram em um assunto de extrema relevância para a avaliação: a aplicação da prova como parte do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE²⁶. Disseram que seriam aplicadas, em meados de novembro, provas de Matemática, Física, Química e Biologia aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do ensino médio.

- *“Por que as provas serão só dessas matérias? As demais disciplinas não são importantes?” (PROFESSORA DE ARTES).*

- *“Essa avaliação dos alunos não deixa de ser uma avaliação do trabalho do professor” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

Mesmo diante desses questionamentos que poderiam suscitar uma discussão política e pedagógica sobre este processo de avaliação que começava a ser instituído, a discussão dos professores acontecia em torno do “estímulo” a ser dado pelo GDF para as

²⁶ O SIADE foi criado por meio do Decreto nº 29.244, de 2 de julho de 2008 para ser um instrumento permanente de planejamento, destinado a aferir as condições da oferta do ensino nas escolas públicas e privadas do DF. Contempla três processos de avaliação distintos: I - Avaliação de Políticas Educacionais; II - Avaliação da Gestão Compartilhada e da Gestão Escolar Regimental da Instituição Educacional; III - Avaliação do Rendimento Escolar. Neste sistema, as escolas públicas do DF deverão ser avaliadas anualmente.

“[...] Instituições Educacionais que elevarem seu índice de aprendizagem e de gestão” previsto no Termo de Compromisso da Gestão Compartilhada, Cláusula quinta. Tal Cláusula explicitava ainda que:

Subcláusula primeira - Entende-se por elevação do índice de aprendizagem as ações pedagógicas desenvolvidas, a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e a aplicação dos recursos materiais, financeiros e humanos, aferidos por mecanismos de acompanhamento anual, definidos pela SEDF, que terá como referência principal o Índice de Desempenho da Educação Básica - IDEB, pela Comissão de Monitoramento e Avaliação da Gestão Escolar Compartilhada [Grifo do texto].

Em dezesseis de outubro de 2008, foi publicado no Diário Oficial do DF, o Decreto n. 29.604 que instituiu o Prêmio de Mérito pela Melhoria do Desempenho Escolar das Instituições Educacionais do Distrito Federal - Pró-Mérito, nos termos do Artigo 20 da Lei da Gestão Compartilhada, Lei n. 4.036, de 27 de outubro de 2007, já mencionada.

A discussão surgida a partir desse tema girou em torno de preocupações com a aprendizagem dos alunos não como uma tarefa primordial da escola, mas sim que tais provas poderiam representar a exposição do grupo diante das médias obtidas e publicadas.

Os alunos só foram informados sobre a prova a eles aplicada, como parte do sistema de avaliação institucional, dez dias antes de sua aplicação e, a exemplo do grupo de professores, não conheciam os objetivos do SIADE. Para Freitas *et al.* (2009, p. 36) tal processo deve ser

[...] um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal de “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social [...].

Entretanto, o SIADE foi implementado por uma instituição de outro Estado, contratada pelo GDF, ao que caberia questionar sobre o fato de instituições externas à realidade vivida nas escolas públicas do DF serem credenciadas para este exercício.

Os desdobramentos e impactos deste evento na escola não puderam ser analisados, visto que seus resultados aconteceram apenas no ano de 2009 e não puderam ser incluídos nesta pesquisa.

A visão do SIADE e sua operacionalização na escola foi descrita em conversa por mim gravada que apresentou a forma como tal sistema se efetivou na realidade da escola:

- *“E o SIADE? Você já sabia o que era o SIADE antes daquela data que apresentou para o grupo de professores?” (PESQUISADORA).*

- *“Já. Esse preparatório foi muito bem feito: seminários, cursos, reuniões. Uns três meses antes. Fomos preparados para algo que iria acontecer no ano que vem. Aí, de repente, umas três semanas antes, eu fui chamada à Regional e disseram: ‘- Vai ter a prova.’ Porque veja só, a questão do SIADE já vinha sendo discutida há muito tempo, coisa de décimo quarto salário, já vinha sendo mastigada, mas não que seria nesse ano” (DIRETORA).*

- *“O SIADE é só a prova para os alunos? O que é o SIADE?” (PESQUISADORA).*

- *“Tem questionário para direção. Quem respondia ao questionário? Diretor, Vice-Diretor e supervisor. Era um para cada um. Cada um tinha uma senha e com essa senha a gente entrava no sistema e respondia, sendo que a minha parte era maior porque dizia respeito ao funcionamento da escola: como funcionava, o que havia na escola, como cada um trabalhava. Era uma visão do todo dentro da escola. O papel de cada cargo, como funcionava, o conselho, grêmio estudantil, coordenação. Tudo no “xizinho”. Quando não era “xizinho”, era sim ou não. Nada subjetivo. Era extenso. Eu demorei uma tarde inteira para responder. Era uma visão da escola: onde estava inserida a escola, quem era a comunidade...” (DIRETORA).*

- *“Nós passamos em sala de aula para falar com os alunos. Passamos em todas as turmas: manhã, tarde e noite. Ficamos com a garganta seca. Falamos da importância que tinha o SIADE. Tivemos a colaboração de todos os professores. As coisas aconteceram do jeito que a gente planejou. Eu soube de escolas que tiveram problemas” (DIRETORA).*

O SIADE não foi discutido nem apresentado com maiores explicações e discussões pelo grupo da escola. Provavelmente, em função do que relatou a Diretora no trecho que destaquei da conversa gravada acima sobre o anúncio repentino de sua operacionalização.

Seguiram-se outras coordenações coletivas até o dia três de dezembro, quando as coordenadoras pedagógicas do ensino médio e do ensino fundamental informaram que, a partir daquela data, os professores estavam dispensados de suas coordenações individuais diante do grande volume de provas e atividades para correção. Deveriam comparecer apenas às coordenações pedagógicas coletivas de segundas e quartas-feiras, porém nestes momentos, não presenciei mais o exercício da discussão coletiva. Apenas atividades individuais. Todo o grupo esteve sobrecarregado também com preenchimento de diários e fichas.

Dessa forma, pude reconhecer na coordenação pedagógica coletiva muitas possibilidades que estavam, pouco a pouco, sendo construídas. Neste espaço, decisões foram tomadas e diversos entendimentos sobre a escola, mas seu caminho pedagógico e sua avaliação ainda precisavam ser aprofundadas. Ainda assim, este espaço de produção coletiva mostrou-se rico e um dos grandes responsáveis pelo processo avaliativo desenvolvido na escola pela busca do diálogo, de um “refletir juntos” que poderia acatar a diversidade de posicionamentos nele existente em busca de caminhos para solucionar as dificuldades enfrentadas.

Nesta perspectiva de construir as ações de forma conjunta para atingir objetivos de grupo, acompanhei o Conselho de Classe.

5.4.2 O Conselho de Classe vivido na escola

Dalben (2004, p. 57) afirma que o Conselho de Classe “[...] é a mais importante de todas as instâncias colegiadas da escola pelos objetivos do seu trabalho”. Pela sua natureza consultiva e deliberativa, surge como uma instância central na configuração da avaliação instituída, formal e informalmente na escola, pois “As reuniões do Conselho de Classe refletem as concepções de avaliação e educação que a escola e seus professores possuem, bem como as práticas avaliativas adotadas no dia-a-dia” (SANTOS, 2007, p. 66).

Ainda Dalben (2004, p. 57) diz que:

Dependendo do tipo de relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos e sua prática, assim como do conhecimento que se produz nessa relação, os rumos dessa instância seguirão os caminhos da construção crítica e democrática da escola ou, ao contrário, permaneceram reproduzindo uma cultura escolar apegada ao autoritarismo, à seletividade e à exclusão social.

Com esse olhar sobre as possibilidades do Conselho de Classe participei de seu desenvolvimento e construí as análises.

Na Agenda do Professor (p. 8-9), já mencionada, havia esclarecimentos sobre o Conselho de Classe:

O Conselho de Classe é um órgão de natureza consultiva e deliberativa para fins didático-pedagógico, constituído por todos os professores da mesma turma, Orientador Educacional, Coordenadores Pedagógicos e o Diretor que o preside.

Cabe ao Conselho de Classe:

- Decidir quanto a promoção de alunos em qualquer época do ano, nos termos da legislação vigente;
- Proceder a análise e a decisão final em que a apreciação conjunta do desempenho global do aluno for julgada necessária;
- Adotar procedimentos comuns de avaliação, visando à unidade do trabalho pedagógico e respeitando as diferenças individuais;
- Propor soluções para sanar deficiências de aprendizagem e encaminhá-las à Direção do estabelecimento;
- Avaliar o desenvolvimento do aluno, individualmente e em relação a sua turma.

As reuniões de Conselho de Classe serão realizadas bimestralmente, podendo haver, ainda, reuniões extraordinárias quando de fizer necessário.

OBSERVAÇÃO: Em época de Conselho de Classe as avaliações deverão estar corrigidas e o somatório das notas fechadas com a média bimestral [Grifo da Agenda do Professor].

No item observação ficou evidente a idéia de que avaliação, para o coletivo dos docentes, é sinônimo de prova uma vez que entende que “as avaliações devem ser corrigidas”, além do fato de que devem, os professores, somar notas e apresentar média aritméticas ao final do bimestre letivo.

A definição do tipo de Conselho de Classe que a escola desenvolvia ficou evidenciada por meio de seus propósitos conforme se apresentou na Agenda do Professor. Não presenciei qualquer sugestão dos membros da escola e de sua comunidade para que o mesmo fosse reavaliado.

Como previsto na Agenda do Professor, o Conselho de Classe deveria ser presidido pela Diretora e isso não aconteceu. Na maioria dos Conselhos desenvolvidos estiveram presentes, na forma de condutor dos trabalhos, a supervisora pedagógica ou o Vice-Diretor. Eventualmente, a Diretora da escola participava em alguns momentos, mas não assumia a presidência.

Os documentos da escola não apresentaram outros aspectos importantes como o envolvimento dos alunos no conselho, a avaliação do trabalho pedagógico de forma ampla e do professor, em especial, como aquele que efetiva sua ação junto aos alunos.

Presenciei os cinco Conselhos de Classe realizados pela escola durante o ano e os analisei por bimestre. Foram trinta horas de observação/participação. Cada um deles foi dividido em dois dias visto que, no formato de Conselho de Classe assumido pela escola, cabia desenvolvê-lo no espaço de duas coordenações pedagógicas coletivas dos

professores e, ao final do ano letivo, um único Conselho de Classe final conforme Quadro abaixo:

Conselho de Classe da escola - 2008			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Dias: 05 e 07.05	Dias: 04 e 06.08	Dias: 20 e 22.10	Dias: 15 e 16.12
Conselho de Classe Final			Dia: 23.12

Quadro 6 - Datas do Conselho de Classe

O Conselho de Classe da escola orientava a condução de suas atividades por meio de um documento impresso que se intitulava: “Ata do Conselho de Classe”. Entretanto, o significado da palavra Ata como documento da forma como se apresentou, poderia ser questionado, a exemplo de seu significado no dicionário²⁷: “Relato ou resenha por escrito de sessão ou cerimônia de alguma corporação, assembléia etc.”. Questionei com o grupo presente ao primeiro Conselho de Classe, por razões de ordem pedagógica, seu conteúdo e organização. Após meu questionamento, a professora de Filosofia sugeriu que o grupo ocupasse uma das reuniões de coordenação pedagógica coletiva para discutir a Ata orientadora do Conselho de Classe. O grupo presente concordou, entretanto, esta tarefa não foi realizada ao longo do ano.

A ata que orientava o Conselho de Classe estava organizada conforme quadro abaixo do qual subtraí o cabeçalho e o logotipo, o espaço para os nomes dos professores e suas assinaturas, identificadores da escola, para visualização dos aspectos abordados no documento. Dos itens 2 ao 10 da Ata, havia de três a quatro linhas para preenchimento. A palavra “analisar” foi transcrita conforme aparecia na ata.

²⁷ Dicionário Michaelis Eletrônico.

ATA DO CONSELHO DE CLASSE

Ao _____ dias do mês de _____ de 2008, às ____ horas, esteve reunido o Conselho de Classe de Classe do turno MATUTINO, referente ao ___ bimestre, para analisar, decidir, avaliar, bem como propor soluções para os aspectos observados no desempenho escolar dos alunos da ___ série, turma _____.

1. Aspecto geral da turma: após observações foi considerada: () Ótima () Boa () Regular () Fraca
2. Aspectos positivos da turma:

3. Aspectos observados que precisam ser melhorados.

4. Alunos destaques:

5. Alunos infreqüentes:

6. Alunos faltosos:

7. Alunos com baixo rendimento:

8. Alunos que precisam ser encaminhados para o Serviço de Orientação educacional:

9. Propostas/ sugestões para sanar os problemas citados:

10. Observações gerais:

Quadro 7 – Transcrição síntese da Ata do Conselho de Classe da escola

O item 1 do Quadro 7 pretendia identificar um aspecto geral da turma, entretanto, não especificou o que vem a ser uma turma ótima, boa, regular ou fraca. Tal fato, além de servir à classificação das diversas turmas desconsidera a singularidade de cada uma. Ainda este tipo de documento não condizia com a avaliação formativa proposta nas Diretrizes de avaliação da SEEDF. O item 3: “Aspectos observados que precisam ser melhorados”, não esclarecia quais aspectos e suscitou dúvidas como: seriam aspectos relativos à turma? Por parte de quem? Poderia ter sido este um espaço e um momento no qual todos se avaliariam com relação ao trabalho desenvolvido com a turma e pela turma.

Nas discussões do grupo presente ao primeiro conselho, referente a turma do 3º ano A, surgiram as seguintes falas:

– “Essa turma é regular. Se dissermos que ela é boa, ela se acomoda” (PROFESSORA DE QUÍMICA).

– “Muitos alunos não fazem as tarefas. Por isso, não é uma turma boa” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

De forma acrítica, foi-se, naturalmente, desenhando pelas próprias falas do grupo a compreensão sobre o aspecto geral da turma. Esse tipo de questão apresentada no item 1 trazia consigo certa carga classificatória que podia estigmatizar um coletivo e também evidenciou que as concepções dos sujeitos envolvidos ocupavam espaço determinante da avaliação desenvolvida.

Deve ser uma das funções de um Conselho de Classe:

[...] analisar o aluno nos vários aspectos de sua realidade como pessoa e como estudante [...]. Trata-se de ter uma visão de conjunto de cada caso para se tomar atitudes que sejam adequadas a cada situação. Há que se ter dois pesos e duas medidas sim, porque cada aluno é uma individualidade e não se pode tratar a todos da mesma forma (CRUZ, 2005, p. 40).

Da mesma forma, os outros itens da ata apresentaram encaminhamentos que deram o formato do Conselho de Classe que se praticava e foram analisados ao longo dos relatos.

Coube ainda relatar que os diversos conselhos acontecidos na escola não se articularam entre si, fato que não beneficiou mudanças qualitativas na organização do trabalho pedagógico, tampouco na avaliação praticada.

✓ Conselho de Classe do 1º Bimestre – 1º dia: 05.05 (Segunda-feira)

Esse dia da coordenação pedagógica coletiva foi dedicado ao Conselho das turmas de 3º anos, a pedido da professora de português, que não poderia comparecer na quarta-feira.

Esta atividade acontecia na mesma sala onde os professores coordenavam. Neste dia a sala estava quente e não se podia ligar o ventilador porque seu barulho atrapalhava o diálogo. Assim, mantinha-se a porta aberta para circulação do ar e, por esta razão, várias vezes o Conselho de Classe sofreu interferência de pessoas estranhas que entravam na sala e pediam informações. Ficou difícil para o grupo manter a concentração nas atividades, além do fato de ali serem tratados assuntos que exigiam privacidade, pois se tratava da vida escolar dos alunos.

Neste primeiro Conselho nem todos os professores que desenvolviam projetos da parte diversificada do currículo estavam presentes. Ninguém questionou o fato.

A direção do Conselho esteve a cargo da supervisora pedagógica que conduziu os trabalhos. As coordenadoras pedagógicas não compareceram. Havia algumas

dificuldades de relacionamento entre o grupo gestor da escola e as coordenadoras pedagógicas que atendiam o turno diurno, fato este que fere uma das características básicas do Conselho de Classe, que é o de ser um espaço “[...] de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico” (DALBEN, 2004, p. 31). Esta autora complementa a idéia sobre este tipo de participação necessária a um Conselho de Classe dizendo que dessa forma é possível “[...] que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a escola, permitindo um olhar conjunto e a percepção da dinâmica de construção do projeto pedagógico em curso” (p. 32), razão pela qual a ausência das coordenadoras pedagógicas comprometeu maior êxito dessa atividade. A presença delas era vital para a organização do trabalho pedagógico da escola.

O grupo de professores presentes ao conselho reclamou a falta do “carômetro” e a supervisora respondeu que não foi possível tirar foto de todos os alunos pelo fato de que, nesse dia, a frequência deles a escola esteve comprometida porque foram deslocados para as comemorações de aniversário da cidade.

“- Sem ‘carômetro’ não há como fazer conselho porque ainda não conhecemos os alunos pelo nome” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

O “carômetro”, segundo Villas Boas (2008, p. 25), é

[...] uma ficha para cada aluno em que está afixada a sua fotografia, para que os professores saibam de quem estão tratando nas reuniões realizadas pela escola. É uma prática altamente questionável e que deve incomodar alunos e pais. O fato de os professores não saberem o nome dos alunos indica que não os conhecem.

Não houve uma introdução por parte da supervisora pedagógica sobre a importância ou os encaminhamentos que deveriam ser tomados no Conselho de Classe. As atividades se resumiram ao preenchimento da ata. Não foram discutidos os objetivos do conselho e suas possibilidades.

Iniciou-se por preencher o primeiro item da ata: aspectos gerais da turma: a Professora de Biologia disse que essa era uma turma regular sem especificar por quais razões. A professora de Português disse que a turma tinha dificuldade de abstração, que tinha potencial, mas que precisava estudar mais. Sem outras intervenções, além das já citadas acima, a turma foi considerada regular.

Sobre o segundo item da ata: alunos com baixo rendimento, alguns professores falavam os números dos alunos correspondentes a lista de chamada que não obtiveram a

nota mínima cinco (5,0), ao que outros professores faziam pequenos comentários complementares para justificar a razão das notas, tais como: não cumpria as atividades, conversavam muito durante as explicações, brincavam durante as aulas, entre outros.

Tão logo tive oportunidade, questionei com o grupo a validade daquele procedimento, visto que tais notas estavam expressas nos boletins.

Nesse momento o professor de Matemática disse: - *“É por isso que eu sou contra o Conselho de Classe no ensino médio”*.

Se referindo à validade de se dizer a nota dos alunos que não atingiram a média, a exemplo do meu questionamento. Perguntei-lhe então o que poderia ser feito e ele respondeu: - *“Não deveria existir conselho. Após a entrega do boletim, o responsável, caso tivesse interesse, poderia vir falar com o professor”*.

Tal posicionamento retratou a necessidade dos sujeitos em conhecer os objetivos do Conselho de Classe como espaço de discussão sobre o processo de aprendizagem e o processo de avaliação do trabalho pedagógico. Fato que poderia ser revisto a partir de uma reflexão prévia sobre o sentido deste colegiado, além de evidenciar as concepções do professor sobre esta instância avaliativa de não servir como espaço de construção do processo avaliativo da escola.

Diante do grande número de alunos com baixo rendimento, a supervisora pedagógica perguntou que sugestões o grupo apresentava para sanar esse quadro. Ninguém respondeu. Então, de forma constrangida pela falta de respostas, ela sugeriu que a orientadora educacional fosse conversar com as turmas que estivessem nessa situação.

Próximo item da ata: alunos destaques. Dois ou três nomes foram citados e o professor de matemática foi taxativo: - *“Turma boa é a que tem notas boas. Outros aspectos são irrelevantes.”*

Como o grupo não se posicionou, a turma em pauta não teve alunos-destaques. Não se refletiu sobre os critérios que fariam do aluno um destaque na turma.

Como assevera Oliveira, Pinto e Rodrigues (2007, p.4):

Avaliar não significa necessariamente medir e nem o referencial quantitativo significa necessariamente objetividade. A prática de uma educação positivista deixou esse ranço. Aliás, quando se tenta traduzir em números ou "conceitos" frios o que é incomensurável, as aberrações

são evidentes. Que tipo de avaliação tem um aluno que "tirou" 5 ou C? Significa "suficiente", mas suficiente para que? O que ele não sabe, não vai fazer falta? Por que não sabe? A avaliação "medida" mais esconde do que mostra. E não adianta transformar nota em conceito, pois o que tem que mudar é o objeto da avaliação.

A nota, equivocadamente, surgia como o centro do trabalho docente desenvolvido com os alunos.

Comentei que as turmas estavam com grande número de alunos e a Professora de Química virou-se pra mim e disse: - *"O pior é que todos vêm"*.

Esse tom irônico da resposta revelou a falta de seriedade com um momento pedagógico tão importante como o do Conselho de Classe, possivelmente pela compreensão equivocada das possibilidades dessa instância.

Com estes mesmos encaminhamentos e procedimentos, seguiram-se as outras turmas. Nesta tarde foram realizados conselhos de quatro turmas. Ao final, não houve espaço para uma avaliação daquela atividade. Todos pareciam exaustos.

O Conselho de Classe realizado nesta tarde não se mostrou produtivo, do ponto de vista das aprendizagens e das possibilidades de mudanças no trabalho da escola, tampouco para os alunos das turmas de 3º ano.

✓ Conselho de Classe do 1º Bimestre – 2º dia: 07.05 (Quarta-feira)

Conselho de Classe das turmas de 1º ano. Estavam presentes os professores da turma e a Orientadora Educacional. O conselho foi presidido pelo Vice-Diretor.

Os professores estavam muito agitados. Vários deles falando ao mesmo tempo sobre questões que não se referiam aos temas do conselho, tais como: salários, carga horária, entre e outros criando um ambiente de muito barulho. Havia também barulho externo à sala, nos corredores. Neste encontro, a direção apresentou o "carômetro" das turmas no projetor multimídia.

Aconteceu na mesma rotina do conselho anterior de seguir os itens da, já discutida, Ata previamente elaborada e que, mais uma vez, não foi questionada sob a alegação de que eram seis turmas e o tempo era escasso para maiores intervenções. Eventualmente, um ou outro professor fazia algum comentário sobre o aluno que estava sendo avaliado no momento, entretanto, não observei nenhuma avaliação sobre as aprendizagens, todas se referiram ao comportamento:

- *“Esse menino conversa muito” (PROFESSORA DE ARTES).*
- *“Ela é uma aluna muito calada” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).*
- *“Essa turma não leva os estudos a sério” (PROFESSORA DE FILOSOFIA).*

Apenas o aspecto comportamental foi levado em conta revelando que as concepções de avaliação dos professores tinham forte apelo a esta dimensão. Dessa forma desenvolvido, o Conselho de Classe não avançou na reorganização do trabalho pedagógico, pois “[...] só é passível de ser realizado quando os sujeitos que o integram apoderam-se, conscientemente, dele, colocando-o a serviço de seus propósitos, articulando-o com um projeto político-pedagógico” (DALBEN, 2004, p. 59).

A exemplos das turmas de 3º ano, o Conselho de Classe das turmas de 1º ano, ingressante no ensino médio e das quais se poderia fazer planejamentos para melhoria das aprendizagens e do trabalho docente ao longo da permanência deles neste nível de ensino, não apresentou-se produtivo.

✓ Conselho de Classe do 2º Bimestre – 1º dia: 04.08 (Segunda-feira)

Conduzido pela supervisora pedagógica que propôs que as atividades comesçassem pelos 3º anos por causa de dois alunos que, sem terem concluído o ensino médio, passaram no vestibular da UnB. Estavam presentes os professores e a orientadora educacional. Mais uma vez as coordenadoras pedagógicas não participaram das atividades.

- *“Há um prazo muito curto para apresentação da documentação do aluno no ato da matrícula na universidade. Temos que resolver isso imediatamente” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).*

Nesse momento, a supervisora pedagógica disse que, pela legislação, seria preciso que os alunos que passaram no vestibular tivessem notas superiores a 8,0 (oito) em todas as disciplinas e alguns professores deveriam rever suas notas caso concordassem com a aprovação de tais alunos. Não houve qualquer resistência por parte de nenhum deles e, quando foi necessário, alteraram-se as notas. A forma tranqüila, sem contestações, como esse procedimento de alteração de notas aconteceu no conselho requereu pensar sobre o sentido do trabalho desenvolvido pelos professores. Ora, se a avaliação estava vinculada de forma tão contundente à nota, como sua alteração aconteceu sem maiores reflexões?

Se mesmo em função de notas, como era vivenciado o Conselho de Classe, havia certa “facilidade” em sua alteração, havia então a possibilidade de se pensar em outra forma de organização dessa instância visto que, mesmo diante da centralidade da nota, ela não parecia ser importante diante de determinadas circunstâncias nas quais elas eram revistas sem discussão. O problema da centralidade da nota é que

Seu valor simbólico, como certificação de 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 e fracassos na vida. Ela expressa relações amplas e complexas, que delineiam a identidade do aluno, do professor e da escola como instituição na sua relação com a sociedade (DALBEN, 2004, p. 127).

A professora de um dos projetos interdisciplinares ressaltou a conquista dos alunos e disse: - *“Fico feliz por estes meninos. É sinal que estamos fazendo um bom trabalho.”*

Ficou evidente a importância dada pela professora aos vínculos entre o trabalho realizado no ensino médio e o ingresso no ensino superior. É o reconhecimento de uma de suas finalidades.

Neste dia, o Conselho de Classe não se ateu aos problemas pedagógicos de cada turma. Para todos os problemas evidenciados, relativos ao comportamento e aos problemas familiares dos alunos, o conselho sugeriu encaminhamentos à orientação educacional ou estudos posteriores. O conselho continuou no molde da ata padronizada. Um exemplo foi o início dos trabalhos na turma do 1º ano “A” quando a supervisora pedagógica perguntou de forma rotineira: - *“Aspectos gerais da turma?”*

O Professor de Geografia disse que a turma era regular, pois não existia turma boa. A professora de Química, como já havia expressado no primeiro Conselho de Classe, concordou e disse que toda vez que se colocava que uma turma era boa ela relaxava e não correspondia às expectativas revelando a concepção de avaliação como poder. Ainda utilizou-se do “carômetro”.

Os professores consideraram, apenas para efeito de preenchimento da Ata, no item 10, observações gerais, que a turma do 1º ano “A” fazia exercícios e precisava melhorar no comportamento. Evidenciou assim um procedimento burocrático sobre o qual não se analisava, não se faziam reflexões necessárias sobre as possíveis formas de solucionar os problemas. Na realidade, estas observações não atendiam ao reclamo de

um Conselho de Classe como instância responsável por reconhecer as necessidades de aprendizagem da turma e propor soluções.

Em determinado momento do Conselho de Classe, houve uma discussão sobre o que é ser um aluno faltoso: - *“É faltoso ou desistente?”* (PROFESSOR DE FÍSICA).

A supervisora pedagógica, que presidia o conselho, disse que na Ata não aparecia o termo desistente e ela não sabia como proceder, porém esse termo acabou sendo eleito como mais apropriado para classificar o grupo de alunos que não comparecia e que essa decisão fosse então descrita no item 10 da ata, no já anunciado espaço para as observações gerais, demonstrando preocupações muito mais de ordem burocrática que pedagógica.

O passo seguinte do Conselho de Classe foi a supervisora pedagógica dizer o número dos alunos, um a um, e os professores se manifestarem quando estes não tivessem obtido boa nota mínima, nota cinco (5,0), sem considerar as razões das notas.

Ao final, a supervisora pedagógica pergunta: - *“Alguma sugestão para melhorar a turma?”*

Os professores permaneceram calados. Só depois de alguns instantes a professora de História sugeriu: - *“Coloca aí que eles devem levar os estudos mais a sério”*.

Ninguém mais se pronunciou sobre isso revelando assim, mais uma vez, o ritual burocrático no qual se vivenciada essa atividade. Ninguém também questionou sobre o trabalho desenvolvido.

Faltaram ao Conselho de Classe os professores de Filosofia, Educação Física e Física sem que fosse anunciada a justificativa de tais ausências por parte da direção da escola ou da presidência do Conselho de Classe.

Neste encontro também foi decidido fechar a turma do 3º ano “D”, por problemas de evasão. A turma continha, no mês de agosto, dezesseis alunos dos mais de quarenta que foram matriculados no início do ano. As defesas foram favoráveis ao fechamento. Ninguém considerou que isso iria aumentar o número de alunos nas outras turmas e prejudicar a aprendizagem. Este fato também se pronunciou como uma estratégia que feria as necessidades de diminuição do número de alunos por turmas, sempre reclamada pelos professores.

A evasão na escola, a exemplo de uma realidade que é nacional, tem atingido altos índices sem que nenhuma reflexão seja feita sobre o assunto quando o Conselho de Classe é um espaço privilegiado para discussões sobre as causas de tal aumento, já que o trabalho pedagógico e a avaliação desenvolvida são agentes motivadores da permanência do aluno na escola.

Este primeiro Conselho de Classe do 2º bimestre, da forma como vivido no 1º bimestre, não suscitou reflexões do grupo participante sobre o trabalho desenvolvido no bimestre e sobre o que poderia ser feito para mudar o quadro de alunos com notas baixas.

✓ Conselho de Classe do 2º Bimestre – 2º dia: 06.08 (Quarta-feira)

O conselho começou com avisos administrativos pela coordenadora pedagógica do ensino médio. Assuntos como datas de atividades, entrega de registros, etc. Após esses avisos, a coordenadora se retirou. Disse estar ainda envolvida com assuntos da Gincana Cultural realizada pela escola no mês de maio.

Estiveram presentes os professores, a orientadora educacional e foi presidido, mais uma vez, pela supervisora pedagógica. A diretora não esteve presente. Seguiu-se a mesma rotina de preenchimento da Ata para todas as turmas. A Supervisora começou, sem nenhuma introdução acerca dos trabalhos que seriam desenvolvidos, com a já conhecida pergunta sobre os aspectos gerais da turma: - *“Gente, como é essa turma?”*

De forma majoritária, os professores assumiram que a turma era boa. Os professores que sempre defendiam a idéia de não considerar as turmas como boas acataram a decisão da maioria e alguns não se posicionaram. Sobre isso, é preciso compreender que o espaço do Conselho de Classe serve, prioritariamente, ao estudo das situações de avaliação das aprendizagens e não à aceitação majoritária de determinada decisão sem que sejam compreendidas tais medidas.

Foi um Conselho de Classe rápido pelo fato de não terem sido tratados de necessidades individuais dos alunos, e de não ter sido feita a socialização de experiências dos professores ou da turma. Mais uma vez, resumiu-se a “cantar notas”: a supervisora pedagógica falava os nomes dos alunos e seus respectivos números e os professores se pronunciavam apenas com relação as notas de cada um, sem fazer referência às suas aprendizagens, dificuldades ou problemas de ordem sócio-afetivas.

Foi um Conselho de Classe cansativo, do ponto de vista do quantitativo de turmas e também do ponto de vista da rotina deste evento nos moldes no qual era desenvolvido: sem deliberações sobre o que fazer diante das necessidades de professores e alunos, sem reflexão sobre o trabalho pedagógico coletivo e individual e sem a crítica sobre os processos avaliativos.

✓ Conselho de Classe do 3º Bimestre – 1º dia: 20.10 (Segunda-feira)

O conselho começou, mais uma vez, sem que fosse feita qualquer reflexão sobre essa atividade, sobre o sentido deste colegiado. Esteve sob a presidência da

. Começou pela turma do 1º ano “A”.

Seguindo o mesmo ritual alienado de não se refletir sobre a importância deste colegiado. A supervisora pedagógica perguntou sobre aspectos positivos da turma, sobre o que poderia ser evidenciado, entretanto, ninguém se pronunciou. Ela então perguntou sobre alunos destaque da turma, o que provocou o seguinte diálogo:

- “Vamos começar pelas notas já que este aspecto é o importante” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

- “Sugiro o nome do aluno número cinco” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

- “Esse não pode ser destaque. Ficou com nota cinco comigo” (PROFESSORA DE QUÍMICA).

Tal diálogo evidenciou o fato de não serem os alunos tratados pelos seus nomes próprios resumindo o Conselho de Classe a um evento no qual, burocraticamente, se cumpre uma agenda prevista pelas normas. Não se observou e analisou a pessoa do aluno e suas aprendizagens. - “Então essa turma não tem alunos destaques?” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

Ninguém respondeu e a supervisora pedagógica passou para o item seguinte da ata: - “Alunos infreqüentes?”

Seguiram os professores dizendo quais eram eles, por número, sem que nenhum questionamento fosse levantado a respeito de tais ausências e continuou o Conselho na seqüência de itens da Ata. O Conselho de Classe não pode ser uma rotina, pois os problemas não se repetem, a realidade pedagógica das salas de aula se diferencia a cada bimestre. Além de estudo de conteúdos, a escola realiza diferentes atividades.

Entendo que no olhar sobre o cotidiano dinâmico reside a originalidade de cada Conselho de Classe e sua importância: o exercício desse olhar diferente e interdisciplinar sobre cada realidade, cada turma, cada aluno e cada professor.

O cotidiano escolar, entendido como movimento, por isso, flexível e dinâmico, permite compreender que os sujeitos nele envolvidos são os que conferem tais características ao mesmo. São as relações sociais que constituem a tecitura do cotidiano escolar, o que, por sua vez, também constitui os sujeitos: entre grupo, sub-grupos e sujeitos, há uma relação de mútua e variada influência (MUNIZ,2006, p. 34-35).

Talvez a falta desse olhar sobre o cotidiano tenha sido a razão para que nenhum outro aspecto fosse levantado, mesmo aqueles previstos na Agenda do Professor. Terminou o Conselho de Classe da turma do 1º Ano “A” e a supervisora pedagógica pediu para que os presentes assinassem a ata enquanto preparava a ata da próxima turma.

Essa rotina era acompanhada por conversas paralelas. Os professores conversavam assuntos diversos, alheios a esta tarefa. Assuntos pessoais.

Entre o Conselho de Classe de uma turma e outra, surgiu um tema que antes não havia sido tocado: a recuperação paralela. Algumas professoras trocavam experiências sobre sua operacionalização ao que a Professora de História disse: - *“Essa recuperação é uma balela. Os alunos não aparecem e acabam passando”*.

A professora referiu-se à recuperação paralela prevista na legislação do DF: alunos que não “passaram de ano” em determinada disciplina, podiam seguir o fluxo escolar e, paralelamente, “recuperar os conteúdos perdidos”, já que em nenhum momento de trabalho coletivo ou individual que presenciei, falou-se em desenvolvimento de outras atividades pedagógicas que objetivassem a aquisição de aprendizagens ainda não evidenciadas para o nível escolar no qual o aluno se encontrava.

Em atendimento aos regulamento e normas legais, praticava-se a “recuperação paralela” mesmo que diversos professores se pronunciassem contrários a tal prática. Era preciso compreender que “não se recupera o que não se aprendeu”.

Não há estudos de recuperação, mas retomada de questões, conforme as dificuldades apresentadas pelo grupo na compreensão dos assuntos trabalhados. À medida que vou identificando tais questões, vou planejando estratégias para retomá-las. Às vezes, são questões que envolvem um aluno e são retomadas como ele, ou pequenos grupos. Quando envolve todo o grupo, retomo com todos (HOFFMANN, 2005a, p. 101).

Ainda assim, em cumprimento a legislação, não foram questionadas situações pedagógicas que pudessem transpor a presença de normas e práticas dessa natureza na escola. Apenas cumpriu-se.

A supervisora pedagógica aproveitou o assunto sobre a recuperação paralela para dizer que a chefe da secretaria tinha dito que alguns professores estavam incluindo a nota da “recuperação paralela ou processual”, palavras da supervisora pedagógica, na nota bimestral quando os alunos obtinham nota superior a dez.

- “Há professores que colocaram a nota 11 (onze) ou 12 (doze) no diário quando isso não pode regimentalmente acontecer. Se a nota superar o máximo de 10 (dez) não pode colocar no diário” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

Durante o Conselho do 1º ano “D”, a Professora de Química falou sobre o caso de dois irmãos que estudam na mesma sala e que tinham problemas em suas aprendizagens: - *“É grave: eles não sabem nada”.*

A supervisora pedagógica explicou o caso dizendo que eles viviam com uma irmã que os trouxe para Brasília para que tivessem uma chance visto que a cidade de onde eles vieram não oferecia condições de estudo. Todos escutaram o caso com atenção, entretanto, ninguém se pronunciou quanto as possíveis soluções para os problemas de aprendizagens dos alunos. Então, o Professor de Matemática alertou que o Conselho deveria prosseguir em função do horário. Todos concordaram deixando assim o caso sem discussão ou solução.

Pelo fato acima, foi possível pensar sobre o formato do Conselho de Classe que a escola desenvolvia: tal atividade servia às transformações necessárias ao modelo de ensino e avaliação que se necessitava?

Evidenciou-se, mais uma vez, a necessidade de reflexão sobre o propósito dessa instância.

✓ Conselho de Classe do 3º Bimestre – 2º dia: 22.10 (Quarta-feira)

Nesta quarta-feira de Conselho de Classe os professores pareciam cansados, desanimados, pouco conversaram na sala, apenas alguns se pronunciaram com um cumprimento ao grupo. Seguiu-se o mesmo ritual realizado na segunda-feira anterior: leitura dos nomes dos alunos transferidos e desistentes pela supervisora pedagógica, aspectos positivos e negativos das turmas dos 3º anos e depois a leitura dos nomes/números para que os professores se manifestassem sobre cada o aluno citado.

Os professores só se pronunciavam quando o aluno apresentava nota baixa dizendo sua nota e seguindo sem nenhuma observação sobre as razões das dificuldades de cada aluno ou propostas de solução.

Diante disso, me posicionei em duas ocasiões durante o conselho na tentativa de motivar o grupo quanto as soluções que poderiam ser tomadas naquele momento sem que o grupo manifestasse qualquer interesse em responder as minhas provocações.

Para o processo avaliativo e para as aprendizagens de todos os envolvidos, mais uma vez, o Conselho de Classe não cumpriu suas funções. Esse aspecto da participação alienada dos professores neste colegiado reflete, em grande medida, na maneira como avaliam e qual seria seus referenciais de avaliação. Os professores avaliam para “dar” notas. Seus critérios são velados, suas intenções se materializam em dicotomias: bons/ruins, fracos/fortes, com média/sem média.

Suas referências para organizar a avaliação se pautam na lógica conteúdo/avaliação contrapondo-se aos pares dialéticos apresentados por Freitas (1995) que dão sentido a organização do trabalho pedagógico da escola.

Neste sentido, um Conselho de Classe que vise a reorganização das ações avaliativas não se efetiva nesta escola. Representa apenas um agrupamento de professores encarcerados em suas concepções que não dialogam e não se abrem para compreender a realidade da escola na qual trabalham.

✓ Conselho de Classe do 4º Bimestre – 1º dia: 15.12 (Segunda-feira)

Neste último Conselho de Classe bimestral estavam presentes, a Diretora, que presidiu o Conselho, a supervisora pedagógica, os professores, a Secretária e a Orientadora Educacional. As coordenadoras pedagógicas não estiveram presentes, apesar de estarem na escola. Este conselho se fez em torno das turmas de 3º ano.

As intervenções da Orientadora Educacional se resumiram a atender alguma necessidade do grupo em conhecer algum aspecto da vida do aluno mesmo que estivéssemos no final do ano letivo e alguns professores ainda desconhecerem seus alunos.

A Secretária, que em outros conselhos esteve presente em momentos pontuais, desta vez permaneceu até o final, prestando esclarecimento sobre questões de escrituração de diários. Seu trabalho foi de reconhecer a situação de cada aluno para

agilizar a preparação das listas que seriam publicadas em mural com os resultados do ano letivo. Estas listas eram aguardadas com ansiedade pelos alunos. Alguns se mantinham no pátio da escola esperando pelos seus resultados.

Este Conselho de Classe seguiu um ritual diferente dos outros pelo fato de que não se falou do perfil da turma visto que sua característica básica foi a de decidir, sempre em razão das notas, quais seriam os alunos aprovados e quais iriam permanecer na escola para se preparar para a prova final de recuperação prevista no regulamento da Rede Pública de Ensino e no Regimento da escola. Os questionamentos feitos pela supervisora pedagógica e pelo Vice-Diretor não se orientaram pela Ata.

- *“Neste conselho não cabe mais uma avaliação do quadro geral da turma, mas sim decidir sobre a situação de cada aluno com relação a sua promoção” (VICE-DIRETOR).*

Aconteceu então a leitura dos alunos que foram transferidos e faltosos. Esse ritual que aconteceu desde o primeiro Conselho serviu para que os professores regularizem a situação de seus diários de classe e não a compreender e analisar os problemas com relação às aprendizagens dos alunos e ao trabalho docente.

A supervisora pedagógica começou a falar os nomes/números dos alunos e os professores foram dizendo se o aluno ficou ou não em recuperação. Ao final da leitura, decidia-se se o aluno seria reprovado ou não. Pelo regimento, se o aluno ficasse em recuperação em mais de três disciplinas estaria automaticamente reprovado. Assim, esperava-se que os professores das disciplinas envolvidas em cada caso, com a ajuda do conjunto de profissionais presentes, repensassem as notas de alunos nesta situação. Em diversos momentos nos quais foi preciso resolver esse tipo de caso, foi ouvido:

- *“Esse menino não merece porque brincou o ano todo” (PROFESSORA DE FILOSOFIA).*

- *“Essa aluna é muito fraca, mas merece uma chance porque é muito esforçada” (PROFESSORA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR).*

- *“Temos que pensar sobre essa garota. Ela teve muitas dificuldades em casa” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

Os pronunciamentos evidenciaram uma forte prática vivenciada na escola e sobre a qual não observei qualquer reflexão: a avaliação informal. Segundo Freitas (2005, p. 132) “[...] no plano da *avaliação informal* estão os *juízos de valor* invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações formais finais, sendo construídos pelos professores e alunos nas interações diárias.”

A esse tipo de colocações não se seguiram discussões maiores sobre outras estratégias, outras formas de intervenção para garantir a aprovação que não fosse a submissão do aluno a uma prova final. A prova final era aplicada para os alunos que ficaram em “recuperação”, ou seja, que não conseguiram atingir a média final anual.

A prova como instrumento único de recolha de informações sobre a avaliação dificulta o desenvolvimento de outras ações que propiciem verdadeiramente as aprendizagens.

A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usado como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão-somente para atribuição de notas, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu. Na perspectiva classificatória, a nota que resulta da prova é mantida (VILLAS BOAS, 2008, p. 91).

O conselho das turmas dos 3º anos foi rápido. Sem nenhum posicionamento sobre qualquer questão pedagógica.

Uma situação, entretanto, merece registro: durante o conselho do 3º ano “D”, a aluna número nove na lista de chamada foi reprovada e alguns professores, no último Conselho de Classe do ano, pediram para ver o “carômetro”, pois não se lembravam dela. Como era possível saber sobre os resultados de um ano letivo escolar de alguém que não se conhecia?

Em dado momento do Conselho, o Professor de Biologia comentou, em voz baixa, com a Professora de Química que achava um absurdo outro professor aprovar um aluno que só conseguiu dezesseis pontos no ano. Disse isso se referindo a um professor que havia tomado tal decisão naquele momento. A professora de Química concordou com o Professor de Biologia. Como esse diálogo aconteceu ao meu lado, não pude ouvir os argumentos do professor que se pronunciava naquele momento e fazia a alteração de sua nota. Após o Conselho fui perguntar-lhe a razão de tal decisão, mas o professor em questão me respondeu que já não lembrava mais quais foram os argumentos apresentados para sua decisão de alterar a nota.

Em outra situação de reprovação a Diretora perguntou se o grupo aprovaria a aluna. A Professora de Química disse, em tom de voz elevado, que não daria a menor chance, pois a aluna não merecia. O Professor de Geografia pronunciou-se que deveria aprová-la, mas sem apresentar argumentos. O Professor de Biologia disse que não achava correto mudar nota no meio do conselho.

Os professores de Biologia, de Química e o de Matemática disseram que não poderiam abrir mão de tanta nota em um Conselho de Classe. Mais uma vez o Professor de Matemática disse que esse conselho era uma bobagem, pois o que valia mesmo era o Conselho que acontecia depois da prova de recuperação final. A aluna foi reprovada.

Concluí que, a exemplo da postura do grupo participante em conselhos anteriores, esta instância não era reconhecida como espaço de avaliação formativa e revelava a dificuldade em refletir sobre suas concepções de avaliação e sobre o trabalho pedagógico que desenvolviam.

✓ Conselho de Classe do 4º Bimestre – 2º dia: 16.12 (Terça-feira)

O conselho seguiu o mesmo modelo do dia anterior. Foi o conselho das turmas de 1º ano. O Vice-Diretor presidiu os trabalhos e a Orientadora Educacional o ajudou na leitura dos nomes/números. Todos os professores estavam presentes e um grande número de alunos foi reprovado.

O Vice-Diretor, que após a leitura do nome de uma aluna percebeu que a mesma havia ficado reprovada em quatro disciplinas e perguntou: - *“Ninguém vai ajudar não?”*

O Professor de Física respondeu que não havia mais o que fazer. Outro professor pronunciou-se dizendo com um sorriso: - *“Ninguém vai ser a Madre Tereza?”*

O tratamento dado a reprovação escolar parece não despertar o grupo para suas causas e possíveis conseqüências. Sobre isso, Villas Boas (2008, p. 30) afirma que

A reprovação e a conseqüente repetência têm raízes profundas, relacionadas às dimensões social, econômica e educacional. [...] pode-se afirmar que elas têm estreita ligação com a avaliação praticada em toda escola e na sala de aula. A avaliação interessada em promover a aprendizagem elimina a prática da reprovação, da repetência e da aprovação como “passar de ano”. Estar a serviço da aprendizagem é compromisso da avaliação com todos os alunos, sem exceção [...].

O Conselho de Classe foi muito tumultuado porque houve muita conversa sobre assuntos que não diziam respeito àquele momento pedagógico. O grupo estava descontraído. Havia muita brincadeira. Não parecia ser um momento de tantas decisões importantes.

A turma do 1º “D” não teve nenhum aluno que passou direto, ou seja, sem precisar de provas de recuperação. Houve, nessa turma, um número elevado de reprovações. Todos ponderaram que essa era uma situação muito triste, inclusive o Vice-

Diretor que escutou da Professora de Português: - *“Eu venho falando dessa turma desde o início do ano”*.

O Vice-Diretor respondeu: - *“Eles deviriam levar os estudos mais a sério”*.

A Professora de Português que atendia todas as turmas de 1º ano falou ao Vice-Diretor como se estivesse responsabilizando a Direção pelo quadro apresentado por aquela turma e o Vice-Diretor, com sua resposta, remeteu a culpa pela situação apenas aos alunos sem reconhecer a escola como um coletivo no qual tudo que nela se desenvolve diz respeito à ação de todos.

O fracasso, a não ser por causas alheias ao contexto imediato no qual ocorre o processo educativo, fica em princípio descartado, embora as dificuldades que tenha de superar sejam importantes, tanto pela complexidade que encerra em si mesmo quanto pela variedade de razões que o provocam, bem como pela estrutura organizacional da escola. Inclusive quando surge o fracasso deveriam ser buscados outros tipos de soluções (familiares, sociais, psicológicas, institucionais, administrativas, organizacionais) – soluções que devem ser buscadas responsabilmente sempre em equipe, como assunto que diz respeito a toda escola, a toda comunidade docente (ÁLVAREZ MENDEZ, 2002, p.86).

O fracasso parecia ter sido imputado, naquele contexto, naquele momento, exclusivamente ao aluno evidenciando, denunciando, as fragilidades de um formato de conselho que não foi espaço de análise do trabalho pedagógico e que não serviu para avaliar as ações coletivas e individuais que desencadearam aquela situação.

Constatei neste Conselho de Classe, assim como nos que o antecederam, que em nenhum momento o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula foram questionados. Sempre foi sugerido, ainda que nem sempre de forma direta, que os alunos eram sempre os culpados pelo quadro das aprendizagens não obtidas.

✓ Conselho de Classe do Final – dia: 23.12 (Terça-feira)

O Conselho de Classe final da escola servia, em princípio, à identificação dos alunos aprovados nas provas de recuperação aplicadas no dia anterior e também no dia deste conselho. Provas aplicadas no início da manhã, às 07h10. Decidi, neste ponto, apresentar os horários dos acontecimentos do dia pelo fato de estes horários serem também explicativos da dinâmica dos trabalhos: provas, correções e Conselho de todas as turmas em um único turno.

Por volta de 09h50 encontrei diversos professores na sala de coordenação pedagógica da escola corrigindo as provas que acabaram de ser aplicadas. Enquanto o Conselho não começava fiquei na sala escutando os diálogos entre os professores. Destaquei uma das conversas que pareceu demonstrar a dificuldade de relacionamento entre os professores e os alunos e também a dificuldade de compreensão do sentido do próprio trabalho do professor: o professor de Geografia disse para outros colegas que estavam ao seu lado que só um aluno passou em sua prova, mas ele não iria aprovar ninguém.

Antes do início do Conselho de Classe a Diretora e a supervisora pedagógica pediram a atenção dos professores para explicar sobre as vagas abertas para o concurso de remoção e remanejamento de professores, que ocorre anualmente quando é desejo do professor trocar de escola ou mesmo de regional de ensino. Neste momento em que havia a possibilidade de alguns professores serem devolvidos, remanejados de escola, o ambiente e as relações pareceram pouco agradáveis e alguns professores mostraram-se aborrecidos com o processo.

O Professor de Biologia pediu a palavra para dizer que estava indignado pelo fato de o Vice-Diretor ter dito que não concorreria a vaga de Biologia no início do ano e agora ter decidido assumi-la. Disse publicamente que não achava essa uma atitude ética. A diretora disse que não faria comentários pelo fato de ele, o Vice-Diretor, não estar presente e disse ainda que ele certamente se explicaria.

A Diretora pediu a palavra e afirmou, em tom de despedida, que como gestora fez uma gestão transparente a despeito das palavras por ela ouvidas e vindas do professor de Matemática após o anúncio do bloqueio da vaga de Biologia pelo Vice-Diretor.

Por fim, os professores pediram para que começasse o Conselho de Classe como forma de desviar a atenção do assunto, o que evidenciou certo desconforto do grupo com a situação. Razão também que poderia se refletir nas análises dos casos apresentados durante o Conselho. Porém, o fato de desconhecer os alunos com os quais trabalhava parecer ser “natural”

O Conselho começou às 10h10 sob a presidência da supervisora pedagógica com a turma do 1º “A”. Foram tratados apenas os assuntos relacionados aos alunos que fizeram a prova de recuperação final.

A supervisora pedagógica ia chamando o nome do aluno e pedindo para os professores daquelas disciplinas que aplicaram as provas de recuperação final se pronunciassem quanto ao resultado, à nota. Só quando solicitados, os professores de outras disciplinas se posicionavam.

Ainda neste Conselho, como destaquei no conselho do 4º bimestre, o Professor de Matemática disse que precisava do “carômetro”. Este fato revelou, mais uma vez, a necessidade de se questionar: “Como o professor pode interagir positivamente com seus alunos e, conseqüentemente, orientar sua aprendizagem e conduzir a avaliação sem conhecê-los?” (VILLAS BOAS, 2008, p. 25). Essa poderia ter sido uma das reflexões feitas ao longo do ano letivo pelo próprio Conselho, porém o fato de desconhecer os alunos com os quais trabalhava pareceu não ter a devida importância na organização do trabalho pedagógico deste professor.

Um detalhe importante que registrei desde o início do ano foi a ausência das coordenadoras pedagógicas aos Conselhos de Classe. A coordenadora pedagógica do ensino médio foi eleita Diretora da escola para a gestão do ano seguinte, entretanto, pelos problemas de relacionamento dela com o atual grupo gestor, não se fez presente a nenhum dos Conselhos. O grupo deliberou que alguns dos alunos aprovados mereciam acompanhamento sistemático de suas aprendizagens no ano seguinte. A presença da futura Diretora, já que esta era do quadro da escola e deveria ter participado dos Conselhos de Classe anteriores, como previsto no Regimento da escola, contribuiria para que se pesasse sobre posteriores ações a partir da compreensão das deliberações advindas deste Conselho.

Algumas situações revelaram a dificuldade do grupo em compreender a seriedade e importância do Conselho de Classe. Entre estas situações, destaquei:

- (a) Em determinado momento o grupo fez uma discussão mais acalorada sobre uma aluna que estava na sala no dia da prova de recuperação final e só fez a prova de Física quando deveria ter feito também a prova de Sociologia. O professor que aplicou a prova disse que não constava em sua lista que ela também deveria fazer a prova de Sociologia. Como não chegaram a uma conclusão sobre quem era responsável nesta situação, resolveram reprová-la.
- (b) Alguns professores comentaram que os alunos que foram aprovados, mesmo sem conseguir a nota mínima, foram aqueles para quem os professores estavam concedendo o “Indulto de Natal”.

Neste ponto refleti sobre um aspecto que considerei fundamental para o Conselho de Classe e para o trabalho docente, pois seria aquele o momento de se ponderar sobre as razões pelas quais os alunos não conseguiram evidenciar suas aprendizagens ao longo do ano letivo, não somente por meio da aplicação daquele instrumento, e também de analisar as possibilidades de sucesso deles no ano seguinte. Seria também oportuno que os professores refletissem sobre o sentido do seu trabalho, sobre o trabalho que desenvolveram ao longo do ano. A idéia de concessão de “indulto”, na situação apontada, revelou a falta de compreensão sobre a seriedade do trabalho desenvolvido, além de comparar a escola a um presídio.

(c) Em um caso de uma aluna do 1º ano “D”, a professora de Filosofia disse: - *“Gente, eu tentei reprová-la. Corrigi a prova duas vezes, mas não deu”* ao que outro professor disse: - *“Ela é muito chata”*.

(d) O Professor de Geografia afirmou: - *“Vou passar todo mundo do 3º ano. Não quero nem saber”*.

(e) O Professor de Matemática disse que não aprovaria um determinado aluno porque para ele: - *“Aluno que manda a “vó” vir falar comigo e não vem junto, não tem crédito. Aluno tem que ter coragem de me encarar”*.

Estes casos evidenciaram um pacto não declarado em favor de a escola não assumir responsabilidades perante seu problemático sistema avaliativo e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Revelaram também a dificuldade do Conselho em colocar as aprendizagens dos alunos em primeiro plano. Evidenciaram ainda a centralidade da nota no processo avaliativo, além da falta de seriedade para com esse importante momento decisório e também para com os alunos, fato que atribuo à falta de compreensão dos propósitos do Conselho de Classe. Um dos casos apresentados acima revelou ainda a maneira como a avaliação informal está presente neste processo: avaliou-se a pessoa do aluno e não suas aprendizagens.

Diante disto, alguns aspectos relevantes puderam ser percebidos no desenvolvimento do Conselho de Classe que era realizado na escola e sobre os quais teci algumas considerações, entre elas: o fato de que para o sucesso das atividades nesta instância era preciso transformar o Conselho de Classe em espaço de aprofundamento de questões sobre aprendizagens dos alunos e de procedimentos necessários à resolução dos problemas apresentados. O Conselho de Classe vivenciado

nesta escola necessitava, antes de tudo, reconhecer seu verdadeiro papel na instituição e para tal, reconhecer qual o papel de cada membro dele participante.

Não houve no Conselho de Classe da escola nenhuma reflexão sobre a importância daquele momento e daquele colegiado, muito menos se decidiu antecipadamente como deveria ser desenvolvido. Não foi pensada coletivamente a forma como o conselho deveria ser realizado.

Observei, em diversos momentos, apatia do grupo na realização dessa tarefa. Atribuo tal apatia ao fato de não haver entendimento da riqueza e importância do Conselho de Classe.

As atividades nele desenvolvidas deveriam estar voltadas a aprendizagem, convivência e construção de conhecimento dos alunos e das turmas. Não pareceu ser essa uma preocupação do Conselho pela forma como foi vivenciado.

O conselho vivido na escola, por não ser participativo, não ter buscado o diálogo entre todos os segmentos, não pode ser considerado como espaço de construção conjunta do trabalho pedagógico e da avaliação como propulsora de mudanças na cultura docente e discente da escola, além do fato de ser esta uma instância privilegiada para o exercício da participação democrática razão pela qual destaco dois questionamentos de Cruz (2005, p. 59):

[...] como educar para um diálogo franco e aberto, como educar para participação, entendida como construção conjunta, sem o espaço sistemático para um debate franco e aberto sobre a ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo? Como falar de uma sociedade democrática sem participação e sem mecanismos organizados que criem uma cultura de participação?

O Conselho de Classe revelou ainda que o trabalho da orientação pedagógica não estava articulado ao trabalho desenvolvido pelos professores. Na maioria das ocasiões em que houve interferência da orientação pedagógica, esta ocorreu por problemas disciplinares apresentados pelos alunos.

Os itens da ata de referência do Conselho de Classe desenvolvido não diziam respeito aos aspectos das aprendizagens ou privilegiavam a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e suas possíveis mudanças.

O Conselho, no formato que foi vivenciado, não servia como procedimento de transformação da prática pedagógica e da avaliação praticada. Avaliação praticada na

sala de aula e na escola não foi questionada, mesmo diante de resultados tão comprometedores do ponto de vista das aprendizagens e das relações construídas em sala e no grupo da escola.

O Conselho de Classe, como foi vivenciado pela escola, apresentou-se como um colegiado que não serviu a uma avaliação formativa. Apresentou-se como um Conselho disciplinar com características como aponta Cruz (2005, p. 13):

- Não há um referencial comum que seja critério de julgamento à luz do qual os professores avaliem a aprendizagem e as atitudes do aluno em sala e fora de sala;
- A avaliação que se faz é sobre uma parte e não sobre o todo o processo de ensino, pois não se analisam as práticas dos professores, mas tão somente as do aluno;
- O conselho se centra nas questões disciplinares e não nas de ensino-aprendizagem;
- [...] a prática reforça a idéia de que o aluno é objeto de trabalho e não sujeito de sua educação, por isso é excluído da avaliação.
- Como Conselho de Classe analisa somente uma parte do processo, a tomada de decisão fica prejudicada e, de modo geral, a responsabilidade recai sobre o aluno.

As ações construídas a partir do fazer coletivo são vitais para concretização do projeto político-pedagógico e para compreensão do próprio papel decisório das instâncias coletivas como propulsores de mudanças na educação promovida pela escola, incluindo a avaliação. Assim como a coordenação pedagógica, o Conselho de Classe foi também uma instância coletiva na qual se apresentaram momentos de tensão, de construção que mostraram, por meio da forma como foram vividos, avanços e retrocessos no direcionamento do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Pela explicitação dos problemas, construção de projetos e idéias e mesmo pelo cumprimento de ações advindas do poder central, ainda que de forma pouco fundamentada e, por vezes sem a devida reflexão sobre a intencionalidade das ações, estes espaços mostraram-se focos privilegiados para concretização do processo avaliativo desenvolvido na escola.

Não obstante, estes espaços não foram únicos para conhecer a maneira de como a escola desenvolvia seu processo avaliativo e não foram também os únicos espaços coletivos. Por esta razão, outra instância surgiu como significativa para compreensão do processo avaliativo: a reunião de pais que acontecia, via de regra, na semana que se seguia ao Conselho de Classe.

5.5 A reunião de pais

As reuniões de pais da escola, normalmente, aconteciam no horário vespertino e consistia, exclusivamente, na entrega do boletim aos pais ou responsáveis. Durante o período de duas horas – tempo da reunião – os pais recebiam o boletim no pátio e, caso tivessem qualquer dúvida, poderiam procurar os professores organizados em salas de acordo como as áreas de conhecimento do ensino médio, que estariam à disposição para atendê-los

Durante as reuniões, procurei o diálogo com os pais de forma que pudesse obter informações sobre seus posicionamentos, tais como: seu relacionamento com a escola, sua visão da avaliação e sua intervenção na vida escolar de seus filhos, entretanto, nas quatro reuniões acontecidas durante o ano letivo, os pais não se disponibilizaram a atender minhas solicitações, inviabilizando a coleta/construção de dados desse segmento. Alegaram, entre outras razões, que conversariam em outros horários, em outro dia ou que não tinham muitas contribuições a dar.

Compreendo que uma pesquisa de cunho etnográfico não considera, expressivamente, a representatividade estatística dos dados, entretanto, uma análise das concepções e posicionamentos do segmento pais e sua interferência no processo avaliativo da escola carecia de uma representação mais efetiva deste para que fosse possível compreender as possíveis contribuições em tal processo.

Outra dificuldade surgida foi o fato de os professores colaboradores desta pesquisa ficarem em salas diferentes durante a reunião de pais. Acompanhei, desta forma, um deles a cada reunião começando pela professora cuja sala ficava mais próxima do salão onde ocorria a entrega dos boletins. Havia muito barulho nas salas em que estavam pais e professores em uma mesma sala. As gravações ficaram assim comprometidas, além de professores e pais não demonstrarem conforto ou tranquilidade para falar das dificuldades dos alunos naquele espaço.

A participação efetiva dos pais, segundo Marinho (2009, p. 37), os torna como responsáveis no processo educativo.

Estes devem ser não apenas informados, mas envolvidos nas ações escolares de tal forma que possam refletir, criticar, questionar e opinar, visando a contribuição no desenvolvimento dos anos, do professor e de toda escola.

A reunião de pais torna-se assim, espaço privilegiado de participação, especialmente, no acompanhamento e reconhecimento de suas responsabilidades perante as aprendizagens dos alunos. Assim como os professores, os pais devem

[...] acompanhar os processos de aprendizagem, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade (GATTI, 2002, p. 99).

Na reunião de pais do 1º bimestre, realizada no dia doze de maio, foi possível reconhecer, mais uma vez, a compreensão de avaliação referenciada em notas. O diálogo entre uma professora e uma mãe evidenciou tal fato quando a professora disse:

- *“Para mim ela é boa aluna. Só precisa estudar mais, aumentar a nota dela. Essa nota é muito ‘chulé’. Falta isso para ver se a nota fica melhorzinha. Pra mim ela não é problema [...] é que esse bimestre teve gincana. Com quanto você ficou na gincana? 1,7? Então somou com a nota que ele tirou na prova aí ele melhorou a nota dela.”*

A mãe do aluno respondeu: - *“Também no primeiro bimestre ele teve catapora, mas não vamos culpar a catapora. Tudo agora é culpa da catapora.”*

Neste encontro, assim como em todos os outros, observei que o discurso, os diálogos entre professores e pais giram em torno da nota revelando que “Ainda se avalia para dar nota e para aprovar e reprovar alunos” (VILLAS BOAS, 2008, p. 34). A maioria dos diálogos que pude acompanhar aconteceu entre professores e responsáveis por alunos com notas abaixo da média. Pais de alunos com notas medianas ou consideradas boas não foram por mim identificados.

Pude constatar também que os pais foram, ao longo do ano letivo, pouco atuantes nas instâncias coletivas da escola e que as reuniões para as quais foram convidados estiveram esvaziadas. Outro aspecto a ressaltar foi o fato de que poucas atividades foram promovidas como forma de trazer este segmento à escola para tratar de assuntos referentes às dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Esta pode ter sido uma das razões pelas quais, em conversas gravadas com diversos sujeitos da escola, os discursos não apontavam benefícios na reunião de pais, como nos casos abaixo:

- *“Hummmm. [...] no ensino médio os pais deixam os filhos mais a vontade e eu acho que é errado, mais solto. [...] os pais não gostam de vir à escola, não gostam. Primeiro por causa do tempo, depois o que é que eu vou fazer lá, terceiro, muitos tem vergonha. Sabia que tem pais que tem vergonha de vir falar com os professores? Porque eu já vi muitos*

colegas sendo grosseiros com os pais. A pessoa fica assim meio... Se eles pudessem sentar na frente do computador e puxar o boletim só viriam aqui quando o aluno tivesse problema e para mim seria ótimo. Às vezes, eu observo que o aluno cai e eu chamo o pai e ele não quer se abrir” (PROFESSORA DE ARTES).

- “Eu sou contra a reunião de pais, porque a gente já tem espaço para receber os pais em algumas quartas-feiras do mês, e são sempre os mesmos pais. Aí chega ao final do ano vêm uns pais que eu nunca vi, reclamando, e pedindo para liberar o aluno (PROFESSOR DE BIOLOGIA).

- “O que é essa reunião de pais? Na verdade é a entrega do boletim. É uma entrega de notas aos pais. O pai vê se a nota está boa. Senão, ele vai falar com o professor e pronto. Tinha reunião a noite com dinâmica e tudo, mas não vinha mais que três ou quatro pais. Também tem que acabar com isso. O pai só que saber da nota. Tinha um tempo em que a gente entregava o boletim para aqueles alunos que não tinham nota baixa. Aí o pai nem aparecia na escola. Aí também a aluna que tinha nota reclamava que o pai não vinha aqui para ela receber um elogio” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Dessa forma vista e vivenciada, a reunião de pais mostrou-se pouco eficiente na transformação da avaliação praticada na escola. Como espaço de trocas e reflexão sobre as dificuldades e avanços dos alunos não trouxe contribuições.

Sobre a participação dos pais na escola, alguns membros da direção revelaram que reconheciam, unanimemente, a falta de participação deste segmento nas atividades da escola. Entretanto, os gestores se posicionaram sobre a reunião de pais como um dos momentos valiosos de integração entre escola e pais:

- “O pai do ensino médio não é ativo. [...] Os pais têm que saber a importância que têm na escola, no acompanhamento dos filhos. O pai é participativo assim: se ele acha que tem um direito e aquele direito é sonogado, é ferido, ele imediatamente está ali para cobrar, mas para ele fazer parte daquele meio para que o filho cresça, já é mais difícil.” o pai do ensino médio não é ativo” (DIRETORA).

- “Falta participação dos pais, principalmente no ensino médio. Falta porque a família é fundamental para os estudos. Os pais têm que acompanhar os seus filhos no dia-a-dia, Se estão indo ou não para escola, se estão fazendo as atividades, como estão as avaliações [...]A dificuldade de trabalhar com os pais é grande. As estratégias de trabalhar com os pais é o bilhete, o telefonema. É muito difícil a escola cuidar da educação sem a participação dos pais” (VICE-DIRETOR).

- “Infelizmente a grande maioria dos pais se interessa apenas pela nota” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

A supervisora pedagógica falou, também, da reunião de pais:

- “Na realidade aquilo não é uma reunião. Deveria mudar de nome. Deveria se chamar entrega de boletim, mas é também necessária porque o pai precisa de um momento com o professor. [...] Então é um chamativo embora seja muito pobre. Agora as reuniões de pais que houve a noite, onde houve uma troca de opiniões, a escola foi apresentada aos pais, os pais falavam o que esperam da escola” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

A reunião de pais da escola, assim como as outras instâncias analisadas, encontrava ainda dificuldades em se afirmar como encontros representativos e essenciais às mudanças requeridas no processo avaliativo. Pais e professores tinham visão semelhante sobre a importância de sua participação na escola. Entretanto, na composição instâncias coletivas estavam sujeitos que desenvolviam atividades distintas, que possuíam histórias e concepções particulares sobre a escola, a avaliação, entre outros, e foi preciso, também, conhecer, individualmente, alguns destes sujeitos.

5.6 Os sujeitos: pensamentos e ações no cotidiano

Conhecer um grupo, os indivíduos que o compõem, suas atitudes, posicionamentos e idéias não surgiram nesta pesquisa como um desafio prático. Explico: não poderia ser pela “aplicação” de instrumentos de coleta de dados estanques – sequer pelo uso de um único instrumento – que poderia ser percebida a teia de eventos envolvidos na complexidade das relações que se construíram cotidianamente e poderiam evidenciar as razões para compreender o movimento que constituía o processo avaliativo da escola.

A complexidade do desafio posto nesta tarefa de compreender as construções e os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola se evidenciou a partir da reflexão que encontrei nas palavras de Reigota (2003, p. 9) “[...] Não podemos quantificar o significado do que é vivido por cada pessoa; no entanto conhecê-lo torna-se fundamental na perspectiva de uma história construída/vivida cotidianamente pelos sujeitos [...]”

Assim, busquei conhecer os sujeitos da escola que se dispuseram a me dar respostas, a colaborar com a pesquisa, a conversar sobre suas dificuldades durante o ano letivo que permaneci com eles. Foram então vivenciadas observações, conversas informais sobre assuntos diversos como: suas preocupações e angústias sobre seu trabalho pedagógico, utilizei questionários; entrevistas e, por vezes, vivenciamos – eu e os colaboradores – momentos de silêncio que também trouxeram algumas pistas para compreensão de processos vividos e serviram também como respostas em vários momentos para diversas situações.

Entretanto, para efeito de organização, estruturei estes momentos de análise por grupos de sujeitos: o grupo gestor, as coordenadoras pedagógicas e os alunos. No

momento seguinte, analisei o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores colaboradores.

5.6.1 O grupo gestor

A equipe gestora da escola era composta, além da diretora e do vice-diretor, por duas supervisoras pedagógicas – uma para o turno diurno e outra para o turno noturno – e uma assistente responsável por toda parte administrativa da escola. Cargos eletivos, pela Lei da Gestão Compartilhada, foram apenas o de diretor e de vice-diretor. Os demais cargos foram indicações da dupla eleita.

Considerando os objetivos desta pesquisa e a escolha em acompanhar o ensino médio diurno, os sujeitos do grupo gestor da escola analisada foram a Diretora, o Vice-Diretor e a supervisora pedagógica deste turno. Este grupo esteve na direção da escola apenas durante o ano de 2008.

Destaquei aqui momentos das conversas gravadas. Ressalto que, apesar de acompanhar o trabalho dos gestores na escola, não pude gravar nenhuma conversa sob a alegação de falta de tempo. As conversas foram gravadas no ano de 2009. Intencionei conhecer (a) seus posicionamentos sobre avaliação e (b) as instâncias coletivas analisadas. Por meio destas conversas analisei suas concepções de avaliação e as ações que desenvolveram.

A Diretora da escola, licenciada em Geografia, pós-graduada em Gestão Escolar. Tinha dezenove anos de trabalho na rede pública de ensino e há cinco trabalhava no ensino médio.

O Vice-Diretor, licenciado em Biologia, estava há vinte anos como professor da rede pública de ensino e, nesta instituição, sempre desempenhou sua atividade docente no ensino médio.

A supervisora pedagógica, licenciada em Biologia, tinha vinte e seis anos de trabalho na rede pública de ensino e vinte e nove anos de experiência como professora. Antes de sua experiência no grupo gestor da escola, sempre esteve em sala de aula.

No quadro abaixo, sintetizo a visão do grupo gestor sobre a avaliação, o Conselho de Classe e a Coordenação Pedagógica coletiva:

	PERCEPÇÕES
Avaliação	Diretora: “É um processo ininterrupto de sistematização daquilo que aluno está aprendendo, relendo, criticando. É um trabalho conjunto entre alunos, professores e toda organização da escola. Todo mundo tem que está comprometido. A avaliação acontece a partir do momento que a gente pára para aprender, compartilhar.”
	Vice-Diretor: “ Avaliação serve para a gente analisar o trabalho desenvolvido a partir dos resultados. Você tem que avaliar... Avaliação serve para você rever as estratégias utilizadas, a metodologia do seu trabalho, onde os resultados foram positivos, onde foram negativos para você modificar no seu plano de trabalho. Avaliação serve sempre como um feedback para que a gente possa avaliar a nossa prática, nossa metodologia e avaliar o conjunto, todo processo pedagógico.”
	Supervisora pedagógica: “Olha, talvez seja a pedra do caminho, a avaliação. Eu acho que é o mais difícil no processo de ensino-aprendizagem. Nós somos muito injustos nas nossas avaliações. Na realidade, a gente tem que crescer demais. Até na elaboração do instrumento que a gente usa para avaliar, porque assim: ou a gente tende demais para um lado, ou a gente tende demais para o outro. Achar o equilíbrio é muito complicado. É muito difícil.
Conselho de Classe	Diretora: “Olha, eu acho que o Conselho de Classe é o momento em que se deve parar para analisar aquilo que está se fazendo. Que resultados está produzindo o aluno. É... resultados positivos. Se eles estão respondendo aquilo que é aplicado. Então o Conselho de Classe deveria ser alterado, mudado de forma que o aluno participe.”
	Vice-Diretor: “É difícil você encontrar uma estratégia que funcione bem na prática. Que ultrapasse a coisa de ficar cantando notas. É necessário que a gente se dedique a problemas mais específicos dos alunos. ”
	Supervisora pedagógica: “Eu acredito no conselho participativo porque eu acho que não se aconselha se a parte principal está ausente. (...) Pelo menos o representante de turma porque também tem algumas colocações que ele não deve ouvir porque é de outro colega.”
Coordenação Pedagógica Coletiva	Diretora: “[...] nossa proposta como direção de escola era de que sempre teria um de nós na escola e nas instâncias. Não é uma gestão centralizada.”
	Vice-Diretor: “. É fundamental a participação do Diretor, do Vice-Diretor, além do supervisor porque isso aproxima a direção do grupo de professores, faz com que os diretores sintam as dificuldades, os anseios dos professores, além de amarrar muitas coisas. É fundamental para que os professores sintam segurança, se sintam perto da direção e percebam que existe um conjunto. Essa ponte, essa aproximação, é fundamental. ”
	Supervisora pedagógica: “Eu acho que a coordenação coletiva é um espaço essencialmente pedagógico onde todos aqueles que estão ligados a parte pedagógica tem que estar presente, tem que ter voz ativa, porque o supervisor não tem que ter a última palavra. A última palavra é o consenso, é o grupo, mas eu acho que ali é um momento muito propício para a gente se mostrar, dizer qual é o papel da escola, o que o aluno espera da escola, analisar todas as coisas que não estão caminhando bem. Analisar o que não está bom pra poder aprimorar e não eu mando, eu sei, entende? É o momento do grupo. ”

Quadro 8 – Percepções do grupo gestor sobre a avaliação, o Conselho de Classe e a Coordenação Pedagógica Coletiva [Grifos meus].

Sobre o entendimento de avaliação, os gestores evidenciaram a dificuldade que encontram em praticá-la, visto que eram também professores regentes com longa experiência, mas revelaram sua compreensão de que esta deve se efetivar em processo e serve a reorganização do trabalho. A diretora se pronunciou sobre a responsabilidade compartilhada no ato de avaliar quando reconheceu a necessidade de que fosse este um compromisso de todos.

A avaliação, vista de uma perspectiva ampliada, pode sofrer transformações significativas com repercussões na sala de aula se for construída coletivamente a partir de mudanças no que Vasconcellos (2008, p. 183) chamou de *estruturas*. *Em suas palavras*:

[...] construção de novas formas de organização, rotinas, rituais, regras, etc., a fim de que não seja preciso, a cada instante, a tomada de consciência e a boa vontade de cada um. As estruturas sintetizam o desejo do grupo num determinado momento [...].

Este é um dos aspectos que caracterizam a responsabilidade do gestor: promover a reorganização dessas estruturas. Esta reorganização envolve, também, a forma de compreender o papel e a importância das instâncias colegiadas.

Para esse grupo, o Conselho de Classe era um momento de avaliação do trabalho desenvolvido. Era, também, momento de se dedicar aos problemas específicos dos alunos:

- *“O Conselho de Classe é aquele momento em que se analisa o todo. Não existe o professor que ta lá em cima e o aluno em baixo. É o momento do envolvimento com a direção da escola, o pai, o aluno”* (DIRETORA).
- *“O professor tem que se preparar para ser avaliado também. Porque eu acho que, assim, a avaliação é uma via de mão dupla. É inclusive um instrumento para o professor verificar se ele está sendo eficaz”* (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

O Vice-Diretor reconheceu as fragilidades do Conselho de Classe praticado na escola e apontou necessidade de mudanças:

- *“[...] se a gente tivesse continuado a gente teria que mudar. Ali se faz muito do que a secretaria já faz. Trabalhar com resultados. É necessário que a gente se dedique a problemas mais específicos dos alunos. Situações que a gente fala muito, escreve muito, mas até pela escola lidar com a diversidade... as vezes, a intenção é boa, mas o efeito prático é complicado. Muitas vezes você localiza os problemas da turma, de um aluno especificamente, mas ir no cerne das coisas de forma que nos traga resultado, é difícil.”*

Este grupo reconheceu também a importância de seu envolvimento na coordenação pedagógica coletiva dos professores como espaço de construção e

reconstrução do trabalho pedagógico via reflexão sobre os objetivos da escola. Mais que isso, apresentou-se nas vozes dos gestores o reconhecimento deste espaço como *lócus* de aprofundamento das relações intersubjetivas:

- *“Se o diretor é transparente com o grupo eu acho que facilita muito para superar também questões também interpessoais. Se houver distância entre os setores da escola acaba gerando muita fofoca, muita discórdia. Essa linha direta é fundamental” (VICE-DIRETOR).*

- *“Eu acho que ali é um momento muito propício para a gente se mostrar, dizer qual é o papel da escola, o que o aluno espera da escola, analisar todas as coisas que não estão caminhando bem. Analisar o que não está bom para poder aprimorar e não o ‘eu mando’, ‘eu sei’, entende? É o momento do grupo. Acho que no final isso pode ter criado até algum ressentimento porque eu criei um espaço que não existia. Para criar um espaço, você acaba tomando um pouquinho do espaço que era de outro” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).*

Esse posicionamento da supervisora pedagógica revelou, em parte, uma das questões já apresentadas sobre o relacionamento deles com as coordenadoras pedagógicas do ensino médio e do ensino fundamental. Ainda assim, foi preciso considerar, como Oliveira (2006, p. 14), outro aspecto do trabalho coletivo:

[...] a questão da afetividade do trabalho coletivo tem uma clara interferência das políticas de educação e das condições objetivas do trabalho no modo de organizar e conduzir a vida escolar, pois a existência precária ou insatisfatória dessas condições objetivas de trabalho dificulta a realização de qualquer esforço coletivo.

Estas condições efetivas de trabalho vão desde as condições para a criação de um clima amistoso até a luta pelos direitos humanos de toda ordem (PARO, 2000, p. 116).

Durante a conversa gravada, a supervisora pedagógica se pronunciou sobre o instrumento prova:

- *“[...] vamos falar primeiro da prova que é o instrumento mais comum. Eu, particularmente, acho que a prova mensura um determinado conhecimento que um aluno tem de parte do conteúdo. É muito fragmentado. [...] é quase que uma coisa assim: se você põe na prova o que o aluno tem mais facilidade de aprender ele vai bem, mas se você coloca o que ele não tem facilidade, ele vai mal. Aí você diz que ele está abaixo da média sendo que em outra parte do conteúdo ele está excepcionalmente bem.”*

O posicionamento da supervisora pedagógica evidenciou um aspecto relevante que registrei durante o ano de acompanhamento do trabalho da escola: em nenhum dos momentos de discussão, quer fossem de natureza pedagógica, política, técnica e até mesmo ética, os professores, gestores, alunos ou pais questionaram a construção e intencionalidade dos instrumentos. As mudanças requeridas ao processo avaliativo

demandam novas práticas e, conseqüentemente, novas formas de se relacionar com os instrumentos (VASCONCELLOS, 2008, p. 123).

[...] os instrumentos não são neutros, embora tenham uma autonomia relativa. É claro que o como avaliar, a qualidade do instrumento também é importante, pois a própria transformação da postura do professor pode ficar comprometida se ele se prender a instrumentos/formas de avaliar tradicionais [...]. Ocorre que este como está ligado à concepção (arraigada) de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento (VASCONCELLOS, 2008, p. 124).

Especificamente quanto ao instrumento prova, citado pela supervisora pedagógica e utilizado amplamente na escola, este autor apresenta algumas dificuldades quanto à sua utilização pelos seguintes aspectos:

- Sendo a avaliação vinculada à nota, o aluno canaliza sua aprendizagem para aquele momento e se esquece das aprendizagens do dia-a-dia;
- gera grande tensão emocional;
- suscita *estratégias de sobrevivência* (“cola”);
- pode servir a legitimação do fracasso do aluno;
- tem, normalmente, grande “peso” na menção final do aluno;
- tem sido uma forma privilegiada de concretizar a avaliação como classificação (VASCONCELLOS, 2008, p 126-127).

Entendo, entretanto, que o instrumento prova não é um “vilão” do processo avaliativo ou um instrumento que precise ser banido. Este, como qualquer outro instrumento utilizado para coleta de dados que devem compor a avaliação, requer cuidados técnicos em sua confecção. Além disso, os instrumentos utilizados devem evidenciar seus propósitos. Portanto, a intencionalidade é o principal aspecto a ser considerado no uso dos instrumentos.

A supervisora pedagógica, em sua fala, abordou outro aspecto importante sobre a compreensão que comumente os professores apresentam quanto ao entendimento de avaliação formativa:

- “[...] tem o outro tipo de avaliação que são os aspectos formativos que é algo extremamente subjetivo. Como é difícil, naquelas poucas horas que você convive com o aluno, dizer que determinado aluno é participativo, que o outro não é participativo. Sem saber o que é que leva um a falar mais. O que é que a gente usa para dizer que um aluno é participativo? Se ele pergunta muito, se dá muita opinião, etc. Mas você não sabe o que está na mente daquele que é calado. As vezes ele tem indagações maravilhosas, questionamentos extremamente profundos, está participando ativamente, só que não

consegue externar. Então é muito complicado avaliar. Avaliar em todos os aspectos é complicado. Eu não gosto. Avalio porque é uma atribuição do professor enquanto educador, mas eu procuro diversificar ao máximo.”

A compreensão de avaliação exposta neste depoimento explicita um equívoco que ficou evidenciado em posicionamentos de sujeitos de todos os segmentos da comunidade escolar: quando se fala em aspectos formativos da avaliação, remetem-se à participação, comportamento e cumprimento de tarefas exclusivamente. Entre outras dificuldades para a compreensão e o fazer de uma avaliação de cunho formativo, estão os documentos oficiais norteadores desse processo como as Diretrizes de Avaliação, já analisadas, além dos poucos estudos e discussões promovidos pela escola.

Para Hernández (2000, p. 166) na avaliação formativa é preciso considerar:

Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Os gestores têm grande responsabilidade na condução dos processos pedagógicos. A interferência de suas ações na avaliação praticada na escola pode contribuir para mudanças de concepção de sujeitos e, conseqüentemente, de sua postura docente.

- *“Há certa limitação de interferência. Eu acho que o supervisor tem, por obrigação, que questionar. Levar o professor a questionar os instrumentos de avaliação. Por exemplo, eu questionava com alguns professores: porque que o aluno foi mal? Se você fosse aluno, você gostaria de fazer a prova que você mesmo elaborou? Por que você acha que o aluno foi mal? Você acha que ele tem dificuldades de aprendizagem ou o instrumento foi mal elaborado? Só que isso é bem particular, é um trabalho de corpo a corpo porque professor, ele é muito melindroso! Então se você expõe isso no grupo, ele vai achar... mas, informalmente, você pode entrar no assunto. Primeiro **porque você tem que conhecer o grupo**. Por isso que quando eu cheguei lá eu fiquei calada. Aí depois, você observando, você sabe como abordar cada um. Alguns eu pude chegar e falar diretamente, outros eu tive que entrar no assunto. Nossa! Avaliação é algo tão complicado”* [Grifos meus] (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

- *“Eu acho **que a gestão tem que ter um olhar voltado para a necessidade do aluno e do professor**. A partir do momento que ele interage e participa daquilo que está acontecendo, interage direto naquilo que o professor ta sistematizando para fazer com seu aluno. Ele tem mais condições de se aproximar da realidade do aluno e, de alguma forma, contribuir para que aquele trabalho seja realizado”* [Grifos meus] (DIRETORA).

- *“Primeiro **é importante que você tenha um projeto de trabalho**. As vezes, você precisa de um tempo para saber o que você espera da escola, dos alunos, dos professores. **É preciso ter uma visão do que se quer**. Por exemplo, tem escolas que visam trabalhar com projetos, tem escolas que visam aprovar no Enem. Então, o*

importante é que se tenha clareza do que se quer na escola. Isso é fundamental para que os professores e os alunos saibam qual o caminho que está trilhando. Qual o caminho a percorrer. O objetivo é preparar para o mundo do trabalho, mas também para continuar os estudos, haja visto que o ensino médio, por si só, é médio. Isso quer dizer que há uma continuação” [Grifos meus] (VICE-DIRETOR).

Alguns destaques importantes se evidenciaram nos posicionamentos acima, entre eles, a necessidade de atuar mediante um projeto de trabalho, o olhar voltado para as necessidades de professores e alunos, além do reconhecimento da importância do trabalho coletivo, pois “A direção se constrói e se legitima na participação do exercício da democracia da construção coletiva do projeto pedagógico [...] (FERREIRA, 2000, p 113).

Por fim, mostraram-se nas falas dos gestores, contradições e avanços nas concepções de avaliação, de gestão e de trabalho pedagógico. Práticas arraigadas de condução dos trabalhos da escola, avanços no olhar sobre o trabalho coletivo e grande disposição em oferecer melhores condições de trabalho pedagógico foram percebidos no grupo de gestores analisados.

Assim como os gestores, outros sujeitos tiveram grande interferência na construção do processo avaliativo da escola, entre eles, a coordenadora pedagógica.

5.6.2 A coordenadora pedagógica do ensino médio da escola

Mesmo antes de conhecer o trabalho da coordenadora pedagógica do ensino médio da escola, foi preciso conhecer o significado desta função dentro do quadro do magistério público do DF. A legislação do DF. Tal função estava descrita na Portaria n. 27, de 1 de fevereiro de 2008, que admite, pelo quantitativo de professores da escola pesquisada, um coordenador pedagógico por turno.

O item 8 do anexo da referida Portaria dizia ser função do coordenador pedagógico:

- a) participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;
- b) orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica da Instituição Educacional;
- c) articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;

- d) divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela Instituição Educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada;
- e) estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;
- f) divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;
- g) orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica; e,
- h) propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas.

Para exercer tal função dentro da escola, a mesma Portaria n. 27, item 11 do anexo, apontava alguns critérios:

- a) ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal;
- b) ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício em regência de classe;
- c) ter jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais na mesma instituição educacional, no diurno ou jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, no noturno, podendo ser professor regente 20 (vinte) horas no diurno;
- d) **ser indicado pelos professores, cujo nome será submetido à apreciação da direção da instituição educacional, entretanto, sem direito a veto do nome indicado.** Na falta de professor interessado na própria Instituição Educacional para a atividade, a direção poderá convidar professor de outra instituição educacional. Caso o professor escolhido não atenda o determinado na alínea "b" a Equipe Gestora deverá justificar à DRE a indicação pretendida;
- e) ter os requisitos a seguir: **habilidade para promover o intercâmbio de experiências; ser aberto a críticas e sugestões; cultivo das relações interpessoais e profissionais; aptidão para estimular o trabalho coletivo e reflexão entre os docentes; compromisso e responsabilidade com a função de educador e com o desenvolvimento curricular, coerente com a política e a filosofia educacional da Rede Pública de Ensino; capacidade de liderança e de adaptação a mudanças; sensibilidade para valorizar o desempenho dos docentes, apoiando-os nas suas atividades curriculares;** habilidade para identificar e analisar situações pedagógicas, propondo soluções; e orientar os docentes quanto ao uso dos recursos tecnológicos [Grifos meus].

Conhecidas as funções atribuídas ao coordenador pedagógico, destaquei alguns dos critérios sugeridos no item 11 do anexo da referida portaria para sua escolha, entre eles, o fato de que esta escolha far-se-ia pela indicação dos professores, sem direito de

veto por parte da direção. Fato que na escola pesquisada teve grande peso diante das dificuldades de relacionamento entre as coordenadoras e o grupo gestor. Quanto aos requisitos dispostos no item 8, letra “e”, destaquei o fato de que, tais requisitos não foram divulgados ou discutidos antes da escolha dos coordenadores. Na escola pesquisada, como já relatado, esta escolha aconteceu na primeira reunião do ano. O Parecer n. 27 havia sido publicado no Diário Oficial do DF, no dia primeiro de fevereiro, não havendo, portanto, tempo que justificasse o fato de que todos o conhecessem, já que a escolha aconteceu no dia sete de fevereiro.

O coordenador pedagógico é aquele que faz a ligação entre a sala de aula e as demais instâncias por meio do contato com os professores. Entre as funções requeridas ao trabalho do coordenador pedagógico, emerge sua responsabilidade de conduzir o trabalho em torno de objetivos comuns, que superem a fragmentação, para que o coletivo de professores se reconheça como um grupo

O trabalho desenvolvido na escola requer, necessariamente, que se perceba a importância das atividades coletivas porque

[...] a formação do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode realizar; portanto o processo de ensino-aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola (FALCÃO FILHO, 1994, 46).

Para conduzir a análise dos dados coletados/construídos em conversas informais e por meio da observação do trabalho das coordenadoras pedagógicas, recorri às idéias de Orsolon (2007, p. 23-26) que apresenta um conjunto de atividades que concorrem como as mais representativas do trabalho a ser desenvolvido pelo coordenador, entre elas:

- investir na formação continuada do professor na própria escola por entender que o coordenador pedagógico precisa conhecer as necessidades de formação continuada e assumir a função de formador propiciando ao professor refletir sobre sua prática. Para a formação continuada fora do espaço escolar, a rede pública de ensino do DF conta com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE e outras instâncias da esfera do governo local. Por essa razão, é preciso investir na formação continuada dentro da escola de forma que envolva diversos segmentos, promova o comprometimento da escola e evoque o sentimento de pertença provocado por ações coletivas.

- incentivar práticas curriculares inovadoras. Práticas inovadoras conduzem a momentos de reflexão coletiva e desenvolve a colaboração e a autonomia da escola, já que "Ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador se conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão" (ORSOLON, 2007, p. 23);

- estabelecer parceria como o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente. Planejar ações que visem a participação do aluno, abrir espaço para sugestões e interferências dos alunos torna as aprendizagens mais significativas para todos;

- estabelecer parceria de trabalho com o professor, muito embora seja uma situação inerente ao cargo, precisa ser valorizada e reconhecida pelo fato de que

O trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita a tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor (ORSOLON, 2007, p 25);

- propiciar situações desafiadoras ao professor. O coordenador deve estar atento às expectativas dos alunos e propor ao grupo de professores, ações que, sendo desafiadoras, provoquem a reflexão e a ação coletiva.

Tais atitudes desenvolvidas pelo coordenador têm reflexo direto no processo avaliativo e, somados aos seus posicionamentos, evidenciam as concepções de escola e educação.

Assim, além do que já foi evidenciado sobre o trabalho das coordenadoras pedagógicas do turno diurno nas coordenações pedagógicas coletivas, analisei as conversas que tive com a coordenadora do ensino médio em outras ocasiões surgidas ao longo do ano letivo. Sempre que possível, a coordenadora pedagógica falava sobre suas atividades e respondia aos meus questionamentos. Várias dessas conversas foram gravadas e, a partir de seus posicionamentos, refleti sobre suas concepções de avaliação e o entendimento de seu trabalho.

***“O coordenador é um integrador”*: as percepções da coordenadora pedagógica do ensino médio**

No final do ano letivo, dia quatro de dezembro, a coordenadora pedagógica do ensino médio passou se dispôs a gravar uma conversa informal em um dos raros

momentos em que não fomos interrompidas pelos seus afazeres, por professores ou por alunos. Dessa conversa, fiz algumas análises. Questionei se entendia que seu trabalho tinha influência no trabalho do professor em sala de aula, ela respondeu:

- “É engraçado por que você coloca a questão da influência, a gente não percebe, eu não percebo essa postura de influência. Às vezes a gente fica até desesperado por que existe uma preocupação na coordenação que é a seguinte: a gente sempre conversou [ela e a coordenadora do ensino fundamental] que a gente acredita numa escola viva, a gente acha que a escola tem que ter vida, dinamismo e que a escola tem que apresentar possibilidades para o estudante, que esse é o momento que ele tem que vivenciar muitas coisas, dele vivenciar a questão do conhecimento, de ser apresentado o conteúdo, mas é o momento de aliar esse conteúdo a uma prática, esse conteúdo ao dia-dia dele e a partir desse conteúdo, ele tentar visualizar mais na frente como ele pode utilizar esse conhecimento e eu acho que escola apresenta isso. [...] o que a gente aposta é que os alunos têm que ter prazer no conhecer, têm que querer conhecer, têm que ver vantagem no que está aprendendo e isso acho que só acontece se a escola for interessante, se a escola for viva.”

Entretanto, não pude observar, além da gincana cultural realizada anualmente na escola, parcerias com os alunos de forma que eles fossem incluídos no planejamento das atividades. As atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula eram, normalmente, planejadas pelas coordenadoras pedagógicas e pelos professores, mesmo que fossem atividades voltadas para o trabalho com os alunos. Não evidenciei também, em nenhuma de suas intervenções no grupo ou conversas, o reconhecimento sobre a forma como seu trabalho interferia no processo avaliativo dos professores ou da escola.

Não obstante, a coordenadora pedagógica do ensino médio apresentou uma visão peculiar sobre os saberes dos professores, sobre o reconhecimento das diferenças e sobre a forma como este fato se refletia no trabalho da escola e no trabalho da sala de aula:

- “O que eu percebo é que diferentes professores tem diferentes práticas e diferentes resultados, acho que [a escola] é interessante por que a gente tem muitos professores com experiência, com tempo de regência o que propicia acúmulo de técnica, eu acredito que esse professor tem mais “recursos” por que ele vivenciou mais a escola. Mas, ao mesmo tempo que isso é uma vantagem pode ser uma desvantagem por que ou ele é extremamente inovador, inventivo ou é extremamente reacionário, formal, rígido com a maneira dele trabalhar. Então aqui, a gente vivencia muito isso: ou nós temos um professor que é muito original ou um extremamente conservador e acho que isso enriquece a escola. A gente percebe que nas características individuais do professor, ele tem mais ou menos a visão do que é o conteúdo e isso é interessante.”

A coordenadora pedagógica do ensino médio não demonstrou, entretanto, de que forma seu trabalho poderia articular o trabalho de sujeitos com concepções distintas em torno do projeto da escola como uma forma de estabelecer parceria com os professores.

Sua visão da relação professor-aluno-conhecimento-aprendizagem, mostrou-se assim:

- *“Eu acredito que o fato de haver empatia com o professor gera, eu não sei se mais aprendizagem, mas, mais boa vontade para aprender. O aluno pode até nem gostar tanto daquele conteúdo, mas ele se predispõe a aprender por que aquele professor lhe é agradável, aquele momento é agradável. Então ele faz um esforço, se desdobra para aprender. Quando não existe isso ele pode ter até a facilidade com o conteúdo, mas ele não tem essa predisposição. Então acho que é inversamente proporcional, quanto mais eu tenho empatia com aquele professor, eu me disponho àquele conhecimento, com a proposta de educação, de avaliação, de aula que aquele professor tem. Se eu não tenho essa empatia, muitas vezes, isso inviabiliza a aula, inviabiliza a relação.”*

A empatia encontra-se entre uma das competências exigidas ao trabalho colaborativo e em equipe (VEDOVE e CAMARGOS, 2008, p. 6). Empatia para Del Prette & Del Prette (2001, p. 86) é a “[...] capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento”, no entanto, não é condição isolada para que as aprendizagens se efetivem. Há que existir um conjunto de condições que se tornem propícias e adequadas para tal fim.

Em diversos momentos da conversa, pude perceber posicionamentos que evidenciaram a compreensão sobre o papel do coordenador pedagógico:

- a) *“[...] a coordenação servir como um espaço onde a gente consiga **repassar informações** para o funcionamento da escola, mas onde também a gente consiga **construir a maneira como essa escola vai funcionar**. Então, tanto na questão pedagógica, como nas administrativas também, e eu acredito que **a coordenação tem que dar um corpo pra escola**, a escola funciona dessa maneira, a escola que nós queremos, que nós estamos construindo, os objetivos que nós temos são definidos nessa coordenação e acho que o **coordenador é um integrador mesmo**, tem o papel de integrar o professor com professor, o professor e a direção da escola, por que a direção deve caminhar a partir das metas, das definições que foram tiradas na coordenação.”*
- b) *“A escola tem a cara desse trabalho, então é o trabalho pedagógico, é a conversa entre os professores, e eu vejo a coordenação ‘alinhando’ isso, fazendo com o que foi definido coletivamente aconteça, **ela alinhava pedagogicamente e a direção administrativamente, unido o pedagógico ao administrativo.**”*
- c) *“E a gente procura também **cumprir um papel junto aos estudantes mostrando qual o trabalho que o corpo docente tem para que aquele serviço chegue no estudante, a gente tem que fazer também esse papel político de mostrar que o professor está trabalhando em função do estudante, para o estudante.**”*
- d) *“O papel da coordenação, ele tem aparecido nesse sentido, **a gente consegue que os colegas se vejam respaldados e dêem respaldo para coordenação.**” [Grifos meus].*

Dentre os grifos, destaco o fato de a coordenadora pedagógica do ensino médio entender que seu trabalho é integrador. Deve integrar os professores e a direção e aponta o trabalho da coordenação como aquele que deve definir os caminhos da escola. Porém, esquece do trabalho de outras instâncias coletivas evidenciando o entendimento de que as questões de ordem pedagógica devem ficar a cargo deste coletivo, excluindo a direção que serve às questões de ordem administrativa.

Há, portanto, o entendimento de que este espaço de coordenação pedagógica coletiva é o definidor das intencionalidades educativas sem considerar o projeto político-pedagógico como uma construção representativa dos desejos de todos os segmentos e norteador do projeto educativo vivenciado. Isso se evidenciou em outro momento quando a coordenadora pedagógica disse:

- “Acredito que a escola tem que ter uma cara, e essa cara deve ser única para o corpo docente saber: que escola que nós queremos? Onde a gente quer ir? Quais os objetivos? O que a gente está trabalhando? Então, eu acho que a gente avançou aqui no [nome da escola]. Aí pode não ser muito próprio fazer essa avaliação porque avaliando o seu trabalho pode ser que não seja o melhor.”

Este posicionamento coaduna com a visão de Freitas *et al.* (2009, p. 34) para quem

É preciso tirar o professor de seu “narcisismo reflexivo” e reinseri-lo no coletivo escolar, este último com legitimidade para discutir o desempenho daquele em uma perspectiva construtiva. Por esta via, recolocaremos a questão da avaliação do professor e de outros profissionais que atuam na escola como uma tarefa coletiva - como parte de seu projeto político-pedagógico.

Logo em seguida, a coordenadora pedagógica do ensino médio disse: - *“E é claro que se isso puder ser feito em consonância com a direção da escola, com o corpo docente e com os estudantes é melhor, acho que tem mais chances desse projeto ser um projeto vencedor.”*

Tal posicionamento revelou alguns conflitos e contradições que apontaram dificuldades no processo coletivo de construção dos objetivos da escola. A construção de um projeto colaborativo de escola requer da coordenação pedagógica uma visão de grupo que encontra ainda dificuldades de entendimento:

- “Tem problemas porque dentro da escola a gente tem diversas questões em relação ao relacionamento, nós temos muitos profissionais muito experientes, que já foram diretores de escola, gestores que já estão na rede há muito tempo e isso, por um lado, pode ser benéfico por que soma experiência, por outro lado pode trazer algum desalento, nós não somos um grupo muito convencional, por que grupos convencionais costumam ter

professores mais novos e poucos professores experientes, e pelo contrário, nós somos um grupo em que a grande maioria tem experiência então isso eu julgo que pode ser uma dificuldade porque muitas vezes quando a gente tem muita experiência, há uma dificuldade de se rever conceitos, de se rever postura, de se reinventar, de se reorganizar. Então eu acho que é uma dificuldade da coordenação e é uma dificuldade também por que nós temos pessoas muito autônomas, muito independentes, muito seguras, e aí a gente tem que lidar com isso também o que não é fácil” [Grifos meus].

Neste posicionamento, a coordenadora pedagógica do ensino médio revelou uma visão curiosa sobre o trabalho desenvolvido com um grupo formado por pessoas com experiência em gestão e que muito poderiam contribuir com o êxito das atividades da escola. Ao contrário, a coordenadora considera uma dificuldade o trabalho com este tipo de grupo por não compreender que as concepções de pessoas são passíveis de transformação.

Sobre o Conselho de Classe, a coordenadora mostrou sua insatisfação com a forma como é conduzido:

- “Eu não acredito no conselho do jeito que ele é feito, eu acho que a gente precisava reinventar a estrutura do Conselho de Classe até porque falta um pouco de paciência das pessoas discutirem um a um, dentro de prazos com o tempo mínimo que tem que ser feito, e a gente já avançou no sentido de que nesse conselho não é feito leitura de nota. Nota você vai à secretaria, vê o boletim e tudo bem.”

Continuando a falar sobre o Conselho de Classe, a coordenadora pedagógica do ensino médio revelou também algumas de suas concepções de avaliação e de como é vivenciado o processo avaliativo:

*- “Mas muitas vezes a gente percebe uma impaciência no sentido de estar revendo aluno por aluno, situação por situação, **muitas vezes nós temos também professores que têm muitas turmas então a gente tem que trabalhar com a foto do aluno e nem todo mundo tem presente o comportamento de cada um dos alunos, de como esse aluno é em sala e muitas vezes o aluno ‘passa batido’.** Então a gente sempre faz uma coisa meio subjetiva pela impressão daquele que está mais em sala de aula, que é o professor de português, o de matemática que conhece um pouco mais dos meninos. Então eu acho que isso é deficiente, mas também não posso atribuir isso ao professor, por que é uma pessoa que lida cotidianamente com quatrocentos e poucos alunos, e é muito difícil exigir dele que tenha presente o que é cada uma desses alunos. A gente tem professores que conseguem fazer isso muito bem e realmente saber quem é o aluno, como é a relação familiar dele, como é o comportamento dele em sala de aula, e como é a questão da aprendizagem, mas a grande maioria não dá conta disso. E eu acho que para a gente dar conta disso, precisava reformular o sistema de ensino mesmo, trabalhar com menos turmas, eu ainda acho que essa é a chave para melhorar a aprendizagem: se nós tivéssemos contato com menos alunos eu acredito que a gente podia fazer um trabalho com mais qualidade, é melhor, acredito mesmo. Não que eu ache que isso só resolveria, mas que já adiantaria, adiantaria muito” [Grifos meus].*

A organização do trabalho pedagógico da escola apresenta dificuldades como as relatadas pela coordenadora pedagógica e retrata uma situação também relatada pelos professores com relação à avaliação formativa: a dificuldade de acompanhamento das aprendizagens de um grande número de alunos.

Evidentemente, não se desconsidera que um quantitativo menor de alunos atendidos pode repercutir em outra forma de acompanhamento do desenvolvimento destes, entretanto, é preciso considerar como Hoffmann (2003, p. 118-119) que

[...] acompanhar não significaria apenas observar todas as suas ações e tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significa, isso sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além.

Esta autora diz ainda, condizente com o que constatei na pesquisa, que os professores no ensino médio seguem o ritual de provas gerais, pontuais e de final de bimestres e este procedimento inviabiliza o acompanhamento e o diálogo com as aprendizagens dos alunos.

[...] tais provas e trabalhos são realizados após concluídos os segmentos do currículo ou após o término das aulas, jamais professor e aluno estabelecerão o diálogo necessário à compreensão de ambos sobre o significado de determinadas respostas (HOFFMANN, 2003, p. 119).

Este diálogo e acompanhamento podem acontecer mesmo que o professor tenha muitos alunos, pois não se refere a proximidade física, mas ao interesse e estudo sobre suas idéias e argumentos (HOFFMANN, 2003). Ainda assim, é preciso considerar, como a coordenadora pedagógica do ensino médio, que o sistema de ensino e sua forma de organização necessitam ser repensados diante desta questão do quantitativo de alunos e de outras como carga-horária, currículo etc.

A coordenadora pedagógica do ensino médio apresenta uma proposta para o funcionamento do Conselho de Classe:

*- “Em relação ao Conselho também, eu acho que a gente precisaria criar uma forma... Eu tenho experiência em Ceilândia e tive conselhos que a gente ia pra sala de aula da turma, e a turma ponderava, colocava questões. Não que seja algo fácil, porque a gente tem que tá amparando e tentando evitar confrontos diretos, mas **eu acho mais democrático falar da turma para a turma**, e ter a turma como interlocutor mesmo, poder responder e junto pensar uma estratégia melhor para aprender, pra garantir a qualidade do ensino e das relações, acho que talvez seja mais adequado”[Grifos meus].*

O fato de a coordenadora pedagógica acreditar ser “mais democrático falar da turma para turma”, e considerando que esta concebe sua função como a de integradora e

articuladora do trabalho, seria esta uma razão para que o Conselho de Classe da escola se desenvolvesse de outra forma.

Outro importante aspecto por mim considerado relacionou-se as concepções da coordenadora sobre a escola e seu papel social:

- “A gente não pode negar o papel reprodutor da escola, a escola produz a sociedade em que a gente vive e adéqua esse cidadão para conviver nessa sociedade, então, por mais que a gente tenha questões em relação a sociedade, a gente sabe que esse menino no ensino médio tem que está pronto para sair da escola. O que ele vai fazer quando sair da escola? Porque querendo ou não na escola a gente tutela, pega na mão, você diz: ‘- Não! Não é assim! Vamos tentar de novo.’ A gente está tutelando esse indivíduo, a família também está. Quando ele termina o ensino médio, tem que está preparado para sair da tutela da escola e da família, e o ensino médio tem essa preocupação globalizadora, no sentido de que esse indivíduo consiga perceber, na sociedade em que vive, a diferença. Ele tem que entender como ela funciona, quais são os interesses e utilizar o que aprendeu no ensino médio para o dia-dia dele.”

A idéia de uma formação tutelada para o ensino médio mostrou a distância entre o que se pretendia nos documentos da escola, e também nos discursos oficiais, revelando-se contraditório se considerado o que pensava sobre a formação do egresso, no depoimento abaixo:

- “[...] não é para saber tudo da matemática, para que seja o melhor aluno de matemática, não é para isso que ele está fazendo [o ensino médio]. Tem que saber pagar uma conta, fazer uma compra, saber que não está sendo lesado, ter noção de direito, de dever, acho que é isso e sair preparado pra se relacionar com esse mundo. Agora, as vezes, eu acho que uma parte do grupo [de professores] confunde isso [...]”.

Tal depoimento revelou ainda os conflitos existentes no grupo de professores sobre os objetivos a serem construídos e alcançados na escola.

O trabalho integrado que era desenvolvido pela coordenadora pedagógica do ensino médio junto com a coordenadora pedagógica do ensino fundamental, visto que faziam um trabalho integrado, encontrava espaço para discussões teóricas, ainda que em poucas ocasiões. Estas coordenadoras pedagógicas propunham atividades curriculares que extrapolavam o espaço da sala de aula evidenciando que havia possibilidades de parceria com os professores.

Quando perguntada sobre o seu entendimento de avaliação, a coordenadora pedagógica do ensino médio relevou uma concepção formativa de avaliação:

- “A avaliação deve ser um processo contínuo, um processo que está colocado no dia-a-dia do estudante. Muitas vezes a gente percebe e consegue avaliar o estudante não no momento convencional da prova, mas em um momento que muitas vezes a gente não

conseguiria perceber uma evolução, uma aprendizagem. [...] A gente começa a perceber que tem que avaliar o estudante nas relações que ele desenvolve no dia-a-dia com os colegas, com os professores, com a própria escola, com a direção, com os funcionários. [...] Então a gente se surpreende, eu tenho visto vários profissionais que questionam a avaliação. A gente já tem percebido que a forma tradicional de avaliação não atende, não é justa com o estudante e, muitas vezes, nós só vemos uma parte e não o todo daquele indivíduo.”

Embora sua fala revele uma concepção de avaliação formativa, no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, esta concepção não se revelou. Isso deveu, em boa medida, ao fato de que no espaço da coordenação pedagógica prevaleciam os discursos individuais dos professores.

Finalmente, não pude desconsiderar a seriedade e dedicação com os quais a coordenadora pedagógica do ensino médio, assim como da coordenadora pedagógica do ensino fundamental desenvolviam suas ações. Em ocasiões em que eram solicitadas para atividades fora do espaço escolar, estas se organizavam de forma que uma delas estivesse na escola para dar suporte aos projetos, atividades e aos professores, alunos e membros da direção. Fato este que evidenciou os limites do trabalho das coordenadoras pedagógicas, as contradições experimentadas entre suas concepções, seus discursos e suas práticas, mas também os avanços a partir da disponibilidade em contribuir com o trabalho coletivo e com a concretização dos objetivos educacionais.

Além destes, outros sujeitos foram fundamentais para construção da pesquisa: os alunos.

5.6.3 Os alunos

Na escola, o aluno deve ter e ser o centro das atividades. Segmento pelo qual a escola deve se mobilizar. Em função de suas aprendizagens o ensino deve ser pensado. Particularmente no ensino médio, diante das especificidades e dificuldades de compreensão do que nele deve ser ensinado/apreendido/construído, é fundamental conhecer estes sujeitos. Como organizar o trabalho pedagógico sem saber o que pensam e o que querem os alunos? Diante de quais perspectivas e necessidades dos alunos se deve pensar a avaliação?

Nesta etapa da escolarização encontram-se adolescentes ansiosos por uma formação que os possibilite enfrentar os desafios sócio-econômicos, por elaborar projetos de vida e por buscar preparo para assumir responsabilidades inerentes a vida adulta. O Programa de Saúde do Adolescente – PROSAD, do Ministério da Saúde, definiu o adolescente como um sujeito idealista, curioso, contestador. Cano *et. al.* (1998, p. 92)

disseram que a adolescência é “[...] um momento peculiar da fase de desenvolvimento do ser humano, com várias modificações ocorrendo ao mesmo tempo, o que o torna um ser vulnerável e necessitado de apoio, proteção e orientação”. Desta forma, a escola surge como um grande referencial destes sujeitos, já que passam boa parte de seu tempo nela. Isso evidencia sua grande responsabilidade social e, mais de perto, sua grande responsabilidade com estes sujeitos em formação. Portanto, desenvolver um processo avaliativo que não reconheça esta responsabilidade e a necessidade de apoio e orientação a estes jovens pode comprometer sua formação.

Assim, foi preciso conhecer o que pensavam os alunos da escola sobre a avaliação, sobre o ensino médio e quais as suas perspectivas para o futuro, ou seja, quais as razões para estarem ali, na escola.

Da inviabilidade de acompanhar todas as turmas da escola, por questões de tempo e espaço, optei por acompanhar uma turma de 1º ano, pelo fato de estarem iniciando sua jornada no ensino médio, e uma turma de 3º ano que, por serem concluintes, tinham sua visão sobre o processo de escolarização vivido. Dessa forma, acompanhei, os alunos da turma do 1º ano “A” e do 3º ano “A”. Ressalto que a escolha das turmas ocorreu durante a segunda coordenação coletiva do ano quando perguntei aos professores que turmas me aconselhariam acompanhar e o grupo, de forma muito acolhedora, me respondeu que ficasse à vontade para tal escolha. O Professor de Educação Física então disse: - *“Sugiro que você acompanhe as turmas “A”. Não porque são boas ou qualquer coisa assim, mesmo porque ainda estamos no início do ano e não as conhecemos. É só uma sugestão.”*

Sugestão acolhida, decidi pelas turmas sem, no entanto, dispensar conhecer as outras. Isso aconteceu de forma natural pelo contato com todos os alunos nos intervalos, nas atividades extraclasse, na observação durante os conselhos de classe e coordenações, mesmo que o acompanhamento sistemático tenha acontecido apenas com as turmas do 1º e 3º ano “A”.

Acompanhei o trabalho dessas turmas “A” durante as aulas dos professores de Artes, Biologia e História, que foram também os colaboradores das disciplinas das três grandes áreas de conhecimento do ensino médio que observei o trabalho em sala de aula. Essa escolha levou em conta também que, diante da grade de horário de aulas desses professores, não houve “choque” de horários de modo que pude acompanhar

tanto as aulas do 1º ano como as aulas do 3º ano com estes professores sem nenhum prejuízo de encontros de horários entre as aulas dos colaboradores nestas turmas.

Utilizei-me da observação participante para acompanhar duzentas e quatro aulas das quais, noventa e oito no 1º ano “A” e cento e seis no 3º ano “A” ou:

Total de horas de observação na turma do 1º ano A – em horas	Total de horas de observação na turma do 3º ano A – em horas
163,3	176,6
Total de horas observadas nas turmas: 339,9	
Observação: cada aula correspondeu a uma hora e quarenta minutos. Todas foram aulas duplas de acordo com a grade horária da escola.	

Tabela 1 – Quantitativo horas/aulas observadas

A turma do 1º ano “A” era composta inicialmente de quarenta e seis alunos na lista de chamada. Foi a turma na qual se registrou maior índice de permanência entre as turmas de 1º ano da escola. No final do ano letivo, apenas quatro alunos haviam deixado a escola, dentre os quais duas alunas cujos pais mudaram de cidade. A turma do 1º ano “A” era composta por alunos na faixa etária de quatorze a dezessete anos. A maioria dos alunos tinha quinze anos.

A turma do 3º ano “A” tinha, inicialmente, quarenta e dois alunos matriculados. Entretanto, chegou ao final do ano com apenas vinte e nove, retratando um alto índice de evasão. Entre as razões de tal fato estavam: gravidez precoce, medo da reprovação e problemas de relacionamento declarado pelos próprios alunos em conversa informal.

Pesquisa feita pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas²⁸, divulgada em abril de 2009, revelou que 21% (Vinte e um por cento) dos jovens entre quinze e dezessete anos abandonam seus estudos por razões como a gravidez precoce, a falta de interesse e a reprovação. Destaco que as razões que tiveram altos índices – falta de interesse e reprovação - dizem respeito diretamente ao trabalho desenvolvido pela escola e pela avaliação que pratica.

Quanto à evasão nas turmas que acompanhei, os seguintes dados se apresentaram na escola:

²⁸ Disponível em: < <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 02.jun.2009.

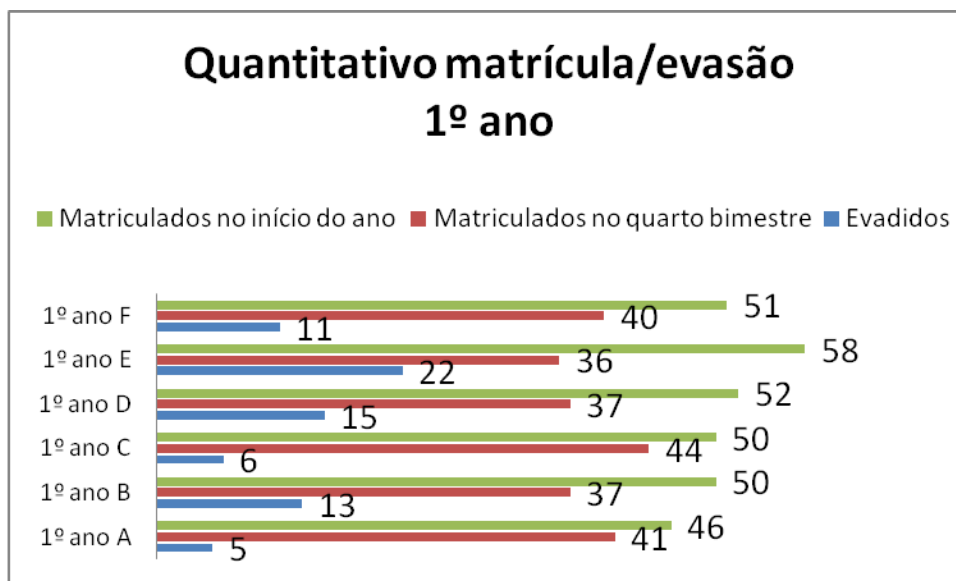


Gráfico 2 - Quantitativo matrícula/evasão – 1º ano

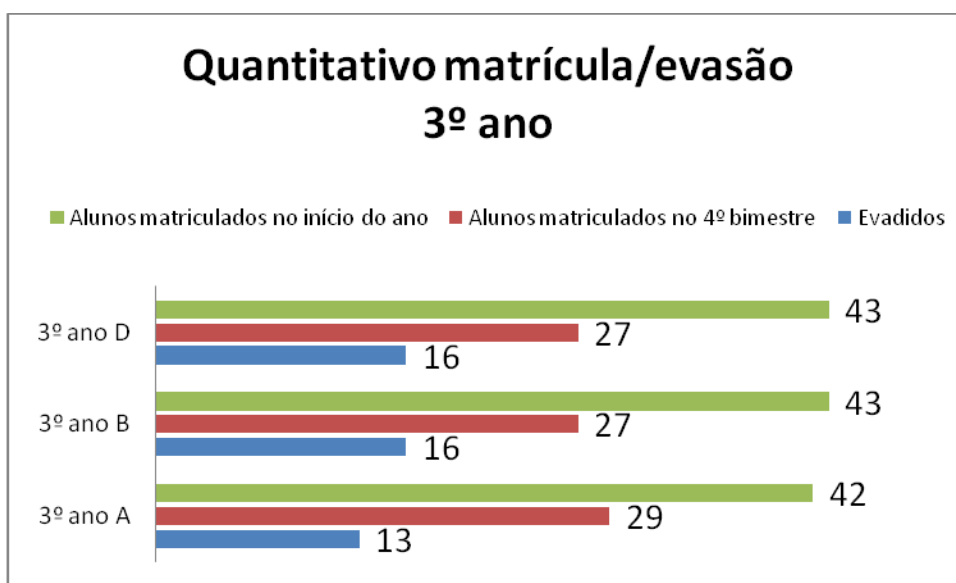


Gráfico 3 – Quantitativo matrículas/evasão – 3º ano

Possivelmente, a evasão constatada no 3º ano “A”, se interligavam às atividades desenvolvidas na escola e nas salas de aula pelo fato de a turma ter apresentado pouco envolvimento quanto à participação das atividades de sala, no cumprimento de prazos e nas atividades extraclasse.

A observação feita nestas duas turmas destacou outros aspectos como: relacionamento; cotidiano da sala de aula; as atividades desenvolvidas e a participação dos alunos foram analisadas juntamente com o trabalho dos professores colaboradores.

Além da observação participante, tive momentos de conversas informais com os estudantes durante os intervalos de aula e durante as atividades extraclasse de que participei. Apliquei, ainda, um questionário para todas as turmas de 1º e 3º ano (APÊNDICES A e B) e, por fim, gravei uma roda de conversa com a turma do 3º ano após a aplicação do questionário. A roda de conversa, prevista também para a turma do 1º ano, não foi realizada porque os alunos não se dispuseram a participar. Assim, as dúvidas surgidas a partir das respostas ao questionário aplicado nas turmas de 1º ano foram dirimidas por meio de conversas informais vividas nos horários de intervalo de aulas. Para González Rey (2002, p. 87)

A conversação espontânea em que cresce a intimidade entre os sujeitos participantes cria uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação e leva a uma teia de relação que se aproxima à trama de relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana. Nesse processo o sujeito constrói de forma progressiva sua experiência por meio do diálogo que estabelece com o pesquisador [...].

Neste enunciado, encontrei respaldo para reconhecer a validade de buscar outros caminhos que levassem a compreender as idéias e ações dos sujeitos.

Além de um caderno e de um bloco de anotações, meu diário de campo foi registrado no computador portátil que me acompanhou na pesquisa. O que poderia ser, em princípio, um dificultador das relações entre a pesquisadora e os alunos tornou-se, rapidamente, aliado: os adolescentes sentiram-se muito à vontade com o computador. O uso dessa ferramenta não os intimidou, ao contrário, aproximou e descontraíu pesquisadora e alunos. O contato em sala de aula com os alunos não se iniciou desde a primeira semana de aulas. De alguma forma, professores, alunos e gestores, tiveram um tempo maior para se conhecerem antes que uma pesquisadora, como alguém de fora da escola, participasse de suas vidas escolares.

Na análise a seguir utilizei-me, de forma mais ativa, de gráficos e tabelas, apresentados em números absolutos que correspondeu ao número de respostas, por entender que foi esta uma maneira representativa de apresentar dados quantitativos que auxiliaram na compreensão dos posicionamentos evidenciados em cada turma. Ao final, busquei aspectos que representavam pontos convergentes sobre o entendimento do processo avaliativo vivido tanto pela turma ingressante como pela turma concluinte.

Conhecer o pensamento dos alunos sobre aspectos do trabalho pedagógico e especialmente sobre avaliação tornou-se indispensável para este trabalho além de ter

vido uma experiência enriquecedora do ponto de vista da reflexão e compreensão da avaliação em sua complexidade.

A – As turmas de 1º ano do ensino médio da escola

O 1º ano do ensino médio da escola tinha duzentos e trinta e cinco alunos matriculados no 4º bimestre, dos quais cento e sessenta e três responderam ao questionário (69,3%). Número que considerei representativo do ponto de vista da participação e envolvimento dos alunos.

O foco central da aplicação dos questionários foi o entendimento de avaliação. A partir de suas respostas, busquei compreender algumas das razões que colaboravam para este entendimento.

Entretanto, o ponto de partida foi conhecer as razões que levaram estes alunos a frequentarem o ensino médio. Entre estas razões surgiram as seguintes:

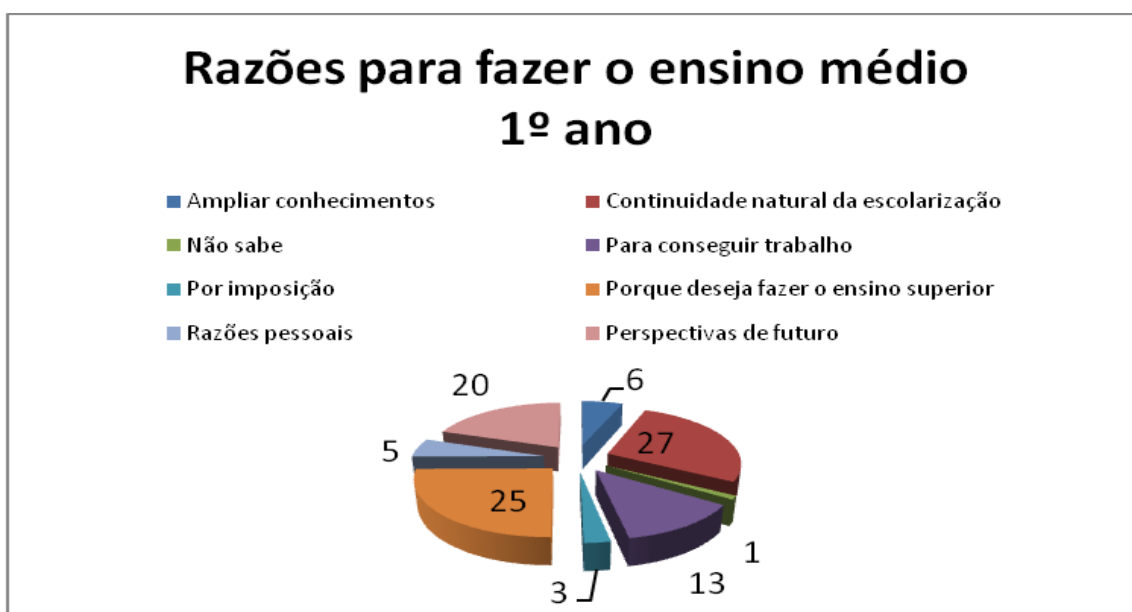


Gráfico 4 – Razões para fazer o ensino médio - 1º ano

O ensino médio foi considerado pelos alunos do 1º ano, significativamente, como uma continuidade natural da escolarização. Fato previsível se considerado que a maioria dos alunos da escola estava dentro da faixa etária apropriada ao 1º ano do ensino médio a exemplo da seguinte resposta ao questionário:

- *“Pergunta estranha, mas tudo bem! Porque todos nós temos que passar pelo ensino médio. Ex: para tudo nessa vida a base é o estudo, desde pequenininho é o “prézinho”, já criança de 1ª a 8ª série e adolescente, o ensino médio e na fase adulta, a faculdade.”*

O fato de estarem, a maioria dos alunos da escola, na faixa etária correta se deveu a implantação, no ano de 2008, de um dos projetos de correção de fluxo idade-série implantado pela SEEDF, o Projeto Veredas²⁹.

A segunda razão evidenciada pelos alunos, chamei de “perspectivas de futuro”, ou seja, os alunos faziam o ensino médio pensando em seus projetos pessoais de longo prazo. A palavra ‘futuro’ está presente na grande maioria das respostas. Entre elas, surgiram as seguintes:

- *“Porque a vida exige, para sermos alguém, para termos uma vida boa futuramente, ser bem sucedido, ser independente, ou melhor, tudo na vida precisa de estudo.”*

- *“Para garantir meu futuro.”*

- *“Porque sempre gostei de estudar e porque corro atrás do que quero e não desisto das minhas metas.”*

- *“Porque dizem que ajuda no futuro.”*

- *“Para eu poder me preparar para o mundo lá fora.”*

- *“Porque eu preciso fazer para alcançar status na sociedade.”*

- *“Porque eu tenho capacidade e porque eu quero alcançar meu objetivo.”*

- *“Porque eu não tenho como pular.”*

“Bom, eu parei de estudar e voltei porque acho necessário, sem estudo nem um bom emprego é possível, mas eu tinha que escolher entre estudar e trabalhar. Infelizmente fiz a escolha errada e agora estou correndo atrás do prejuízo.”

“Porque eu irei precisar disso daqui [...] se não quiser depender da minha mãe pela vida toda.”

“Porque o ensino médio é o começo da vida real.”

Outra forte razão para fazer o ensino médio era a vontade de fazer o ensino superior, a exemplo das seguintes respostas:

²⁹ De acordo com Censo Escolar feito pela SEEDF, em 2008, a taxa de distorção idade-série no ensino médio variava entre 37,81% (3ª série) a 36,04% (1ª série). Assim, respaldados no Parecer nº. 193/2002 – CEDF, que aprovou o Programa de Aceleração da Aprendizagem para as Escolas Públicas do Distrito Federal, foram criados dois tipos ações de correção de fluxo: os programas oficiais (Se Liga DF, Acelera DF e Vereda) e aqueles desenvolvidos e implantados pelas próprias escolas. A escola pesquisada não desenvolvia nenhum projeto de correção de fluxo idade-série de sua autoria. Os dados acima apresentados estavam disponíveis em: <www.se.df.gov.br> e foram acessados em maio de 2009.

- “Porque quero fazer vestibular.”
- “Porque quero ir para o ensino superior.”
- “Porque quero fazer medicina.”
- “Para o vestibular, para fazer a faculdade.”

A esta razão associou-se o gosto pelo conhecimento, pelo aprender, a imposição dos pais e alguns alunos disseram ser por razões ditas pessoais sem que estas fossem relatadas.

É mister que se conheça os motivos e necessidades dos alunos para que se planeje as atividades curriculares da escola, no ano letivo. Os motivos que levam os alunos a cursar o ensino médio deveriam ser reconhecidas e ajustadas no projeto político-pedagógico, já que este segmento, como já dito, deve ser o centro das atividades e precisa ter sua ‘voz’ conhecida na construção e na avaliação do projeto da escola.

Os motivos pelos quais o aluno do 1º ano ingressa no ensino médio se vincularam, diretamente, ao que esperavam deste nível de ensino. Esta projeção pode ser razão que interfere na postura dos alunos, nas suas atitudes diante do vivido, mesmo que sejam consideradas as mudanças destas expectativas ao longo do curso. Fato que também justifica a constante avaliação e reconstrução do projeto político-pedagógico e a organização curricular.

Dessa forma, os alunos do 1º ano responderam a questão sobre o que esperavam do ensino médio.

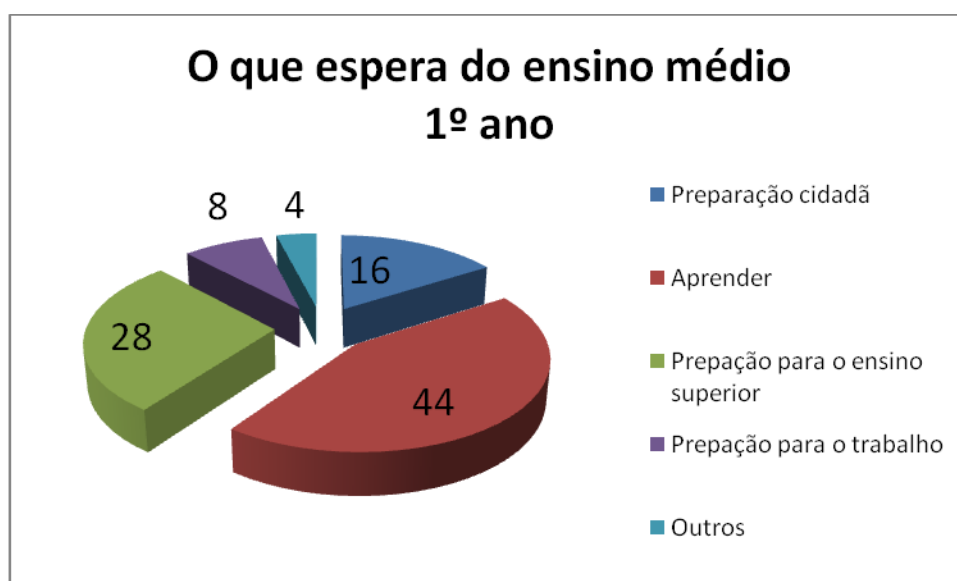


Gráfico 5 - O que espera do ensino médio – 1º ano

Neste gráfico, além das funções básicas, das finalidades clássicas do ensino médio postas na legislação, o aprender foi uma boa surpresa. A maioria dos alunos ingressantes no ensino médio faziam estreita relação entre a escola e o aprender, em outras palavras, a escola ainda levantava a expectativa de ser espaço de aprendizagem para além de outras funções a ela imputada.

Chamou-me a atenção este dado porque, em diversos momentos de pesquisa, foi possível observar de professores, gestores, coordenadores e outros membros da escola, inclusive já relatados no Conselho de Classe e na coordenação coletiva, que os alunos não tinham vontade de aprender. Por essa razão, considere-se que havia um distanciamento, uma lacuna entre as expectativas dos alunos e de outros membros da escola com relação à expectativa para o trabalho no ensino médio. O aprender devia ter centralidade no trabalho da escola e isto justificava a necessidade de mudança na forma como a avaliação deveria ser concebida e efetivada, mesmo diante de tantas avaliações externas que ressaltam notas e classificações.

Além de respostas bem diretas dadas pelos alunos do 1º ano quanto às razões sobre o que esperavam do ensino médio, expressas no gráfico acima, algumas expressaram outros sentimentos que revelaram expectativas diferenciadas, mas também importantes de serem consideradas:

- *“Uma nova experiência de responsabilidade e preparação para o futuro, além de todo um amadurecimento.”*
- *“Talvez muitas conquistas no meu interior, ou seja, várias inovações no meu dia-a-dia.”*
- *“Eu espero aprender mais para ser uma grande pessoa no futuro. O ensino médio é muito importante, pois é a etapa mais importante na escola.”*
- *“Um ensino mais qualificado, com recursos, alunos mais maduros e mais interessantes, aquisição de conhecimentos, responsabilidade, mas naturalmente isso não acontece.”*
- *“Que passe bem rápido.”*
- *“Que me capacite para o mundo! Que possa aprender não somente a matéria, mas como aplicá-la no meu cotidiano.”*
- *“Eu espero que o ensino médio me ensine coisas da vida e do mundo.”*
- *Que eu aprenda muitas coisas que venham ser úteis para mim. Saber me expressar melhor no cotidiano e ser alguém exemplar na vida, mas para isso tenho que me interessar muito em estudar.”*
- *“Para mim não é nada de mais porque sou repetente.”*

- “Ser aprovado.”

- “Terminar com sucesso. Mesmo sendo repetente eu sei que posso ser alguém na vida.”

Estas três últimas respostas revelaram ainda as fortes marcas trazidas pela reprovação. Tais marcas não deveriam ser desconsideradas no processo de ensino. Marcas nascidas do processo avaliativo vivenciado.

Na estruturação do questionário, após conhecer as razões e expectativas dos alunos para o ensino médio, centrei o foco nas questões no processo avaliativo. O que pensavam estes alunos sobre o processo avaliativo vivido? Quais as suas percepções de avaliação? De que forma entendiam que esta poderia ser conduzida? Como percebiam o Conselho de Classe?

Conhecer seu entendimento de avaliação era importante para compreender o processo avaliativo de forma ampla pelo fato de que este processo se construía também por meio das relações vivenciadas entre os alunos, os professores e os diversos membros da escola.

Para os alunos, o entendimento de avaliação apareceu no gráfico abaixo:

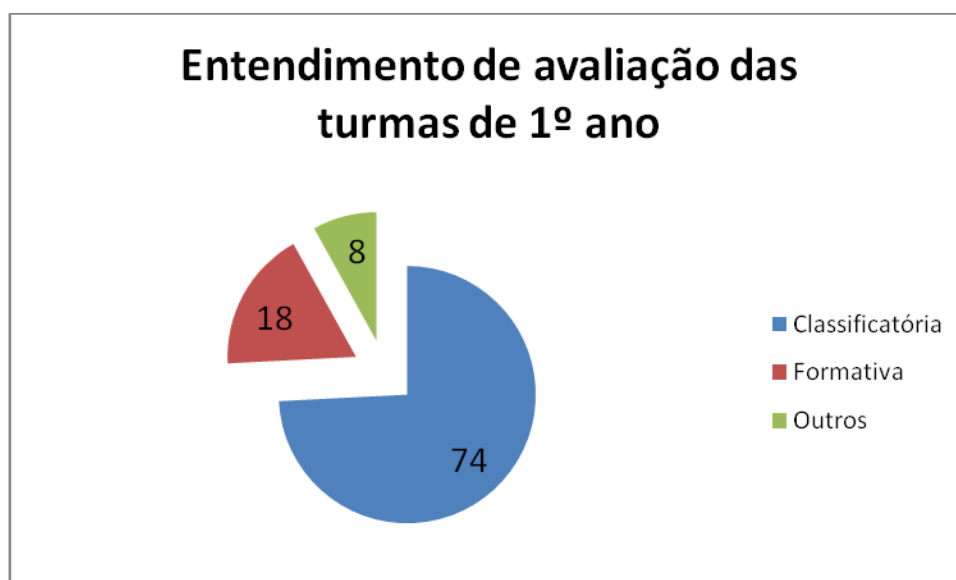


Gráfico 6 – Entendimento de avaliação das turmas de 1º ano

Por se tratar de questões abertas, diversas foram as respostas que organizei entre uma avaliação do tipo classificatória, do tipo formativa e ainda outras respostas que não evidenciaram um entendimento claro entre os dois primeiros tipos mencionados.

Organizei-as a partir de palavras como classificar, aferir, julgar, medir, observar, acompanhar, entre outras. Sugiram respostas como:

- *“O espelho do que você aprendeu.”*
- *“É um questionamento que os professores fazem sobre nossos conhecimentos.”*
- *“Um a forma de testar o conhecimento livre de consultas.”*
- *“É um meio de o aluno mostrar que sabe o conteúdo. É uma forma de ver o que está faltando para um melhor conhecimento.”*

Na última resposta apresentada acima observei que, mesmo se referindo à avaliação como vinculada apenas a dimensão cognitiva, no primeiro momento, mostrou também a possibilidade de a avaliação servir para revelar as dificuldades e o que podia ser corrigido.

- *“É o professor ver como é seu desempenho escolar e ver se você deve ou não seguir em frente.”*
- *“Avaliação é o que você faz sobre determinado tema independente se está valendo nota ou não.”*
- *“Algo que se faz para verificar se o aluno está acompanhando bem a aula e se está tirando proveito das aulas.”*
- *“É uma ‘merdinha’ que me deixa muito nervosa.”*
- *“É uma análise prática ou teórica para ver se o aluno está aprendendo ou não sobre a matéria de cada professor ou sobre o comportamento diante dos pais, alunos, etc.”*
- *“Coisas que me odeiam.”*
- *“Não sei, mas sempre que faço uma depois minha mãe fica triste.”*
- *“É onde eu deposito todo meu conhecimento.”*
- *“Uma coisa muito chata.”*
- *“É um modo de saber como estamos indo na matéria, tipo saber como estamos indo e ganhar pontos.”*
- *“Um saco. Eu odeio qualquer tipo de avaliação.”*
- *“Para falar a verdade eu odeio lembrar o que é isto.”*
- *“Avaliação é uma forma de julgar as pessoas pelas suas respostas (eu odeio isso).”*

Além dessas respostas, a maior parte dos alunos vinculava a avaliação à prova. O instrumento prova, para a maioria, significava a própria avaliação.

- *“Avaliação é prova.”*

- “É uma prova para testar o que a pessoa aprendeu durante seus estudos.”

A prova, segundo Batista (2005) “é um instrumento de prestígio social”. Pais, alunos, professores e a sociedade de forma geral, se referenciam na prova para considerar as aprendizagens dos alunos colaborando assim para que, equivocadamente, ela assuma certa centralidade no processo avaliativo e, por vezes, é confundida com a própria avaliação. Utilizada como único instrumento para promover a avaliação, “A prova torna-se um mecanismo equivocado [...]. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão-somente para atribuição de nota [...]” (VILLAS BOAS, 2008, p. 91).

Além do significado da avaliação para os alunos do 1º ano, foi importante conhecer o que eles entendiam que poderia ser avaliado e quem deveria avaliar como forma ampliar o entendimento de avaliação conforme gráficos abaixo:

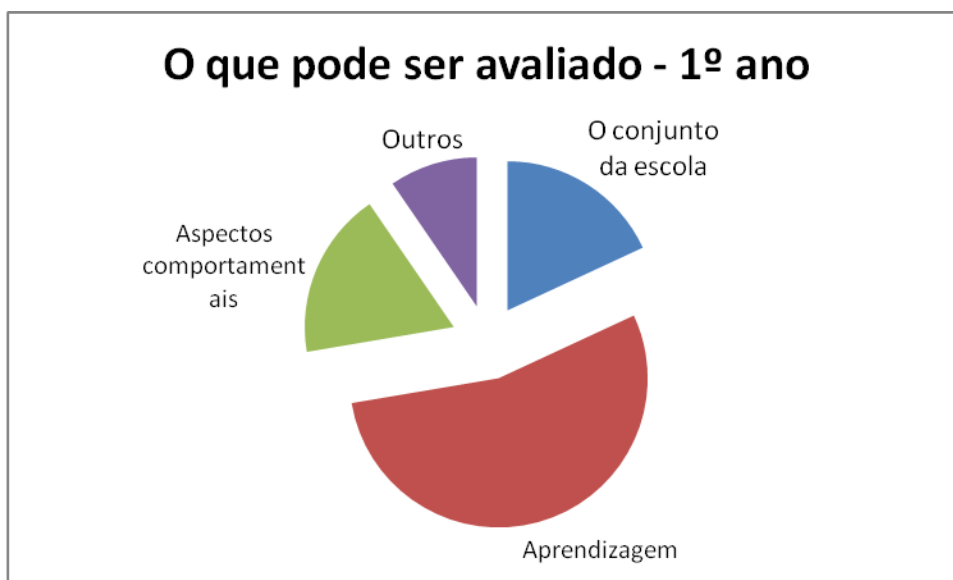


Gráfico 7 –O que pode ser avaliado - 1º ano

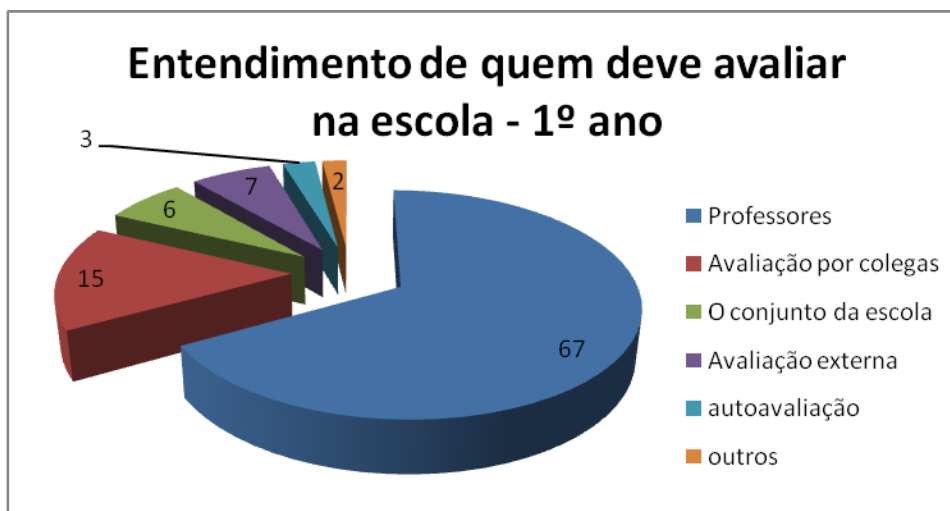


Gráfico 8 – Entendimento de quem deve ser avaliado na escola – 1º ano

A aprendizagem dos alunos surgiu como o principal aspecto a ser avaliado na escola de ensino médio. Entretanto havia também o entendimento de que aspectos comportamentais e do trabalho da escola também deveriam ser objeto de avaliação no conjunto das respostas. Por vezes, estes aspectos apareceram associados e surgiram ainda outros como:

- “Tudo.”
- “A dedicação.”
- “Eu acho que não deveria ter uma avaliação assim tão importante na escola, pois já somos avaliados brutalmente fora da escola (vestibular, concursos...) [...]”
- “Nada. As pessoas são diferentes.”
- “Sinceramente não gosto muito disso, porque dá muito nervosismo. E por conta disso, as vezes, dá branco. E aquela necessidade de conseguir boa nota acaba não sendo alcançada.”
- “O aluno em geral. Deve ser avaliado os seus conhecimentos, seu nível emocional e psicológico. Muitas vezes a mente da pessoa está tão frágil emocionalmente que ela é incapaz de fazer certas tarefas.”
- “O intelectual, o formal, o conhecimento e a capacidade de aprendizagem. Porque [...] avaliação é o mesmo que conhecer e conhecendo esses itens de uma pessoa você sabe quem realmente ela é.”
- “O tanto que a pessoa se interessa por algo. Que ela está se esforçando para conseguir. Isso deve ser avaliado.”

Os alunos do 1º ano demonstraram uma multiplicidade de entendimento sobre o que deveria ser avaliado assim como sobre a responsabilidade de quem deve avaliar apesar de que o professor apareceu, na grande maioria das respostas, como o principal

responsável por este processo. Surgiram nas respostas dadas pelos alunos: a avaliação por colegas e a autoavaliação. Destaquei algumas respostas que pareceram surpreendentes, pois mostraram-se favoráveis a que a avaliação fosse realizada por pessoas externas ao trabalho da escola.

- *“Alguém qualificado, alguém que tenha condições de ser avaliador.”*

- *“A sociedade porque o aluno só vai perceber se foi um bom aluno ou não quando precisar de seus conhecimentos em seu emprego ou qualquer outra coisa que seja.”*

- *“Uma pessoa responsável, consciente da importância do seu trabalho e, claro, uma pessoa honesta.”*

Em conversa informal, diversos alunos disseram não se sentir seguros com seus professores. Expressaram que tinham dúvidas sobre a capacidade de alguns de seus professores em avaliar. Mostraram discordância sobre a avaliação praticada por alguns. Disse-lhes, durante conversas informais, que o diálogo poderia resolver este problema e eles responderam que muitos professores não são acessíveis.

A disponibilidade para o diálogo surgiu como um dos aspectos marcantes nesta dificuldade apresentada pelos alunos. Sobre isso, Esteban (2002, p. 90) explica que:

A ausência/existência de condições para que o diálogo efetivamente ocorra se vincula as relações de poder estabelecidas. Estas relações, constituídas nas práticas sociais, se refletem nas atividades escolares cotidianas e as condicionam, ainda que nem sempre sejam claramente percebidas.

Ainda no questionário, os alunos se posicionaram favoráveis ao envolvimento no processo avaliativo por eles vivenciado, como mostrou o gráfico abaixo.

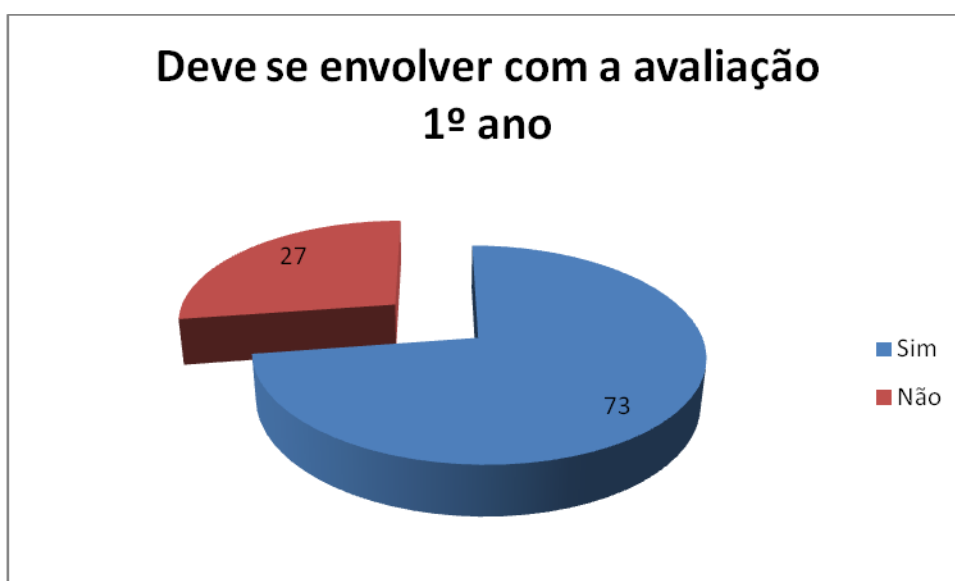


Gráfico 9 – Deve se envolver com a avaliação – 1º ano

A forma como deveriam se envolver apareceu no gráfico abaixo:



Gráfico 10 – Como se envolver na avaliação – 1º ano

Os alunos entendiam que seu envolvimento poderia ser basicamente de três formas. Surgiram respostas muito interessantes que remeteram ao diálogo necessário neste processo:

- “[...] quando você se avalia, cria uma confiança muito grande.”
- “[...] as vezes, não veem nosso esforço e com a participação do aluno ficará mais transparente. Se cada professor chegasse nos alunos e perguntasse como seria a melhor forma de avaliação, isso ajudaria muito.”
- “Eu acho que com minha opinião eu posso me envolver. Se houvesse de os alunos mostrarem sua opinião sobre a escola seria bom porque somente os professores e diretores dão opinião.”
- “Conversando com o avaliador para mostrar interesse que ele talvez possa não ter observado.”
- “Sim, na correção da avaliação. Vendo meus erros e entendendo onde esteve o erro para não cometê-los mais.”
- “Sim, claro. Quem garante que estou sendo avaliado de forma coerente? [...]”

Porém, o entendimento de autoavaliação apresentado vinculou-se à nota:

- “Sim, nos dando nota, ou seja, nos autoavaliando.”
- “Em uma autoavaliação, onde o aluno se dá nota.”

- “Não, porque não seria sincero em minhas avaliações.”

A autoavaliação

[...] não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008, p. 52).

O entendimento dos alunos do 1º ano sobre a avaliação e seus processos apresentou evidências da avaliação classificatória. Vinculada a notas, a compreensão de aprendizagem medida por valores numéricos não visa necessariamente a aprendizagem. Uma vez estipulados valores, corre-se o perigo do ranqueamento, além de tais valores não evidenciarem o que realmente foi alcançado no processo individual de aprender.

Ainda foi preciso conhecer o olhar dos alunos do 1º ano sobre o Conselho de Classe como parte do processo avaliativo desenvolvido pela escola e seu impacto na vida escolar deles. Diversos entendimentos sobre sua função foram observados:

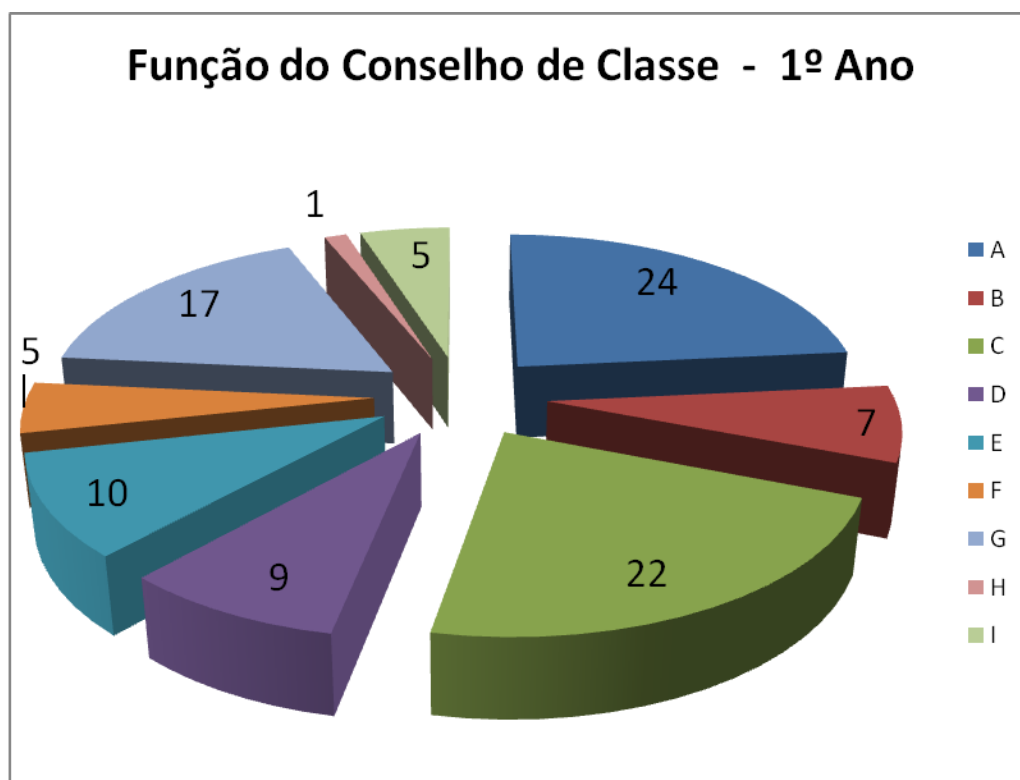


Gráfico 11 – Funções do Conselho de Classe – 1º ano

No gráfico acima, cada letra referiu-se a uma das funções apresentadas pelos alunos:

- A – Discussão coletiva sobre o desenvolvimento do aluno
- B – Julgar alunos
- C - Aprovar/reprovar
- D – Orientar/ajudar
- E - Falar mal do aluno
- F – Discutir o comportamento do aluno
- G – Avaliar o aluno sem sua presença
- H – Falar da turma
- I - Não sei

Os alunos do 1º ano tinham o entendimento de que o Conselho de Classe era o espaço para que, coletivamente, fosse discutido o desenvolvimento de cada aluno, seguido da função de aprovar/reprovar. A maioria das respostas evidenciou que os alunos entendiam as funções avaliativas do Conselho de Classe voltadas para uma avaliação classificatória, quando agrupadas as respostas obtidas no gráfico acima. Assim, em percentuais, retratou-se:

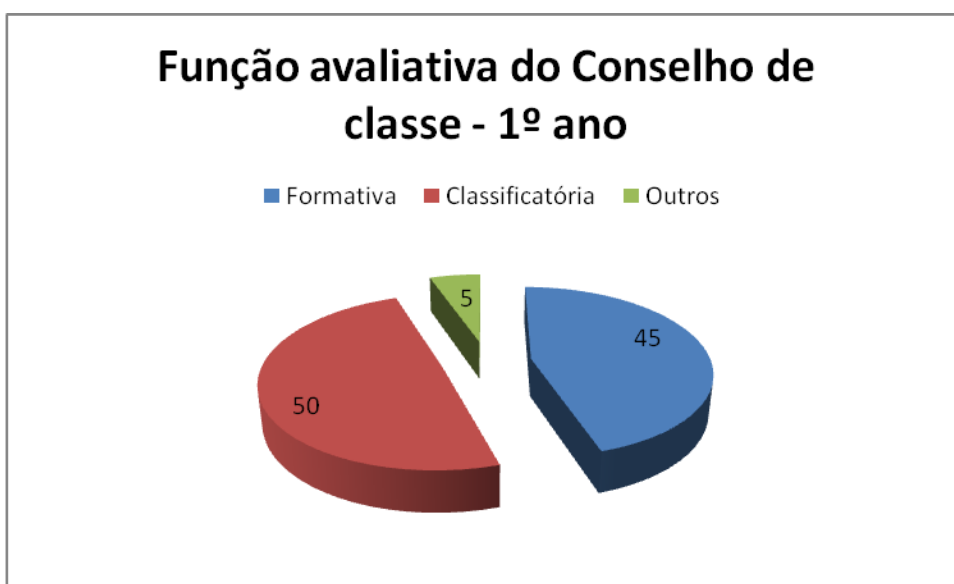


Gráfico 12 - Função avaliativa do Conselho de Classe – 1º ano

Nas palavras dos alunos, pode-se perceber a função classificatória do Conselho de Classe:

- *“Conselho de Classe é um conjunto de professores que “julgam” como estamos indo. As vezes, eles podem interceder por nós.”*
- *“É um momento que os professores se reúnem para falar do desenvolvimento dos alunos e criticar eles.”*
- *“Para lascar com a vida de todo mundo.”*

- *“Conselho de Classe é só para falar mal de aluno e serve só para entregar boletim.”*
- *“É para os professores se reunirem para falar sobre os alunos. Eles depois sempre falam na sala que falaram mal de mim.”*
- *“Serve para avaliar o comportamento dos alunos e cada conselheiro da turma avalia seus alunos que ele aconselha. Ou seja, serve tanto para falar mal quanto bem.”*
- *“Uma forma de avaliar individualmente, mas sem a nossa presença.”*
- *“Fofoca de professor para derrubar aluno.”*
- *“Um modo sufocado sobre avaliar. Acho, com toda sinceridade, que os profissionais deveriam dar mais valor as ações e a maturidade de seus alunos.”*

Em outras respostas encontramos também aspectos positivos do Conselho de Classe:

- *“É uma revisão de tudo que a gente fez durante o bimestre e serve para tirar uma conclusão do que deve mudar.”*
- *“Para decidir, avaliar a vida escola dos alunos.”*
- *“Para orientação dos alunos e o que deverá ser feito para com o aluno e achar a melhor solução.”*
- *“Para debater sobre o aluno, falar como ele se comporta em cada sala, seu desempenho, como pode ajudá-lo (no caso o professor).”*

Além destes aspectos, observei que em apenas uma das respostas aparece a direção da escola como parte do conselho e apenas dois alunos destacaram a presença de coordenadores pedagógicos. Algumas respostas não puderam, pelo seu teor, ser agrupadas entre a função avaliativa classificatória do conselho ou a função formativa.

Diante destes aspectos da avaliação destacados a partir da aplicação do questionário e das conversas informais com os alunos, evidenciou-se que as concepções de avaliação dos alunos do 1º ano estavam fortemente marcadas como sendo do tipo classificatória, visto que sempre se referiam a provas e atividades que valiam nota. A aprendizagem se vinculou, desta forma, ao julgamento, a aferição, ao valor numérico a ela atribuído e poucos alunos a compreendia como construção na qual deveriam prevalecer o diálogo e a negociação.

Da mesma forma, construí as análises dos alunos das turmas de 3º ano.

B – As turmas do 3º ano do ensino médio da escola

Na análise aqui apresentada considerei que os alunos do 3º ano apresentaram idéias e concepções de quem estava no último ano, portanto, um olhar diferenciado dos

alunos ingressantes por estarem, há pelo menos três anos, neste nível de ensino. Estes alunos já não apresentaram expectativas projetadas como os alunos do 1º ano. Eles, de fato, já tinham uma história vivenciada no ensino médio.

O 3º ano apresentava oitenta e três alunos matriculados nas três turmas da escola, no 4º bimestre, dos quais cinquenta e sete responderam ao questionário: mais de 68% (sessenta e oito por cento).

A exemplo do questionário aplicado as turmas de 1º ano, iniciei por conhecer as razões pelas quais estes alunos fizeram o ensino médio e, da mesma forma, estes alunos apresentaram, além das razões postas nas finalidades legais para este nível de ensino, o fato de estarem ali para ampliar conhecimentos. Questionados em roda de conversa, a escola, para eles, era lugar de aprender, de ampliar os conhecimentos construídos no ensino fundamental. Outras razões também foram apresentadas como a continuidade natural da escolarização, conforme gráfico abaixo:

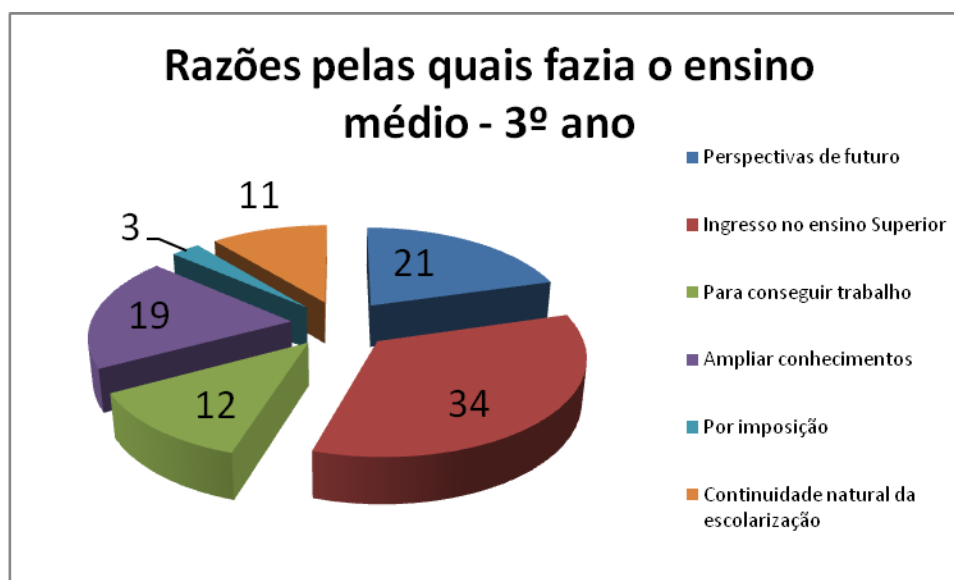


Gráfico 13 – Razões pelas quais fazia o ensino médio – 3º ano

Os alunos do 3º ano tinham também razões pessoais, perspectivas para o futuro, que os motivaram a cumprir com sua escolarização, entre as quais:

- *“Porque quero um futuro estável para mim.”*

- *“Quero um futuro melhor para mim e para minha família e sei que conseguirei através do estudo”*

- *“Porque a educação é a base de tudo e é muito importante ter uma boa base porque a vida exige isso.”*

- “Para poder alcançar um objetivo meu.”
- “Porque se não fizer não passo em um concurso público e se tivesse como pular eu com certeza pularia.”
- “Porque é o caminho que nos é colocado para adquirir conhecimento e escolher um futuro para nós mesmos.”

Entretanto, quando questionados se o ensino médio atendeu as expectativas, se foi aquilo que esperavam, a maioria dos alunos entendeu que sim - 59% (cinquenta e nove por cento) dos respondentes. Porém, perguntados sobre as razões de suas respostas, o grupo de alunos apresentou uma diversidade de motivos, conforme as tabelas seguintes, apresentada em números absolutos:

Razões pelas quais o ensino médio não atendeu as expectativas – 3º ano	
Não preparou adequadamente para o ensino superior	4
Não preparou adequadamente para o trabalho	3
Pouco tempo para estudo dos conteúdos necessários a formação	2
Professores não eram preparados	5
Não sabiam	4

Tabela 2 – Razões pelas quais o ensino médio não atendeu as expectativas

Razões pelas quais o ensino médio atendeu as expectativas – 3º ano	
Preparou para cidadania	3
Houve sucesso na aprendizagem	4
Professores eram preparados	2

Tabela 3 – Razões pelas quais o ensino médio atendeu as expectativas

Razões pelas quais o ensino médio atendeu parte das expectativas – 3º ano	
Muito difícil [conteúdos/aprendizagem]	8
Muita pressão dos pais [cobrança]	1

Tabela 4 – Razões pelas quais o ensino médio atendeu as expectativas em parte

Na tabela 2, a razão mais citada foi o entendimento de que os professores não estavam preparados. Em conversas informais com os alunos, questionei as razões pelas quais eles achavam seus professores despreparados. Entre estas razões estavam: (a) não preparavam satisfatoriamente para o vestibular; (b) não sabiam avaliar; (c) não tinham domínio da matéria; (d) não tinham autoridade, “tinha muita bagunça na sala”.

Independente deste aspecto fundamental a ser considerado da qualificação dos docentes, foi preciso reconhecer que a ótica dos alunos se apoiava em expectativas que eles tinham sobre o trabalho que julgavam ser apropriado nos processos de atuação do professor. Essas expectativas se relacionam a processos subjetivos presentes na relação e na comunicação estabelecida entre o professor e o aluno.

A comunicação, na relação professor-aluno, bem como sabemos, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os sentidos imediatos da aprendizagem (conteúdos, por exemplo) e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apóia o aluno no seu processo de aprender [...] (TACCA, 2005, p. 218).

Por essa razão, foi preciso considerar o entendimento dos alunos sobre o trabalho do professor a partir de referenciais nascidos deste processo “carregado de valor simbólico e afetivo” vivenciado por ambos no exercício de suas funções. Pelas razões apresentadas não era possível atestar a qualificação dos professores.

Outros alunos ainda expressaram seu entendimento, contrário do que foi apresentado na Tabela 2: entendiam que seus professores estavam preparados para o trabalho no ensino médio. Por fim, apenas um aluno se referiu a intervenção dos pais, fato pouco evidenciado na pesquisa.

Quanto ao entendimento de avaliação, organizei as respostas dadas por meio de palavras que significavam cada um dos tipos, surgiu:

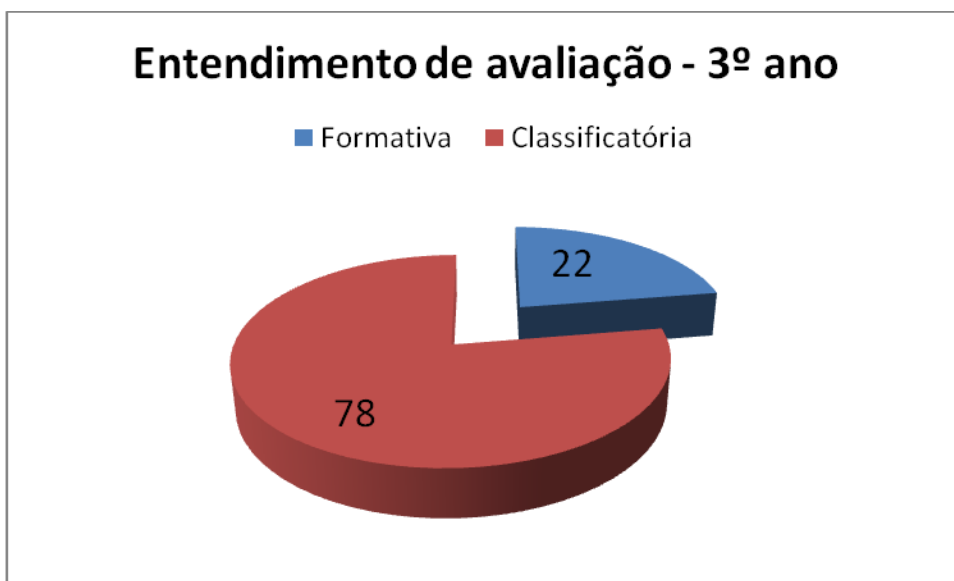


Gráfico 14 – Entendimento de avaliação – 3º ano

Após, no mínimo três anos frequentando o ensino médio, a maioria dos alunos sairia daquela escola com uma visão classificatória de avaliação:

- “É a prova de que você aprendeu ou está pronto para alguma coisa.”
- “É analisar o quanto você consegue absorver do conteúdo explicado pelo professor.”

- “É quando somos analisados e observados. É a pior sensação do mundo. Daí a nossa “capacidade” ou pelo menos a que conseguimos demonstrar diante da pressão dos pais, educadores, colegas e a que você mesma causa, é representada em números.”
- “É a forma de qualificar o nosso conhecimento em números.”
- “É um modo de analisar as capacidades dos alunos classificando-os em números.”
- “É o ato de se julgar o conhecimento de uma pessoa.”
- “Uma prova onde o importante é a nota e não o que você sabe.”
- “Avaliação é o que não me deixa passar direto desde a quinta série do ensino fundamental.”

Os alunos compreendiam a avaliação relacionada à medida, a provas, a testes, à classificação. Mais uma vez, a concepção de avaliação dos alunos se interligava a presença de nota. Os alunos também se posicionaram quanto ao que deveria ser avaliado e sobre quem deveria avaliar como nos gráficos abaixo:

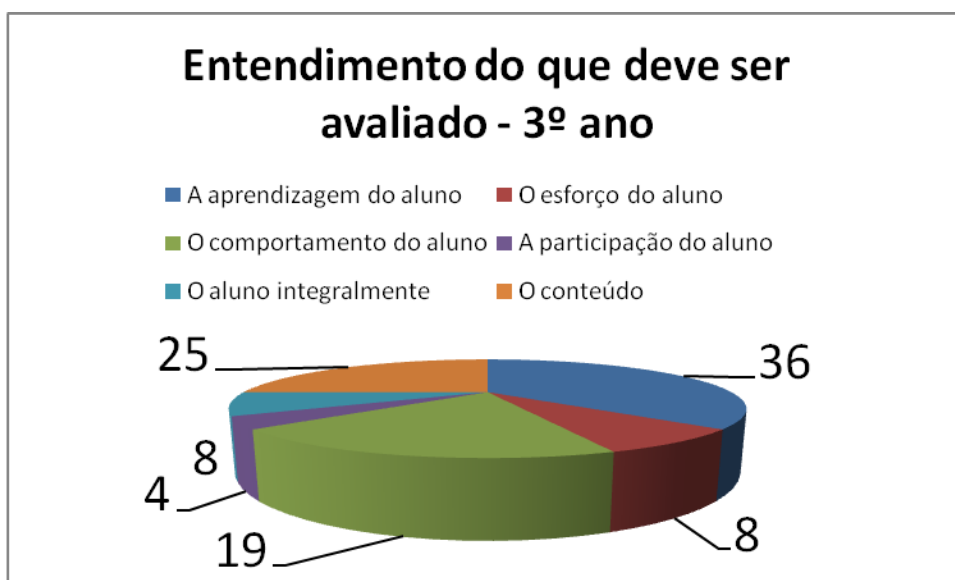


Gráfico 15 – Entendimento do que deve ser avaliado – 3º ano

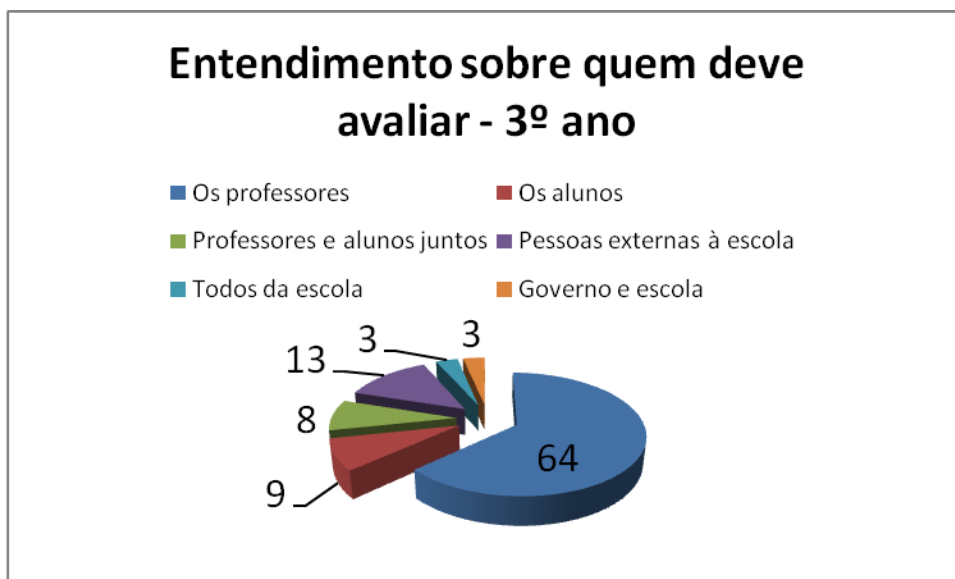


Gráfico 16 – Entendimento sobre quem deve avaliar – 3º ano

Para 36% dos alunos do 3º ano, a aprendizagem devia ser o foco central da avaliação, porém, também expressaram o entendimento de avaliação como um processo restrito à aprendizagem cognitiva em disciplinas fragmentadas e não a uma aprendizagem integral que considere os diversos aspectos e dimensões do processo vivido.

A maioria dos alunos entendeu que o professor é o principal agente avaliador, entretanto, reconhecem outras possibilidades:

- *“Todos dentro de uma escola, comunidade. Acho que todo mundo deveria ser ajudado e ajudar.”*
- *“Todos: alunos, professores, gestores e pais.”*
- *“Alunos junto com professores porque é uma forma mais democrática.”*

Evidenciaram, também, por meio de suas respostas, o entendimento de avaliação como processo:

- *“Pessoas que participam do nosso dia-a-dia, porque nos conhece.”*
- *“De preferência pessoas que a conheçam desde o primeiro ano porque eles sabem quais são seus avanços e retrocessos.”*

Sobre o envolvimento com o processo avaliativo, 92% (noventa e dois por cento) dos alunos entendiam ser necessária sua participação e, de forma majoritária, apontaram que o caminho para este envolvimento deveria ser o diálogo.

Formas de envolvimento na avaliação	
Autoavaliação	9
Diálogo	16

Tabela 5 – Formas de envolvimento dos alunos do 3º ano com a avaliação em números absolutos.

Entretanto, a exemplo dos alunos ingressantes, a autoavaliação surgiu na maioria das respostas vinculada à nota. Destaquei uma única resposta que não seguia este pensamento, dada por um aluno do 3º ano A:

- *“Sendo sincero comigo. A autoavaliação ajuda no desempenho de cada aluno nas aulas e mais diálogo entre professor e aluno.”*

Outras respostas diferentes das duas formas de envolvimento expostas na tabela acima, mereceram atenção por expressarem outro olhar sobre a avaliação:

- *“Sim, poderíamos participar com a autoavaliação e os professores avaliariam de acordo com o conceito deles, levando em conta a nossa opinião, afinal temos consciência do nosso desempenho.”*

- *“O aluno poderia avaliar o método com o qual os professores dão aula.”*

- *“Mostrando seu esforço. E a avaliação é feita em apenas um dia. Então, as vezes, o aluno não está bem naquele dia e acaba prejudicando um semestre de estudos em um dia.”*

Quando o aluno se referiu à avaliação como sendo “feita em apenas um dia”, evidenciou que seu entendimento de avaliação referia-se à prova.

- *“Acho que os alunos deveriam avaliar a forma como os professores estão ensinando, se os alunos estão aprendendo.”*

- *“Não o aluno interagindo no processo avaliativo do outro, mas uma interação da turma como professor talvez fosse uma boa forma de começar.”*

- *“Sim, os alunos devem ser incluídos de algum modo. Não sei agora o modo específico.”*

- *“‘Me defendendo’ tendo voz na avaliação que estão fazendo sobre mim.”*

Nas respostas acima algumas idéias devem ser destacadas: a) a necessidade de construção coletiva não apenas da avaliação, mas das metodologias utilizadas; b) a avaliação ligada à aplicação de instrumentos pontuais e, por último, o uso da expressão “me defendendo” demonstrou a dificuldade em compreender o processo avaliativo como uma parceria.

Os alunos foram questionados ainda sobre o que entendiam ser o Conselho de Classe e as suas funções. Agrupei as respostas no gráfico abaixo com a legenda que se segue:

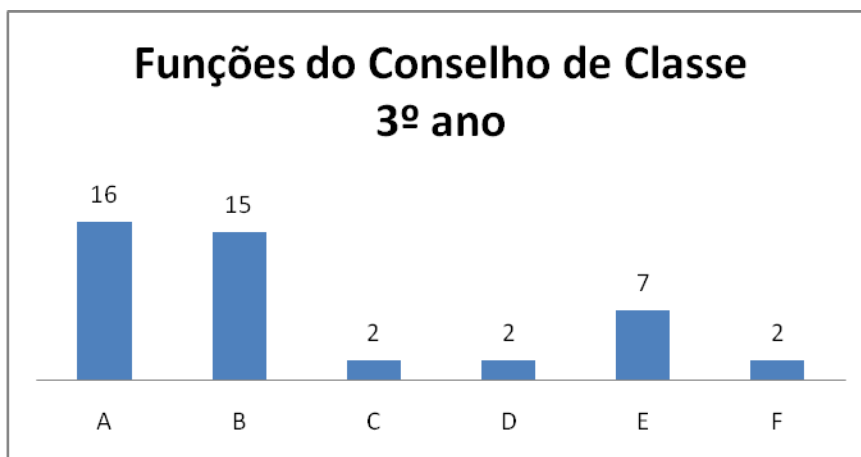


Gráfico 17 – Funções do Conselho de Classe – 3º ano

- A – Aprovar/reprovar
- B - Tem foco no desenvolvimento do aluno
- C – Apresentar aspectos positivos e negativos da escola
- D – Orientar o comportamento do aluno
- E – Analisar a situação da turma
- F – Outros

Nem todas as respostas dadas foram consideradas para efeito do gráfico acima, pela dificuldade em agrupá-las. Por essa razão, destaquei aquelas que exemplificaram essa dificuldade e ainda evidenciaram posicionamentos singulares:

- *“É quando os professores se reúnem para “desabafar”. Falam do aluno que os incomoda e que os orgulha e conversam sobre a possibilidade de ajudar um aluno que não atingiu as expectativas, conversam sobre o que o tenha atrapalhado.”*
- *“O Conselho de Classe é uma reunião que tem como objetivo avaliar o desempenho da força de vontade ou avaliar psicologicamente o “defeito” ou “qualidade” do aluno em determinada matéria.”*
- *“Uma mesa grande e redonda com professores falando sobre você. Serve para te salvar ou afundar mais.”*
- *“Para passar os derrotados.”*

Destaquei ainda duas respostas que considerei representativas pelo fato de que, ao final do ensino médio, alguns alunos ainda não sabiam para que servia o Conselho de Classe e não foram preparados para entender sua importância:

- *“Não faço a mínima idéia.”*
- *“Não tenho um bom conceito do Conselho de Classe, ainda não parei para pensar nisso.”*

Uma das possíveis causas dessa dificuldade em compreender o que é o Conselho de Classe e qual a sua função se associou a falta de diálogo com os alunos e a falta de representatividade deles nesta instância. O tipo de Conselho de Classe vivenciado na escola e o retorno dado pelos professores referência às suas turmas a partir das deliberações nessa instância, foi um dos aspectos que não favoreceu que este colegiado fosse representativo de todos os segmentos e favorecedor de mudanças na cultura avaliativa da escola.

A respeito do Conselho de Classe, Dalben (2004, p. 57) diz que

Dependendo do tipo de relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos e sua prática, assim como do conhecimento que se produz nessa relação, os rumos dessa instância seguirão os caminhos da construção crítica e democrática da escola ou, ao contrário, permaneceram reproduzindo uma cultura escolar apegada ao autoritarismo, à seletividade e a exclusão social.

Dessa forma, foi possível questionar: que posicionamento seria possível esperar dos alunos sobre o Conselho de Classe e suas funções se não possuíam vozes ativas neste processo?

Por fim, destaquei alguns pensamentos expostos pelos alunos de 1º e 3º anos surgidos no último item do questionário que foi espaço para posicionamento livre. Alguns aspectos relativos ao trabalho pedagógico e a sua concepção de avaliação foram evidenciadas.

	POSICIONAMENTO DOS ALUNOS
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - “A qualidade das avaliações no ensino médio deixa sempre a desejar podendo melhorar em muitos pontos” (3º ano). - “Algumas avaliações foram justas, outras não” (3º ano). - “Em grande parte ruim, já que em favor do tempo algumas avaliações passaram a valer metade dos pontos, prejudicando alunos e obrigando a maior parte a estudar de forma rápida, basicamente decorando os temas” (3º ano). - “Tive, sinceramente, poucos processos avaliativos nos quais tive sucesso” (3º ano). - “Acho que foi bom, mas poderia ter sido melhor. Todos os avaliadores, em minha opinião, tinham que ter prestado atenção no que o aluno tem mais facilidade” (3º ano).
O uso de instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - “De modo geral foi bom [o ensino médio]. Aprendi matérias novas e interessantes e me ajudou a vencer a timidez diante das pessoas nos trabalhos em grupo” (3º ano). - “Muitas provas complicadas. Cobram sem ter ensinado realmente” (3º ano). - “Tive diversas formas de avaliação, provas, trabalhos projetos... Nota-se claramente que o rendimento dos alunos é melhor em trabalhos e ainda reduz o uso de cola” (3º ano). - “Só passei por avaliações em sala como uma prova, um teste” (3º ano). - “Seria ótimo e mais adequado se houvesse outras formas de avaliar um aluno, pois se sua qualidade não está em uma prova ela deve ser achada e aplicada de forma correta” (1º ano).
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - “Muitas vezes só englobou a matéria específica, esquecendo de colocar o todo, associando com outras matérias” (3º ano).
Padronização da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - “O método de avaliação dessa escola é ruim. O jeito de avaliação deveria ser padrão. Todos os professores deveriam ter a mesma distribuição de pontos. Os trabalhos são muitos e valem pouco e com a prova acontece o mesmo” (1º ano). - “O método de avaliação deveria ser mudado. Todos os professores deveriam avaliar igualmente” (1º ano).
O que pensa da escola	<ul style="list-style-type: none"> - “Resumindo: não gosto dessa escola. Não a acho envolvente comigo. Tem atividade que é legal, mas nunca gostei daqui. Mas estudo porque minha mãe quer que eu continue nessa escola” (1º ano).

<p>O ensino público</p>	<p>- “O ensino público não prepara bem os alunos para competir com o ensino privado para o PAS, assim tirando a oportunidade de alunos com capacidade e interesse. Os professores do ensino público aparentam estar cansados de “lutar com os alunos” para tentar dar aula e deixam a sala sem afazeres, assim perdendo o controle da sala. Conclusão: como um aluno que sempre estudou na escola particular e até no meio deste ano (2008) estava no Sigma, tiro a conclusão de que o ensino público não consegue deixar seus alunos preparados para competir no futuro. Não por capacidade de entendimento, mas por um método de ensino defeituoso e pela falta de interesse de alguns professores” (1º ano).</p> <p>- “Na rede pública o ensino é fraco, acho que por causa dos professores que são desinteressados e não preparam e não dão respeito aos seus alunos” (1º ano).</p>
<p>Reprovação</p>	<p>- “Eu acho que nem um aluno deve ser reprovado” (1º ano).</p> <p>- “Hoje em dia é preciso estudar porque sem estudo ninguém é nada na vida. Hoje eu me arrependo muito de ter reprovado” (1º ano).</p>
<p>Relacionamento com os professores</p>	<p>- “Acho que os professores são muito sínicos. Eles dizem que somos bons alunos e depois metem o pau nas reuniões. Se o professor acha que o aluno não está com bom desempenho deveria chamá-lo e conversar em particular. Embora essa seja a verdade, tem muitos professores que nos ajudam dando conselho e orientando-nos já que estamos aqui para aprender e não sermos punidos pela nossa falta de interesse. Quando o aluno está desinteressado a culpa não é só dele, é também dos que o cercam (professores, colegas, pais) e ele próprio deveria procurar ajuda e não aceitar tudo como cachorro que quando se fala ele obedece. Estamos formando nosso caráter e isso deveria ser incentivado” (1º ano).</p> <p>- “Acho que esse colégio devia ouvir mais os alunos, ter mais interesse pelas as idéias dos alunos porque nesse colégio o aluno não tem voz e nem vez. Os professores deveriam ser mais amigos dos alunos” (1º ano).</p>

Quadro 10 - Aspectos do trabalho pedagógico, dos professores e da escola pelos alunos.

Estes aspectos apresentados no Quadro 10 representam o olhar dos alunos sobre alguns temas fundamentais do trabalho pedagógico, do ensino público e do trabalho de seus professores: todos implicados na avaliação vivida.

A busca por identificar o sentido que os alunos deram aos aspectos ligados a organização do trabalho pedagógico e a avaliação me remeteu ao trabalho de Lovisolo (1997, p. 51) para quem a conduta das pessoas pode ser explicada por três aspectos que convergem. Para ele “[...] as pessoas acreditam que fazem coisas ou agem porque: a) seguem uma norma (lei, regra, regulamentação, hábito ou costume), b) pretendem alcançar algum objetivo ou finalidade utilitária e c) gostam ou derivam algum prazer daquilo que fazem.”

Lovisoló acredita, dessa forma, que três “modos ou imagens” ajudam a compreender a conduta em sociedade: (a) o modo de caráter coletivista “[...] imagina a conduta como resultado de forças coletivas mediadas por processos de socialização. O indivíduo age segundo normas, que expressam representações e valores de seu grupo social ou sociedade” (1997, p. 53); (b) o modo individualista utilitário, quando “[...] concentra suas atenções no indivíduo e na utilidade das ações. Os indivíduos seriam seres, pelo menos razoáveis, que agem procurando alguma utilidade, isto é, tentando preencher alguma necessidade prática, de praxe vinculada à esfera da produção e reprodução” (1997, p. 54) e; (c) o modo individualista do prazer que “[...] apresenta indivíduos orientados pela obtenção do prazer, da satisfação de pulsões e desejos” (1997, p. 54).

Considerando estes três “modos ou imagens”, para os alunos pesquisados, os significados dos aspectos levantados na tabela se relacionam com o modo individualista utilitário. Seus posicionamentos buscaram repercussão na utilidade dos aspectos destacados.

Por fim, a avaliação foi percebida, pela maioria dos alunos, no seu formato classificatório. Poucos alunos conseguiram reconhecer na avaliação um meio para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Os alunos ainda expressaram, de forma indireta, suas concepções de avaliação, no transcorrer das aulas, na relação com seus pares e professores, mediados pelo trabalho docente como presente no relato das experiências vividas em sala de aula a seguir.

5.7 As experiências em sala de aula nas três grandes áreas de conhecimento do ensino médio

A sala de aula é um espaço a ser vivido, experimentado em plenitude. Dentro dele se apresenta uma diversidade de situações que influenciam a vida e a forma de ver o mundo das pessoas envolvidas. É também espaço para descobertas e, mais ainda, para criação.

Nas experiências da sala de aula não se deve trabalhar com vistas a uma realidade pronta, não há um planejamento que possa ser cumprido à risca porque neste espaço acontece o encontro entre pessoas o que, por si só, já anuncia o imprevisível.

Para Veiga (2008, p. 291), “A aula é um tempo permeado pela intencionalidade. É o tempo de construção que estabelece intenções e busca sua concretização por meio de ações.” A aula como tempo de intencionalidade foi, por esta razão, espaço de observação participante nesta pesquisa. Lá, professores e alunos vivenciaram a avaliação, formal e informal, em busca das aprendizagens por meio das relações que foram construindo.

Acompanhei o trabalho de professores em cada uma das grandes áreas do conhecimento prevista para o ensino médio. Além de conhecer o trabalho de cada um dos colaboradores, observei, na sala de aula, as atividades e relações desenvolvidas pelos alunos como forma de compreender mais uma peça do conjunto que forma o processo avaliativo da escola.

Foram escolhidos os professores a partir de sua disposição em contribuir com essa pesquisa, pois eles precisavam ser receptivos à minha presença em suas salas de aula. Por essa razão, outro critério, além da receptividade, foi o fato de serem os mesmos professores para a turma de 1º ano “A” e para a turma de 3º ano “A”, já escolhidas e anunciadas anteriormente. Foram observadas as aulas de Biologia (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), História (Ciências Humanas e suas tecnologias) e Artes (Códigos, Linguagens e suas Tecnologias).

No meio do ano letivo, a professora de Biologia entrou de licença e o professor que assumiu o seu lugar aceitou que o processo de observação participante continuasse, não havendo assim descontinuidade de disciplina ou área, mas guardadas as singularidades presentes na ação docente. Como forma de identificar cada um dos colaboradores de pesquisa, homenageei-os com nomes de flores do Cerrado Brasileiro. O professor de Biologia expressou seu incômodo em ser tratado na pesquisa com nome de flor. Assim, sugeri que ele aceitasse o título de Jatobá e ele aceitou. Para a professora de Biologia não precisei sugerir: tão logo expressei minha idéia quanto à identificação dos colaboradores, ela escolheu ser identificada como Caliandra. A professora de História chamei de Sempre-viva e a professora de Artes, Orquídea.

Concomitante com a observação participativa, utilizei as conversas informais sempre que precisei tirar dúvidas ou conhecer mais sobre métodos, técnicas, instrumentos, atitudes, decisões e posicionamentos pedagógicos e pessoais. O tempo de

permanência na observação participante em sala de aula ficou distribuído conforme tabela abaixo:

PROFESSOR	QUANTITATIVO DE AULAS OBSERVADAS		QUANTITATIVO DE HORAS OBSERVADAS	
	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano
Caliandra	14	14	9,8	9,8
Jatobá	14	18	9,8	15,8
Sempre-viva	30	28	21	23,8
Orquídea	36	36	25,2	25,2

Tabela 6 – Aulas/horas de observação na sala de aula dos colaboradores

Embora tenha disponibilizado o mesmo tempo para acompanhamento de aulas de cada um dos colaboradores, este variou conforme demandas da própria escola. Houve momentos em que atividades fora da rotina ocuparam este espaço, a exemplo de palestras, gincanas, passeios, etc.

Organizei a análise para que pudesse fazer uma descrição do que foi vivenciado no cotidiano da sala de aula e nas atividades nela desenvolvidas por e entre alunos e professores de forma que pudesse expressar o contexto no qual as relações e ações se davam em busca de construir o significado de tais ações, reações e atitudes.

Em nenhum momento intencionei fazer análises comparativas entre os colaboradores porque não era propósito deste trabalho e não pareceu ser possível fazê-las pela singularidade de cada momento e de cada sujeito naquele espaço. Tacca (2005, p.216) afirma que: “em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade”, fato que torna incomparável cada momento vivenciado por professor e alunos.

Para este trabalho, a subjetividade foi assumida como

[...] resultante de um complexo e contraditório processo de interação entre a história do sujeito, a subjetivação dessa história na personalidade e nos momentos atuais de sua vida, os quais, embora sejam subjetivados em termos congruentes com sua constituição subjetiva atual, não são por eles anulados em sua potencialidade de mudança no desenvolvimento de sua personalidade (GONZALÉZ REY, 2002, p. 89-90).

Portanto,

As atividades que o professor realiza configuram sua subjetividade, ao mesmo tempo que possuem as marcas destas. Essa subjetividade é resultado de um complexo processo histórico-cultural. A subjetividade não se constitui uma complexa organização fixa e imutável (CUNHA, 2000, p. 15).

Com esse olhar sobre a subjetividade, como processo que se configura tanto no nível individual como no nível social (GONZALÉZ REY, 2003), acompanhei o trabalho dos colaboradores em sala de aula.

Defini, entretanto, alguns aspectos que julguei fundamentais para a compreensão do trabalho dos professores que serviram de orientação para o entendimento dos eventos vividos e foram referências nas observações: (a) as concepções de avaliação evidenciadas em falas e posicionamentos; (b) o uso dos instrumentos formais de avaliação; (c) a avaliação informal; (d) o entendimento das funções da coordenação pedagógica coletiva e do Conselho de Classe e (e) o olhar sobre os alunos, ou seja, como evidenciavam o entendimento da relação com os alunos.

Apesar do tempo de observação apresentado na Tabela 6, destaquei quatro eventos de cada professor em cada uma das séries por duas razões principais: pela impossibilidade de relatar todos eles.



✓ A professora Caliandra

Professora formada na Universidade Católica de Brasília, com licenciatura curta em Ciências e Licenciatura Plena em Biologia, especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Tinha quatorze anos como professora da SEEDF, casada, estava grávida do primeiro filho, 32 anos. A professora estava há seis anos na escola. Fazia a chamada de presença dos alunos durante as aulas pelos seus nomes e não utilizava o livro didático como referência básica em seu trabalho. O livro didático servia de apoio em ocasiões pontuais.

- Aulas na turma do 1º ano “A” com a Professora Caliandra

Data - 05/05: correção de exercício em uma folha impressa entregue pela professora na última aula que teve na turma, para que os alunos fizessem na aula anterior a esta quando a professora faltou; valia meio ponto; o conteúdo era “proteínas”, que foi também o conteúdo da presente aula expositiva.

A professora manteve, com pequenas intervenções quanto à conversa, a atenção e silêncio da turma.

Ao final da explicação a professora passou em cada carteira para dar a nota do exercício para quem o fez. Atitude que evidenciou a preocupação maior com a aprendizagem que com a nota pelo fato de que poderia ter tomado esta atitude antes da explicação, fato que não ocorreu. Além disso, sempre que a professora percebia respostas incorretas, ela questionava os alunos no sentido de que eles percebessem a incorreção.

Ao final da aula, os alunos pediram a nota bimestral e a professora disse que não gostava de dar a nota antes do Conselho. Os alunos perguntaram a razão disso e ela disse que o Conselho de Classe tem o poder de tomar “certas decisões”.

Quando tocou o sinal, a professora deixou as provas bimestrais com uma aluna para que esta entregasse aos colegas. Um aluno questionou sobre o valor de cada item daquele instrumento e só então foi que a professora falou quanto valia. Os instrumentos de coleta de informação sobre as aprendizagens necessitavam, a meu ver, ser transparentes quanto aos seus objetivos e explicativos quanto à associação das intenções com valores, já que estes eram vistos como necessários pelas partes envolvidas.

Da forma como aconteceu sua aplicação e devolução, o instrumento não serviu à reflexão sobre as aprendizagens de forma que pudesse “[...] se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 2005a, p. 19), nem evidenciou um processo coletivo e negociado.

Data - 12.05: chegou uma aluna nova na sala, a Mona, que veio da Bahia. A professora a apresentou a turma e foi muito receptiva. A turma também foi receptiva com a novata. A professora disse que iria “situá-la” conversando sobre sua disciplina após a aula.

A professora deu o exercício que já tinha corrigido em uma folha impressa para que fosse resolvido individualmente e sem consulta, para nota. Foram apenas duas questões da folha que valeram 0,5 pontos cada.

A turma estava tensa e alguns alunos trocavam idéias sobre suas dificuldades enquanto a professora atendia individualmente os alunos que solicitavam sua ajuda, mas sempre chamando a atenção da turma de que a atividade era individual. Justificou a atividade, para mim e para os alunos, afirmando que queria verificar quem havia feito o exercício e disse:

– *“Para quem fez a atividade, esse exercício foi mamão com açúcar. Um ponto de graça. Isso é pra vocês aprenderem a importância de fazerem os deveres de casa”.*

Dessa forma vivenciada a atividade mostrou-se claramente como uma troca punição/prêmio.

Terminada a atividade, a professora deu aula expositiva: ácidos ribonucléicos.

Após construir, no quadro, um desenho do DNA, a professora começou a andar pela sala. Deteve-se em um aluno e falou em voz alta:

– *“Como é seu nome? Cadê seu caderno? Por que não está copiando? Vou chamar seus pais para saber por que você vem com tanto sono para aula”.*

O aluno, então, começou a copiar em seu caderno, tornando evidente o seu constrangimento diante da exposição sofrida na sala de aula. Ao final, questionei a professora sobre essa atitude e ela me falou: - *“É uma forma de fazê-los ter responsabilidade na aula.”*

Data - 16.06: na primeira aula a professora deu um teste. Este teste teve seus itens organizados de forma diferenciada para que cada uma das filas de alunos organizados na sala a recebessem de forma alternada. Para a segunda aula a professora mudou rapidamente o planejamento porque disse que não se sentia bem fisicamente para dar aula expositiva. Deu uma leitura e resumo individual do capítulo que tratava da origem da vida dizendo aos alunos que a atividade tinha que estar pronta na aula seguinte e que valeria nota. Ela iria olhar os cadernos. Enquanto eles se ocupavam do exercício a professora me disse:

– *“É um assunto que acho que não é adequado para o primeiro ano: a origem da vida porque é muito abstrato, mas fazer o que, cai no PAS, tem que dar. Vou ver se preparo um ‘power point’ com figuras para facilitar o entendimento.”*

Um aluno do 1º ano “B” chegou à porta da sala e perguntou o que poderia fazer porque faltou a prova e a professora perguntou a razão. Ele disse que chegou atrasado à primeira aula e não o deixaram entrar ao que a professora falou: - *“Então vai ficar sem nota porque só se faz outra prova se trouxer atestado.”*

A professora conversou comigo sobre a direção ser mais enérgica impedindo a entrada dos alunos que chegavam atrasados. Ela disse, com sorriso, que está ficando retido no horário inicial de entrada um número de alunos que dá para formar duas turmas. Eu perguntei o que ela achava disso e ela respondeu que era uma boa atitude para que eles

assumissem suas responsabilidades. Evidenciando o que entendia ser importante para formação dos alunos.

Data - 23.06: a professora deu bom dia aos alunos e disse que iria explicar sobre a origem da vida. Antes falou sobre o conteúdo visto naquele bimestre e que cairia na prova bimestral. Sobre o assunto da presente aula ela disse que para quem iria fazer a prova do PAS, era importante prestar atenção.

Começou então a aula que só foi interrompida quando ela disse para um aluno no fundo da sala que se ele conversasse viria para a cadeira da frente para que a professora também pudesse escutar a conversa.

- *“Posso continuar a aula?”* Questionou ao aluno que respondeu que sim. Então ela olhou para ele e disse: – *“Silêncio!”* E continuou a explicação.

Ao final fez a chamada. Foram duas aulas expositivas com uso do projetor multimídia, quadro e giz. Os alunos mantiveram-se atentos.

A professora ainda lembrou com eles das atividades que valeriam nota naquele bimestre.

As práticas de aula expositivas são um recurso corriqueiro no ensino médio, sendo elas atrativas ou não aos adolescentes. Uma das estratégias de manter os alunos atentos e participantes era vincular tais conteúdos ao vestibular e ao PAS.

Data - 30.06: no primeiro tempo a professora fez uma revisão do assunto do bimestre e resgatou o resumo que fizeram sobre a origem da vida. No segundo tempo, os alunos fizeram a prova bimestral. Terminaram rápido e a professora me disse que estava preocupada com a rapidez com que eles estavam entregando as provas dizendo que isso a fazia entender que eles não tinham compreendido bem o conteúdo ou tinham vontade de terminar a prova logo para sair da sala e conversar com os colegas. Isso, porém, não foi razão para que ela demonstrasse necessidade de pensar outras formas de usar este instrumento.

A professora me disse, enquanto os alunos faziam prova, que adorou as palavras do 1º ano “E” que expressaram como foi boa a aula sobre a origem da vida apresentada no projetor multimídia. Disse estar feliz e orgulhosa de seu trabalho.

- A aula na turma do 3º ano “A” com a Professora Caliandra

Data - 08.05: correção de exercícios de genética para a prova. A professora aproximou os exemplos dados na explicação à vida real. A turma estava concentrada e silenciosa talvez pela importância que atribuíam ao exercício que era preparatório para prova, mas uma aluna me disse, em voz baixa: - *“Gosto desse jeito dela de dar aula. Meus colegas também gostam.”*

Fato que confirma o bom relacionamento entre a professora e os alunos e o reconhecimento deles para com o trabalho da professora.

Data - 16.05: a professora deu bom dia e disse que iria olhar o exercício que deu na folha para nota. Disse que nesse momento iria olhar apenas quem fez os cálculos porque a correção seria feita ao longo da explicação que faria no quadro. Disse que o exercício valia meio ponto.

A professora falou sobre o Conselho de Classe e disse que a turma estava rendendo aquém do que podia, mas que era uma boa turma para trabalhar. Falou, como professora referência da turma, o que foi tratado sobre a turma naquela instância demonstrando sua preocupação com o Conselho de Classe e com seus alunos.

O assunto da aula era o ‘Sistema ABO’ e um aluno disse ter ouvido falar de RH nulo. A professora disse que não conhecia essa informação e pediu para que ele trouxesse informações na aula seguinte evidenciando uma boa estratégia para envolver os alunos nas atividades e dividir responsabilidades, além de não se constranger em compartilhar com eles o fato de desconhecer o assunto.

Durante a explicação do conteúdo a professora lembrou que muitos erraram a questão referente à composição sanguínea na prova e explicou novamente o conteúdo demonstrando a preocupação em retomar os assuntos não compreendidos evidenciados na correção da prova, ainda que não fosse esta uma prática freqüente.

Quando questionada, em conversa informal, sobre seu entendimento de avaliação, a professora disse:

– *“É... difícil falar assim. (risos). Eu acho que é um meio de observar se aquele objetivo que se traçou dentro do processo ensino-aprendizagem foi cumprido ou não. É... e também eu vejo que da mesma forma a gente avalia também o trabalho da gente. Porque se a gente vê que o processo ensino-aprendizagem não cumpriu aquilo que a gente tinha como objetivo cumprir, alguma coisa também em relação a minha pessoa poderia ser olhado. De repente, aquilo que eu tinha para minha aula, algum recurso que utilizo não foi*

tão bom assim... De repente, vejo que as notas, aquilo que eu observo em sala de aula não chegou, não cumpriu o objetivo. Então avaliação é muito ampla (...)."

Mesmo expondo um pensamento fundamentado mais em sua experiência e menos na literatura sobre o tema, a professora falou sobre a utilização de um procedimento pouco usual na prática de professores de ensino médio: a observação

– “Eu acho que a observação é diária. Você observar os alunos em sala de aula você já está, de uma forma ou de outra, avaliando. Se ele está conseguindo fazer as atividades em sala de aula, se não está. Isso também é avaliação. Eu faço um registro. No 3º ano eu já conheço os meninos. Agora o 1º ano eu procuro registrar, ver quem está fazendo atividade, quem não faz. Se faz, se está de maneira correta ou não. As vezes eu procuro fazer assim no início de cada ano, principalmente nos 1º anos eu faço muito isso, para conhecer eles. Não faço mais por conta do número de turma que a gente tem. As vezes dificulta as coisas porque, querendo ou não, você perde tempo porque eu vou de carteira em carteira. É muito aluno. O que dificulta mais é o número de alunos, mas mesmo com essa dificuldade, no 1º ano, eu procuro fazer. O 2º e o 3º eu faço também, só que não tanto como no 1º ano porque eu já conheço mais os alunos.”

Além desse procedimento, a professora se utilizou de teste, prova, seminário, pesquisa e realizou alguns projetos, a exemplo de identificar e catalogar as árvores da escola.

Questionada sobre a coordenação coletiva, a professora Caliandra disse:

– “Me deu uma visão do todo. Assim, uma visão mais ampla de fora de sala de aula. Para discutir com os outros colegas porque a gente pensa que de repente só está acontecendo com a gente e quando a gente vai para a coordenação pedagógica coletiva a gente vê que o problema é de todos. Então eu acho isso bacana nesse sentido. Porque todo mundo junto pensa uma solução para determinado problema.”

Esta visão da coordenação pedagógica coletiva mostrou-se nas práticas cotidianas da professora em sala de aula. Em várias ocasiões que estive com ela em observação, a professora se referiu a este espaço como fórum que lhe dava alguma segurança em seu trabalho.

Quanto ao Conselho de Classe, a professora disse: *– “Uma derrota (risos). Eu acho terrível, terrível. Desde que eu estou aqui na escola.”*

A forma como a professora se expressou define que não aprovava como aquela instância se efetivava inclusive se reportava a utilização da Ata utilizada, dizendo que não sabia o que era feito a partir dela. De fato, a professora questionou, no primeiro Conselho do ano, as razões de se fazer um Conselho de Classe destituído de reflexão pedagógica dizendo que era perda de tempo. Questionava também a escolha do aluno destaque utilizar como critério apenas a nota.

Um aspecto que destaquei na convivência da professora Caliandra com a turma foi o respeito com as dificuldades apresentadas pelos alunos, o que manteve entre eles um relacionamento amigável e fundamental para as aprendizagens. Não havia acirramento nas relações e atribuí isso ao respeito da professora para com o trabalho desenvolvido pelos alunos. Outro aspecto interessante foi que a professora sempre se preocupou, e se ocupou, em preparar aulas diversificadas. Os alunos reparavam neste aspecto porque uma aluna do 3º ano “A” me disse em conversa informal: - *“Ela tem sempre algo novo. Ela é uma professora que se preocupa em preparar a aula para a gente.”*

A professora Caliandra dava aulas planejadas e organizadas. Isso fez com que o aspecto disciplinar, comumente problemático no ensino médio, não se constituísse empecilho ao seu trabalho.

Fui questionada pela professora sobre o meu olhar sobre sua prática e falei sobre este importante aspecto do seu planejamento de aulas. A professora respondeu: - *“Mas se a gente for analisar, eu acho que isso não é mais que a nossa obrigação (risos).”*

Estas palavras simbolizavam o olhar da professora sobre o seu trabalho.



✓ O Professor Jatobá

Professor formado em Biologia e Matemática, com Pós-graduação em Direito, casado, pai de três filhos, 41 anos de idade, estava na escola desde 1994 e assumiu turmas de ensino médio em 1996. Os alunos já o conheciam porque era o professor que trabalhava no laboratório de Biologia que, a exemplo dos outros laboratórios da escola, foi desativado ainda no primeiro semestre por determinação da SEEDF que alegou necessidade de remanejamento de professores para as salas de aula. Independente dos problemas gerados na organização do trabalho pedagógico a partir dessa determinação, tal fato facilitou a adaptação do professor Jatobá às turmas. Fazia a chamada de presença dos alunos às aulas por números e não utilizava o livro didático como referência básica em seu trabalho. O livro didático servia de apoio em ocasiões pontuais.

Em conversas informais disse que gostou muito de trabalhar na área de Direito. Tinha o sonho de passar em algum concurso na área do judiciário para realizar projetos de educação que idealizava, principalmente com menores infratores e completou:

- *“Porque deixar de dar aulas eu não quero não. Gosto disso.”*

- A aula na turma do 1º ano “A” com o Professor Jatobá

Data - 05.09: no primeiro momento, durante a chamada, os alunos iam até sua mesa mostrar o exercício passado pelo professor na aula anterior. Os alunos que não fizeram apenas comunicavam o fato de suas próprias carteiras, sem levantar e sem que nada fosse comentado por professor e alunos.

O segundo momento da aula foi a correção de exercícios do livro. Nesse momento, a turma, que conversava muito, começou a fazer silêncio sem que o professor fizesse qualquer intervenção. O professor mantinha uma postura amistosa e bem humorada com a turma e isso favorecia a aprendizagem porque observei que eles ficavam atentos, alegres e participantes. Ao término do exercício, o professor avisou que depois do intervalo aplicaria um “pinga-água”.

Na volta do intervalo o professor deu uma folha de exercício sobre o assunto tratado (Ecologia) e disse que na aula seguinte faria outro “pinga-água”. Os alunos mantiveram-se fazendo o exercício da folha.

O “pinga-água” foi aplicado nos sete minutos finais da aula. Os alunos tiraram uma folha do caderno e o professor pediu para que escrevessem nome, número e turma no cabeçalho. Depois deveriam escrever o assunto tratado: Noções de Ecologia. O professor tirava de um envelope uma única questão impressa para cada aluno e deixava virada na carteira de cada um para que comecem todos ao mesmo tempo, ao seu comando.

A execução do “pinga-água” se dava da seguinte forma: os alunos escreviam na folha de resposta apenas o número da questão e a letra correspondente a resposta que julgavam correta, pois essa folha de respostas ficava com o professor para que fosse feito nela os outros exercícios de “pinga-água” durante o bimestre. A soma total de todos os exercícios de “pinga-água”, no bimestre era de dois pontos. Na aula seguinte, ele comunicava quem acertou ou não a questão, mas ficava com a folha durante todo bimestre, entregando-a a cada exercício e devolvendo-a, definitivamente, ao final do bimestre. Sempre que estive presente, fui solicitada a ajudá-lo.

Sobre o “pinga-água”, o Professor Jatobá disse:

- “Na realidade o “pinga-água” surgiu há cinco ou seis anos como uma dissidência do “pinga-fogo” (risos). O “pinga-fogo” era um teste que um colega meu aplicava. Aí eu falava: como o seu é fogo o meu vai ser água para apagar seu fogo. Aí ficou pinga-água. O que acontece? A matéria é dada, explico a matéria, passo exercício. O aluno vai ter dificuldade, lógico. Então é uma forma que eu acho que encontrei o aluno querer estudar porque ele fica até motivado. É uma questão de marcar ‘x’ sobre aquele assunto que acabou de estudar. Então está fresco na cabeça dele. Agora as questões são diferentes do exercício. Pode ser que sejam iguais. E são questões de vestibulares. Tem aluno que se sai mal, mas a maioria se sai bem. A grande maioria. As vezes, uma semana depois eles ainda estão atrás da questão. Eu retomo com eles o assunto. É super importante e eles adoram. Eu não sabia que ia dar essa repercussão toda na escola e eles adoram.”

Essa atividade, da forma como foi concebida, visava à construção da avaliação somativa, entretanto, o procedimento do professor de retomar as questões e reestudá-las, tinha um efeito positivo sobre a aprendizagem, além de os alunos sentirem-se motivados pela conquista das notas.

Data - 12.09: a primeira aula foi para correção de exercício. Após o exercício, na segunda aula, o professor Jatobá começou a explicação, no quadro, sobre dinâmica de comunidades (Ecologia).

Os alunos estavam silenciosos e atentos. Um aluno que costuma conversar e se dispersar da explicação foi “convidado” a sentar na primeira cadeira, de frente para o quadro e ainda assim, ele olhava constantemente para trás durante a explicação. Não poderia descrever com palavras o olhar que o professor dava para ele, mas imediatamente, quando o aluno percebeu aquele olhar, voltou-se para frente e não mais tornou a olhar para trás.

A comunicação entre o professor e os alunos, por diversas vezes, aconteceu sem que fossem necessárias palavras. Isso era parte do relacionamento do professor com a turma que respondia por meio de seu comportamento e participação.

Data- 08.11: Aconteceu um trabalho sobre divisão celular, para nota. Foi um exercício desenvolvido em grupo. Percebi que os alunos dividiram a atividade em partes (cada aluno ficava responsável por uma parte do exercício) e não tiveram a intervenção do professor durante esta atividade. Os alunos que terminavam sua parte ficavam andando pela sala e conversando. Alguns ficavam escutando música. Ao final dos dois horários o professor pediu para que os grupos entregassem mesmo se não tivessem terminado porque daria um tempo na aula seguinte para isso.

Dessa forma, não foi possível reconhecer o que realmente aprenderam com aquela atividade, visto que nas apresentações foram feitas apenas leituras sem que os alunos interagissem ou o professor fizesse qualquer intervenção.

- A aula na turma do 3º ano “A” com o Professor Jatobá

Data - 07.08: o professor deu bom dia e apresentou o assunto que tratariam na aula. Falou também sobre a avaliação que desenvolveria no semestre, os assuntos que desenvolveria no 3º e 4º bimestres e que não daria conta de desenvolver todo conteúdo previsto.

A avaliação do 3º bimestre se daria da seguinte forma, como escreveu no quadro: exercícios, feira de ciências e “pinga-água” = 5,0 + Prova = 5,0 = nota bimestral.

A organização de valores e notas para os instrumentos seguiu o que estava proposto na legislação e nas diretrizes de avaliação vigentes na rede pública de ensino do DF. Porém, o professor não deixou claro o valor de cada um dos instrumentos previstos além da prova. Deste evento, destaco dois aspectos: a importância das notas e a interferência das prescrições legais no trabalho do professor.

Disse ainda que não seria necessário trazer o livro texto a todas as aulas, mas que quando solicitado deveria ser trazido sob pena de perder pontos.

Data – 28.08: O professor pediu silêncio e cobrou o livro que havia pedido na aula retrasada, já que na aula passada eles assistiram a um dos jogos do Brasil nas olimpíadas que, aliás, foi um tema pouco discutido e aproveitado como referência aos conteúdos abordados durante sua realização.

Dois alunos começaram com uma brincadeira de bater um no outro na sala e o professor os “convidou” a sair alegando que esse tipo de brincadeira ele não admitiria em sua sala. Os alunos não questionaram. Após a saída dos alunos, uma aluna questionou se eles iriam a direção. O professor, lacônico, respondeu que não e começou então a sua explicação no quadro sem que mais nada fosse dito sobre o assunto. A turma fez grande silêncio, mas logo em seguida, começou a participar da aula expositiva.

Durante a explicação, um aluno fez uma pergunta e o professor, ao responder, percebeu que o aluno estava conversando com o colega e disse de forma séria para acentuar o tom de ironia: - *“Acho legal quando você faz isso de perguntar, se virar para conversar e não ouvir a minha explicação.”*

O aluno tentou esboçar uma justificativa e o professor não permitiu dizendo: – “*Não, não, acho isso legal. Muito legal.*”

Entendi que o professor foi abalado pelo incidente anterior quando expulsou os dois alunos de sala, pois nesse momento, se virou para outros dois alunos que conversavam e disse que se eles não quisessem assistir a aula saíssem da sala. Fez-se silêncio novamente. O professor passou a aula sem fazer nenhuma das brincadeiras que costumava para alegrar e chamar à atenção dos alunos.

A explicação do conteúdo seguiu e foi acompanhada pelos alunos. Em seguida o professor pediu que eles fizessem os exercícios do livro. Todos estavam muito empenhados em resolvê-los.

Ao toque do sinal de uma aula para outra, apareceram à porta da sala os alunos que foram expulsos no primeiro tempo e pediram ao professor para entrar e assistirem à aula. O professor perguntou se eles queriam realmente estudar e eles disseram que sim. O professor deixou os dois entrarem. Eles sentaram e foram fazer as tarefas.

Não houve, em nenhum momento do acontecido, falas alteradas ou agressividade por parte do professor e nem dos alunos. A situação se resolveu amigavelmente e parece ter sido logo esquecida por todos.

Sempre que surgiam as dúvidas na resolução dos exercícios, os alunos iam à mesa do professor que prontamente explicava até que eles entendessem.

Este evento foi exemplar da forma como o professor e os alunos se relacionam. Esse relacionamento, mesmo com seus momentos de tensão, mantinha-se respeitoso. A forma como se dispuseram a voltar para a aula, e também como foram recebidos, foi uma marca nas relações vividas pelo professor e seus alunos. Ao final, o professor Jatobá me disse que ficou aliviado com a volta dos alunos à sala de aula, pois seu maior interesse era que eles não perdessem a matéria.

Data – 30.10: neste dia a aula começou com uma lista de exercícios impressos para serem feitos. Ao final, seria aplicado um “pinga-água” sobre o assunto. Os alunos chegaram agitados porque vieram da aula de Educação Física. Chegaram suados, cansados, mas não por isso ficaram sentados quietos. Estavam rindo e conversando muito. O professor, com muita tranquilidade, insistiu que eles se concentrassem e resolvessem os exercícios.

Alguns alunos começam então a se juntar em pequenos grupos, naturalmente, sem que isso tenha sido recomendado para responder aos exercícios da folha impressa. Perguntei por que eles estavam se juntando e uma aluna me respondeu que era porque ela, particularmente, não sabia muito bem aquela matéria e queria aprender. Eles estavam, de fato, tentando responder as questões, mesmo que conversassem ao mesmo tempo e inserissem assuntos e brincadeiras diversas no curso da atividade. Este fato representou a solidariedade e o trabalho coletivo dos estudantes adolescentes como uma maneira natural de aprenderem e foi correspondido pelo professor.

Faltando dez minutos para o meio-dia, final do turno, o professor aplicou o “pinga-água”. Quem ia terminando de responder a uma única questão ia saindo da sala. Foi o primeiro “pinga-água” do bimestre para a turma do 3º ano “A”, mas eles pareciam já compreender a dinâmica daquela atividade porque não fizeram nenhum questionamento sobre seu funcionamento.

Durante meu período de observação das aulas do professor Jatobá, tivemos algumas conversas informais, muitas vezes gravadas. Entre as questões surgidas, o entendimento de avaliação do professor foi:

– *“Bom, avaliação para mim seria... não algo quantitativo, mas algo diário. Aliás, avaliar já acho algo complicado. Complicadíssimo você avaliar um aluno. Até que ponto você está avaliando corretamente? Eu fico ali preparando provas, exercício e meu Deus: o que avaliar? De repente você faz um planejamento avaliativo perfeito. De repente sai uma íngua. (risos). Avaliar, para mim, tem que pegar mais no aspecto qualitativo. A participação do aluno... não quantitativo porque eu falo até para os meus alunos: uma nota não prova nada, só aprova (risos).”*

O “algo complicado” a que se referiu o professor Jatobá quanto à avaliação evidenciou-se na dificuldade de construir critérios de referência para compor a avaliação de seus alunos quando ele questiona se está avaliando corretamente. Ainda sobre a sua concepção de avaliação, questionei o professor sobre a dificuldade em observar aspectos qualitativos e transformá-los em notas.

– *“Você lembra quando tinha aquela época do conceito? MS, SS? A gente não avaliava MS, SS, a gente avaliava a nota para depois transformar em conceito. A gente não se desvincula. Ah, o aluno é 6.9, então é MM. Então, assim, a dificuldade tem. Eu brinco, mas não sou de ficar entrando na intimidade do aluno. Os problemas dele não gosto de adentrar. A brincadeira é chamando para o conteúdo. Agora se você falar o aluno é assim, assado, eu não consigo adentrar na intimidade dele.”*

Sobre algumas dessas dificuldades, o professor Jatobá se referiu à sua formação como aluno: – *“Eu estudei em colégio de padre e tinha aquela rigidez. Tinha decoreba.”*

O professor falou ainda sobre outras atividades desenvolvidas e instrumentos de avaliação:

– “Exercícios, os trabalhos que eu passo que não são nos moldes tradicionais do “control c – control v”. Quando eu passo trabalho são questões direcionadas: vai resolver isso. E agora eles estão trabalhando muito com CD, os slides. O ideal seria a apresentação do trabalho, mas não dá tempo. Por exemplo, o 3º “A” que você acompanha, eu ainda não tive aula e parece que só terei duas aulas este bimestre por causa de passeios e vou ter que pedir o horário emprestado. As apresentações dos alunos eu vou usar o ano que vem para dar aulas (risos).”

Sobre o vínculo da atividade com a necessidade de notas, o professor diz:

– “Eu trabalhei em laboratório e não me vinculei a matéria nenhuma porque eu queria que meu aluno fosse para o laboratório sem obrigação para ele usufruir, sem nota. Mas a maioria vincula sim. Eu queria que eles tivessem interesse de aprender. Uma vez, eu trabalhava na Ceilândia, **eu tentei fazer um bimestre inteiro sem avaliação, sem instrumentos e tive a maior dificuldade**, eu tava perdido, mas infelizmente não tem como. Eles vinculam a nota. As vezes, eu erro em alguma nota, mas o meu relacionamento com eles permite isso, eles não vão saltar e fazer guerra. Acho que o centro é o meu bom relacionamento com meus alunos. Eu penso neles como pessoa muito mais do que no vestibular. Eu sou dessa comunidade..Eu procuro prepará-los para o conhecimento da Biologia, aplicação [Grifos meus].”

O olhar do professor sobre o seu trabalho, mesmo diante da contradição vivida em função das finalidades do ensino médio, revela a dificuldade de compreensão da avaliação como um processo emancipador que requer preparação teórica e técnica inerentes à formação docente quando explicitou sua tentativa de desenvolver o trabalho, um bimestre inteiro, sem avaliar, sem o uso de instrumento.

Luckesi (2009), em seu blog,³⁰ disse que

[...] uma prática avaliativa intencional e planejada [...] exige cuidados metodológicos na proposição dos atos avaliativos, na seleção dos instrumentos que permitirão coletar os dados necessários para a avaliação; exigirão cuidados metodológicos na construção dos instrumentos, na sua aplicação, assim como na leitura dos resultados obtidos e na reorientação das atividades.

Entretanto, os vínculos entre aprendizagens e notas ocupam um grande espaço em seu trabalho

Questionei-o sobre a coordenação coletiva que acontece na escola, se esta servia ao trabalho que desenvolvia:

- “Nada. Nada, nada, eu acho besteira. Perde-se muito tempo porque primeiro: começa uma discussão sem fim. Não chega a um ponto. Por exemplo, o professor de Matemática

³⁰ Disponível em: <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2009/02/>>. Acesso em: 02.set.2009.

tem discussão até de cobrar atestado médico do aluno. Fica numa discussão sem fim. Deveria ser uma organização pedagógica. Então, eu acho que se você vai ler alguma coisa para um aluno, tem que ter objetividade. [...] acrescentar no meu trabalho não acrescenta não.”

Sobre o Conselho de Classe, disse:

- “O Conselho de Classe aqui é muito fraco. [...] aqui não tem muita autonomia. O próprio Conselho de Classe é só para qualificar o aluno, para aprovar ou não. Não tem interesse em mudar, ajudar os meninos.”

O professor Jatobá disse que o Conselho de Classe servia para “qualificar” os alunos. Seu entendimento do sentido do termo qualificar, como expressou, referiu-se a aprovação ou não dos alunos. Porém, conseguiu perceber que o Conselho poderia servir para ajudar os alunos.

Duas das principais instâncias coletivas de deliberação sobre o processo avaliativo para o professor Jatobá não acrescentavam nada ao seu trabalho. Situação que tornou seu trabalho muito individualizado, solitário quanto ao seu planejamento. Muito em função disso, o professor viveu alguns momentos de desconforto, sobremaneira, quando as instâncias superiores da SEEDF enviavam gráficos de rendimento comparativos entre as diversas escolas da cidade, por disciplinas, e solicitaram retorno, oficial e escrito, das escolas quanto às providências a serem tomadas diante dos índices apresentados nos gráficos.

Diante disso, o professor se pronunciou assim:

- “Olha, a gente tenta até esquecer isso, mas agora eles mandaram um gráfico, de novo, no qual está o aspecto avaliativo da biologia e de todas as matérias, e o índice de aprovação está em torno de 50%. O do Guará é o mais baixo, eu não sei o porquê das escolas [...] até quando a regional pode interferir nisso aí, por que eles vão chamar e perguntar o porquê disso. Aí interfere? Eu não sei. [...] Quando mexem na minha vida profissional, eu fico ressabiado, eu não gosto de ser chamado a atenção, porque eu procuro trabalhar sempre da forma correta. Então preocupa isso aí? Não no aspecto geral, porque eu sei do meu trabalho, se fosse ruim, se minha avaliação fosse ruim, se a nota fosse tão baixa, porque a gente tem aluno aprovado no vestibular no meio do ano? Então, eu puxo, puxo o máximo que puder, sugo mesmo. Aqui tem que saber. Agora, não vai decorar, estão aprendendo, pode ver que eles aprendem Biologia. Agora fica chato você comparar, por que queira ou não é uma comparação. Aí você vê seu índice lá em baixo, que procedimento faz com que seu índice seja tão baixo? O que levou meu índice a ter tanta reprovação e o deles tão baixo? O que é a avaliação que eles tão aplicando? Só queria saber. O meu problema é o que eu falei: não gosto de ser chamado à atenção. Procuro trabalhar direitinho para não ser chamado a atenção. Agora, interfere aqui? Talvez. Não sei como.”

A presença de tais dados, da forma como apresentados pela SEEDF, evidenciou o desconforto do professor em relação a dados comparativos e não pareceu suscitar

ações para mudança do quadro atual dos índices por parte do professor ou do grupo que acompanhei na coordenação coletiva, quando os índices foram apresentados aos professores. Parecem ter sido apresentados apenas para que se cumprisse o ritual burocrático de responder às solicitações feitas pela instância superior.

Destaco ainda um momento de conversa que tive com o Professor Jatobá ao final de um dia em que saímos juntos da sala de aula:

- *“O que acha da autoavaliação professor?” (PESQUISADORA).*

- *“É isso que eu tava falando, não que eu tenha dificuldade em avaliar. Já pensei em autoavaliação. Não minha e sim dos próprios alunos fazendo, mas eu não sei ainda como. Como chegar a esse procedimento. Eu tenho dezessete anos de trabalho e acho que fiz só uma vez e eu não tinha aquele parâmetro para que o aluno siguisse. Eu tentei trabalhar, mas tive a maior dificuldade, então larguei de mão. Eu acho importante o processo autoavaliativo, lógico que é. Não só para mim, mas como para eles próprios. Eu acho importante, mas não sei como fazer” (PROFESSOR JATOBÁ).*

- *“Há uma discussão sobre isto, sobre a autoavaliação. Eu tenho visto ela ser muito usada para dar nota e não como processo da pessoa se reconhecer aprendendo ou não. E não um processo de enfatize a metacognição, [...] mas sempre para dar nota. E não é nessa perspectiva que estou falando” (PESQUISADORA).*

- *“Então, eu quero saber como eu estou trabalhando.” (PROFESSOR JATOBÁ)*

- *“O que é que eu aprendo...” (PESQUISADORA).*

- *“Eu não sei como. Vamos supor, eu dou a aula, dei minha aula, hoje eu alcancei o objetivo que eu queria? Aí eu fico sem caminho para saber se meu aluno chegou, não chegou, alcançou aquilo que eu queria. Vai cair na coisa da nota, mas não é isso que eu queria. Eu quero saber do meu trabalho. Eu quero uma autoavaliação do meu trabalho. Eu quero saber se eu cheguei ao ponto que o meu aluno queria que eu chegasse. Porque eu não tenho aquele objetivo de saber tudo de Biologia, mas não pode criar aquele mito de o que se aprende na rua... porque na rua você aprende coisa errada. Eu quero que ele aprenda a coisa certa. Ele chegar em uma rodinha, tem alguém falando alguma coisa errada e ele diz: não, não é assim não. Isso é assim, assim, assim. Isso para mim que é interessante. Então se eu conseguir alcança isso no meu aluno. Se ele puder ensinar o que ele sabe para outro colega, então eu poderia dizer: eu alcancei meu objetivo. Quando um aluno corrigisse um colega que estava errado. Agora isso é difícil” (PROFESSOR JATOBÁ).*

A autoavaliação é um processo contínuo “[...] pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos” (VILLAS BOAS, 2004, p. 53). A partir dela, outros procedimentos podem surgir e indicar futuros caminhos para a ação do aluno e do professor rumo a uma avaliação que permita o diálogo e a co-participação, porém, o professor Jatobá evidenciou a sua falta de entendimento sobre este importante procedimento como processo de partilha na avaliação.

Em outra de nossas conversas, o professor Jatobá sentiu necessidade de falar sobre o seu trabalho e disse:

- *“Eu não quero que meu aluno seja mecânico. Eu quero que meu aluno observe as coisas. Eu tenho um pé atrás com esse negocio de ficar em cima de mim cobrando por que querendo ou não você tem que ter força. As vezes, você pode ficar mal visto até pelos próprios colegas. Aqui você não vê aquela uniformidade. Um aluno pode ser, vamos supor, ter nota baixa em Biologia e em outra matéria parecida... Química, sei lá...[...] Quando nós recebemos esse currículo por competências e habilidade foi complicadíssimo no primeiro ano. Eu olhei assim e disse: meu Deus do céu, como é que eu vou alcançar isso daqui? (risos). Aí eu olhei assim... você vê que competências são poucas. Mas... eu comecei a analisar que eu tenho que encaixar isso aqui, ali. Quando você pega o diário está lá: número um: letra A [as competências são enumeradas]. Aí eu vi: não é isso aqui. Depois que eu comecei a ler e interpretar é que eu vi que não era assim. Eu nem peguei aquele livrão grande. Só peguei uma vez, não geral, mas para analisar as habilidades e competências de Biologia aí eu comecei a entender melhor. O negócio não é estanque. Antes eu me incomodava quando meus alunos ficavam de cabeça baixa na aula. Eu falava: Levanta a cabeça. Hoje não. Eu até deixo. Eu fico pensando que tenho que procurar modos de alcançar os alunos. Como eu vou alcançar aquele aluno que ficou o tempo todo de cabeça baixa? Então assim: eu não culpo o aluno. Jamais culpei um aluno porque as aulas não estão boas. Uma vez eu dei uma aula e achei horrível. Fiquei me sentindo mal.”*

Quando pensei que o professor havia terminado de falar, ele me olhou e disse:

- *“A gente se sobrecarrega. Não é só a pressão do aluno. Você tem que passar a matéria para o aluno, você tem que indicar o caminho correto, provocar a construção do conhecimento, chamar algo para si. Você tem pressão dos pais que quer cobrar... Você tem o currículo. Aqui a gente não procura... Eu que eu não fico assim: gente isso aqui é questão do PAS. Eu procuro evidenciar o dia do aluno, mas eu tenho que falar para ele que caiu [no PAS]. As vezes, assim, eu fico pensando sobre a minha aula. Eu tenho que fazer alguma coisa diferente. Vamos supor: as vezes eu quero dar aula no ‘datashow’, no ‘Power point’. Aí, fico pensando em variar porque uma coisa só satura. ‘Power point’ demais satura, video demais satura. Você tem que ser mágico.”*

O professor revelou, em palavras, angústia e solidão na realização do seu trabalho. Revelou as pressões e vínculos entre as prescrições postas nas leis e normas, sua visão de aprendizagem e avaliação e a forma como estes fatores se apresentam na efetivação do currículo. Porém, isso não demoveu o professor da idéia e da prática de boas aulas, nem de seu relacionamento com os alunos como um forte elemento observado.



✓ A Professora Sempre-Viva

Professora licenciada em História, solteira, 49 anos. Pós-graduada em Didática do Ensino Superior. Nascida no interior de Minas Gérias, mas estava em Brasília desde a primeira infância. Sua

escolarização básica foi toda realizada na rede pública de ensino.

Destaco nas observações feitas em sala de aula o fato de que as relações entre a professora e os alunos, tanto do 1º ano “A” como do 3º ano “A”, não serem muito amistosas. A professora, em diversas ocasiões, apresentou dificuldades de relacionamento com os alunos durante a aula. Este fato refletiu-se no bom andamento dos trabalhos desenvolvidos. Os alunos, por sua vez, também não mostraram-se sempre colaborativos. A professora costumava fazer a chamada de presença dos alunos às pelo número correspondente ao nome, utilizava o livro didático como recurso indispensável e seguia rigorosamente seus capítulos.

- A aula na turma do 1º ano “A” com a Professora Sempre-Viva

Data – 07.05: A professora iniciou a aula fazendo chamada e disse: – *“Paulo! Senta logo senão você fica sem nota.”*

Estas palavras foram ditas pela professora inúmeras vezes ao longo do ano letivo e revelou a utilização da nota como recurso para manter a atenção da turma, além de servir como instrumento de poder nas mãos da professora. Neste dia, a aula foi expositiva e os alunos não se mostraram muito atentos.

Data – 04.06: a professora explicou o conteúdo na mesma seqüência apresentada no livro didático, e pediu que eles copiassem o resumo do capítulo do livro que estava sendo objeto de estudo. No quadro havia um questionário com cinco questões retiradas de vestibulares de diversas universidades do país. Depois pediu para que os alunos fizessem os exercícios do texto complementar existente no final de cada capítulo do livro didático.

Os alunos conversavam um pouco enquanto a professora explicava. Não participavam da aula antes que fossem provocados pelos questionamentos da professora perguntas.

A professora passou em todas as carteiras para saber quem trouxe o livro e anotou o nome de quem não trouxe.

Um aluno levantou e começou a andar pela sala. Uma aluna lá de trás gritou que o colega saísse da frente do quadro, pois ela estava copiando. Com um grito também, a professora falou: - *“Quem não sentar vai perder dois pontos na média”*. O aluno que andava pela sala sentou.

Enquanto os alunos trabalhavam a professora falou comigo: - *“Você já reparou que esse menino não faz nada em sala?”*

Eu disse: - *“Como é o nome dele?”* Ela foi até a mesa e olhou no diário.

“- É [nome do aluno].” Evidenciando não conhecer, na metade do ano letivo, todos os seus alunos o que, de alguma forma se justifica pelo fato de que a professora Sempre-Viva, a exemplo de professores de outras disciplinas, ministra aulas para todos os alunos do ensino médio.

Data – 11.06: primeira aula: correção dos exercícios da aula passada. Não deu para corrigir tudo porque os alunos conversavam muito. Segunda aula: filme sobre a origem das civilizações.

Os alunos conversavam e a professora disse que a partir daquele momento quem conversasse perderia pontos.

Durante o filme os alunos conversavam. O filme durou em torno de vinte minutos e não pareceu prender a atenção dos alunos. Ainda assim a turma manteve-se calma. Alguns alunos dormiam. A professora me mostrava este fato, mas não tomou nenhuma atitude quanto a isso. Ao final do filme ela disse:

- *“Acorda bando de Maria Bonita.”* Após o filme, a professora não questionou seu conteúdo ou o posicionamento dos alunos. Seguiu-se uma conversa, na primeira fileira, entre a professora e alguns alunos nas fileiras da frente que não consegui entender porque a turma fazia muito barulho. Escutei apenas a professora dizer a aluna: – *“Não gosto de falar com você porque você gosta muito de falar da vida dos outros”.*

Eventos de avaliação informal aconteciam com frequência nas aulas da Professora Sempre-Viva.

Data – 18.06: a professora começou a aula reclamando que tinha um trabalho para nota a desenvolver, mas que a professora de Filosofia atrasou seu planejamento porque eles não haviam chegado todos a sala em virtude de uma prova que a referida professora havia aplicado.

Os alunos conversaram muito e a professora gritou dizendo que aquilo era uma aula e ela exigia silêncio e organização e completou: - *“Garanto que se fosse aula de matemática vocês não se atrasariam e nem conversariam”.*

A professora me recebeu nervosa e agitada. Justificou-se dizendo que a aula anterior foi muito difícil: - *“O 1º “D” e também o 1º “E” são turmas muito difíceis”*.

A professora colocou no quadro a organização de grupos e conteúdos que deveriam ser organizados pelos alunos durante a aula e apresentados na aula seguinte de acordo com os capítulos do livro. A turma conversa muito e a professora gritou pedindo silêncio porque não conseguia atender aos grupos e anotar os nomes dos componentes.

A aluna perguntou quanto valia o trabalho. A professora disse que até um ponto e meio e completou: - *“Talvez.”*

Esta atividade mostrou-se apenas uma estratégia de planejamento para dar conta do conteúdo. Isso se evidenciou quando a professora virou-se para mim, folheando o livro didático, e disse: - *“Essa é uma turma muito grande. Vou ter que criar mais um grupo nessa turma.”* Buscava reorganizar o trabalho olhando o livro.

Na segunda aula, após o intervalo, os grupos começaram as apresentações e a professora foi complementando o conteúdo apresentado e interagindo com a turma. Neste momento, os alunos participaram ativamente.

Em uma das apresentações a professora interrompeu a aula e disse que estava escutando um aluno dizer que não iria à frente apresentar. A professora Sempre-Viva disse que estava avaliando e que quem não apresentasse, perderia nota.

Os alunos não se mostravam tensos, como a professora, diante dessas relações e da utilização da nota como instrumento de poder. Eles não demonstravam preocupação diante do pronunciamento da professora evidenciando que a prática de manutenção do poder disciplinar, por meio de notas, em diversas situações não se constituía, para os alunos, uma ameaça.

- A aula do 3º ano “A” com a Professora Sempre-Viva

Data - 23/04: Entrega de exercícios com a respectiva nota. O aluno, de nome fictício Paulo, não gostou da nota que tirou e foi falar com a professora em tom de voz baixo que não deu para ouvir. Só deduzi ser sobre sua nota quando o aluno voltou para o seu lugar e a professora respondeu em voz alta: - *“A avaliação não é o professor que faz? Letra ruim, não disse as coisas certas, então...”*

Ao que o aluno resmungou com certa grosseria. Então a professora disse pra mim, também em voz alta: – *“O aluno tem que crescer muito para chegar ao nível do professor.”*

Posteriormente, este aluno saiu da escola. Encontrei-o na porta da escola já no final do ano letivo e ele disse ter mudado de escola porque ali ele não passaria de ano, já estava “marcado” pelos professores. Fato revelador da força da avaliação informal no processo avaliativo desenvolvido.

Data - 30/04: a turma ficou sozinha porque a professora estava “subindo aula” em outra turma. A atividade era a leitura de um texto do livro e seus respectivos exercícios, também do livro.

A professora entrou na sala de aula, com o diário na mão e comunicou as notas bimestrais pelos números de chamada em voz alta. Não houve comentários sobre as notas, salvo uma aluna que disse: – *“8,5 é nota alta. Está bom!”*

O aluno, de nome fictício Carlos, foi falar com a professora. Alegou que ela não anotou seus pontos de exercícios que havia feito.

O Carlos me disse quando retornou para sua carteira que era aluno da professora desde a 7ª série e que ela não gostava dele. Disse que em dia de prova, mesmo que ele sentasse sozinho em um canto da sala, ela o mudava de lugar.

A professora o chamou ao final da aula, mostrou suas notas no diário e disse que ele não obteve pontos porque não fez os exercícios e comentou com a turma: - *“Só com os exercícios feitos já era suficiente para se tirar uma nota boa.”*

Data - 13.08: neste dia, ao final da aula a professora Sempre-Viva veio falar comigo sobre suas dificuldades na utilização de recursos didáticos variados. Perguntou-me se não achava que aula de História tinha que ler muito. Disse que o uso de recursos como o projetor multimídia eram difíceis e que não poderia se dar ao luxo de perder tempo e que por isso utilizava muito o livro didático. Disse-lhe que poderíamos pensar em outras possibilidades de planejamento de aula. A professora gostou da idéia. Sempre me apresentava suas idéias e dificuldades. Sempre estive aberta ao diálogo com a pesquisadora. Entretanto, a organização de tempos e espaços da escola não permitiu que houvesse entre esta colaboradora e pesquisadora aprofundamento em todas as questões que discutimos.

Quando perguntei a professora, em conversa informal, como via seu relacionamento com as turmas que acompanhava, disse:

– *“Primeiro acho que são extremamente desanimados. Eles não animam por nada. Eu achei o 3º “A” assim: eles não são de perguntar. São legais de conversar, são alunos que chegam para você e conversam, trocam idéias. É diferente. Agora o 1º “A” acho que tinha que fazer um trabalho com eles de incentivá-los a participar mais das aulas, de fazer os exercícios, de mudar, dar opinião porque acho que eles são desanimados. Eles não têm vontade de fazer alguma coisa nova. Acho que o 1º “A” está precisando de uma energia. Não é só a gente não, são eles mesmos. Falta de animação. É ânimo mesmo de que estão precisando...”*

A professora não conseguiu falar sobre o relacionamento dela com os alunos. Sempre que nos referíamos a este assunto, a professora se remetia ao comportamento deles diante da disciplina.

Questionei-a também sobre seu entendimento de avaliação:

– *“Para mim avaliação é depois que você fala o conteúdo, o que eles devem fazer. É fazer uma espécie de o é que ficou para eles. O que vão levar, o que é que vai ser aproveitado para eles, para a vida deles. O que foi colocado, o conteúdo. Já que pedem, que a gente tem que colocar para eles, que a vida é uma disputa, tudo eles barganham. Então tem que fazer uma espécie de... saber o que é que vale aquilo que eles conseguiram captar.”*

E continua:

- *“Para dar nota para o aluno eu vejo se ele falta, se é participativo, mesmo aquele que fica caladinho, dou valor ao que ele fez. O que ele fez de interessante? O que ele achou? Eu procuro valorizar aquilo que ele achou bom de fazer. Não são só as perguntas: o que é isso? O que é aquilo? Não, eu procuro valorizar o que ele achou, o que ele devia pesquisar, o que mais interessou para ele. Se aquilo ajudou ele a desenvolver alguma coisa, eu valorizo aquilo, entendeu? Aí eu vejo num todo, leitura, é... dá sua opinião. É... não faltar. É...é responsável, é educado com seus colegas? Principalmente com o professor. Não falar palavrão, porque se eu estou ensinando, esse tipo de palavrão eu não aceito em minha aula. E a avaliação final, que é a prova para ver se algum conteúdo foi passado para eles, ver se o que eu expliquei... porque através da prova dá para saber se alguma coisa que expliquei foi passado, deu para ser entendido, se entendeu o contrário porque já aconteceu de eu dar aula, cobrar na prova e ele entendeu tudo ao contrário. Aí eu tenho que fazer outra prova para ver se eu explico de novo, para ver se aquilo que eu falei é o que ele entendeu. Através da avaliação, da prova, eu consigo fazer isso.”*

O entendimento de avaliação da professora Sempre-Viva não era incoerente com sua prática e seus posicionamentos em sala de aula. Tinha uma concepção de avaliação tradicional e praticava uma avaliação tradicional, cujo instrumento central era a prova que se confundia com a própria idéia de avaliação em diversas ocasiões de sala de aula.

Sobre a coordenação coletiva, a professora se pronunciou assim:

– *“Eu acho que a coordenação coletiva é necessária até certo ponto que ela coloca a gente a par do que está acontecendo na escola: alguns informes importantes, coisas que estão acontecendo de cursos, por exemplo, se tem algum problema interno com os alunos, eu acho que isso é importante, mas acabou ali. Eu acho assim: se vai ter coordenação coletiva, uma vez por mês ou duas estava bom. O resto deixava para a gente trabalhar porque eu acho que renderia mais, ter mais contato com as nossas áreas. Porque eu sou tagarela, mas a pessoa que é tímida não consegue contato. Eu acho que a coordenação coletiva faz falta na medida em que você não sabe o que está acontecendo na escola e na rede porque eu acho, também, que você tem que saber. Porque a falta de informação leva a muita coisa errada [...] mas de qualquer forma só os informes da direção não são suficientes. Você deve saber o que está acontecendo com o aluno. As vezes ele não tem intimidade com você mas tem com outro professor, aí conversando com outro professor... Eu procuro trocar as idéias. Você fica sabendo de mais coisas.”*

A resposta da professora demonstrou a sua incompreensão a respeito do espaço pedagógico importante que é uma coordenação coletiva: espaço/tempo no qual se constroem relações, obtém-se informações pedagógicas, espaço/tempo no qual se pode discutir sobre as necessidades dos alunos, conhecê-los por intermédio da percepção de professores de outras áreas e favorecer, assim, o processo avaliativo.

Perguntei sobre seu olhar sobre o Conselho de Classe. Observei dificuldades no entendimento das possibilidades de tal instância sobre a avaliação do aluno e dela própria:

- *“Primeiro, eu acho que o Conselho de Classe deveria ser feito com todos os professores e, às vezes, dois ou três fazem. Isso já aconteceu comigo. Eu acho que se você está falando de uma pessoa tem que ser o todo. Não são só um ou dois. Não é só você que é o professor daquela pessoa. Eu acho que no todo é que podem ser resolvidas as coisas. Então eu acho que tinha que ter a participação de todo mundo.”*

– *“De certa maneira ele funciona, desde que seja a opinião de todos. Eu acho que tem que ter mais participação dos professores e dos próprios alunos. Eles escrevendo o que eles acham, mas ao mesmo tempo respeitando as nossas idéias porque se a gente deixar o aluno fazer só o que ele quer a gente não consegue fazer nada.”*

Este posicionamento da professora Sempre-Viva sobre o Conselho de Classe demonstra que a sua concepção de avaliação, nascida fora deste espaço, mas que nele repercute, nega a construção coletiva da avaliação: professores e alunos pensando juntos os rumos para a melhoria do trabalho pedagógico. Evidencia a dificuldade de entender o diálogo pedagógico como um debruçar-se coletivo sobre as produções, as aprendizagens de todos nesta instância.

Por fim, algumas palavras foram significativas quando falou do seu trabalho:

- *“Esse ano mesmo eu estou me sentindo frustrada porque eu achei que os alunos levaram as coisas muito na maciota. Não levaram muito a sério as coisas que a gente*

estava tentando. Aí chegou uma hora na qual eu não agüentei de saúde e “joguei a toalha”. Eu lavei as mãos como Pilatos porque eu estou tentando fazer as coisas que eu me proponho: ensinar a pessoa a aprender alguma coisa que vai usar lá fora. Eu faço a minha parte. Deus disse faça a tua parte que eu te ajudarei. Eu faço a minha parte, agora o resto é...”

Suas palavras revelaram uma compreensão de trabalho docente como sendo um trabalho solitário e mostrou-se desanimada em sua tarefa de ser professora por todas as dificuldades que entendia existirem na profissão e, entendo, que também, pela falta de compreensão do sentido do trabalho docente de forma mais abrangente que envolva, além da competência técnica, outras dimensões fundamentais para sua realização com êxito pessoal. Destaco porém, a seriedade com a qual a professora Sempre-Viva encarava seu trabalho.



✓ A Professora Orquídea

Formada em Pedagogia, tinha dezoito anos de docência na rede pública de ensino do DF, dos quais sete no ensino médio quando terminou o curso de Licenciatura em Artes e passou em outro concurso da própria rede. Tinha 39 anos, casada, sem filhos. Fazia chamada de presença dos alunos na sala de aula pelo nome, dizia não gostar de chamar ninguém pelo número. A Professora Orquídea não utilizava livros didáticos – que não havia –, produzia pequenos textos e trabalhava com imagens, trabalhos práticos, além de escrever conteúdos no quadro.

Sobre sua vinda para escola, ela disse:

- “Em 2001 é que eu comecei a dar aula no ensino médio. Eu passei por todas as fases. Eu trabalhei com aceleração, reintegração. Eu passei por tudo nesta Secretaria. Eu comecei no Ensino médio na Candangolândia e fiquei dois anos, depois vim pra cá. Estou aqui desde 2001 [...]. Cheguei e não vim direto para o ensino médio não [...]. Cinco anos que eu estou trabalhando com ensino médio. Eu passei por todas as fases na secretaria.”

- A sala de aula da turma do 1º ano “A” com a professora Orquídea

Data – 09.05: a professora começou a aula fazendo um balanço geral da postura e das notas dos alunos no primeiro bimestre: - *“Vou começar falando da parte ruim.”*

Falou sobre a falta de compromisso e displicência deles com a disciplina que ela ministrava. Isso demonstrou a necessidade de fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido. Não fez referência a autoavaliação. A professora entregou a prova bimestral em meio a muita conversa. Um aluno perguntou, ao receber a prova, quanto valia, demonstrando desconhecimento sobre o sentido e os valores assumidos pelo instrumento. A professora disse que muitos dos resultados aconteceram em função da falta de atenção deles ao marcar o gabarito e leu o gabarito da prova novamente dizendo o número da questão e a letra correspondente sem se referir ao conteúdo, tomando o instrumento prova bimestral apenas como uma tarefa que não valia para aprendizagem, apenas para nota, pois não discutiu o seu conteúdo.

- *“Agora vou dar a nota bimestral para vocês ficarem mais calmos.”* Seria esta a parte boa? Pois a professora disse que começaria pela parte ruim. Isso não ficou evidente.

A professora falou que daria uma recuperação paralela da seguinte forma: eles fariam duas atividades referentes ao conteúdo do primeiro bimestre:

- 1 – Cópia e resolução da avaliação bimestral.
- 2– Fazer um trabalho prático. Uma composição relacionada ao conteúdo de sua preferência em papel especial a ser especificado.

Essa atitude, de alguma forma, privilegiaria apenas os alunos que não obtiveram bons rendimentos pelo fato de que só eles revisitariam a prova.

- *“O que eu ganho com isso?”* perguntou um aluno.

A resposta foi: - *“Vai depender de você.”*

Esta atividade, da forma como anunciada pela professora, evidenciou o entendimento de que rever as aprendizagens adquiridas, ou não, por meio dos instrumentos situava-se no campo da punição. Apenas para os alunos que não se saíram bem.

Data - 20/06: a professora deu bom dia e iniciou o conteúdo novo anunciando que seria o último antes da prova bimestral. Deu um texto impresso para leitura e resumo e começou a fazer a chamada pelo nome.

Durante a chamada falou para dois alunos sobre suas faltas nas aulas anteriores, perguntando sobre os possíveis motivos e se colocando à disposição deles. Esta era uma preocupação constante da professora que evidenciava uma atitude de atenção à pessoa do aluno.

Data - 17.09: a aula foi sobre pintura gótica e suas características. A professora pedia para que um aluno lesse um trecho do texto impresso e explicava. Na segunda aula, ela pediu que eles copiassem partes do texto no caderno como apontamento para estudo. Enquanto eles faziam isso ela ia chamando grupos de alunos em sua mesa que tinha vários livros abertos sobre pintura gótica, para explorar com eles as características da arte neste período. A professora me disse que era importante esta atividade porque se sentia mais segura quanto às aprendizagens dos alunos.

Em um momento, veio a sua mesa uma aluna trazer seu trabalho de vitral sobre a arte gótica alegando que havia faltado na aula passada. A professora recebeu o trabalho, olhou e perguntou: - *“Como você quer que eu avalie seu trabalho?”*

- *“Sei lá. Está muito feio. Depois pode jogar no lixo.”* Respondeu a aluna.

A professora se espantou e perguntou por que ela entregava um trabalho que não gostou e ela disse que no começo achou que ia ficar bom. Depois não gostou, mas como tinha que entregar. Então a professora fez com a aluna uma interessante análise de seu trabalho, questionando-a quanto à forma, ao período no qual aquele trabalho se inseria e, ao final, a aluna agradeceu.

Depois da explicação a um dos grupos a professora comentou comigo sobre a observação feita por uma aluna que, com segurança, interveio na explicação com o intuito de colaborar dizendo, após a intervenção da professora Orquídea, que era isso mesmo porque a professora do cursinho preparatório para o PAS que ela frequenta no turno da tarde havia falado isso.

Então a professora comentou comigo:- *“Ela não acredita no professor da escola pública. Ela só confirmou tudo porque foi a professora do cursinho quem falou.”* Essa atitude deixou a professora Orquídea desolada.

Apesar do ambiente de tranquilidade e respeito que se apresentava nas aulas da professora Orquídea e de sua preocupação explícita com as aprendizagens dos alunos, evidenciada nos diálogos e nas técnicas utilizadas, a professora achava que eles não correspondiam ao trabalho. Porém, não observei, em nenhuma ocasião, a professora fazer autoavaliação do seu trabalho. Sempre se referia ao insucesso como responsabilidade dos alunos. Sobre seu olhar para a turma o 1º ano A, disse:

- *“Eles são imaturos pela idade, temperamentais e são impulsivos. Eu não vejo neles comprometimento. E, as vezes, esse comprometimento não é culpa dos alunos, é o*

sistema escolar, o sistema da vida. Eles sabem o limite, mas por causa do sistema isso dificulta. Eu acho que quando eles estão interessados eles correm atrás. E eu sinto muito não ter condições. Se eu tivesse uma sala, uma televisão, um som para o grupo. Nem tempo nós não temos. O mundo é visual e eles precisam entrar em contato com isso. Quando eles chegam no ensino médio, eles vem de uma 8ª série que ainda tem aquela cara de dinamização, há aquela barreira. Então eu sou a chata, eu dou a prova, porque entra no sistema, porque tem que fazer isso, fazer aquilo. Ah, por que a professora não fica rindo? Não fica brincando? Por que segue uma linha de trabalho diferente? E isso eles não entendem. Só vão entender quando começa agora o 2º ano porque no 1º... É uma questão de maturidade. Não há mais choque de trabalho e isso acontece com todas as disciplinas, mas para artes eu acho que o choque é maior porque eles falam assim: professora a gente não vai cortar, a gente não vai pintar, não vai fazer sombreamento? Minha professora só fazia isso. Então eu sou a chata, eu sou a ríspida. Há aquela quebra. Porque eu sigo um currículo.”

A professora e referia ao aprofundamento teórico necessário a sua disciplina e que não entendia ser efetivado no ensino fundamental. Presa ao currículo e com poucos recursos sentia dificuldades em desenvolver seu trabalho da forma que achava mais apropriada. Mesmo assim, mantinha um ambiente respeitoso do ponto de vista das relações e das aprendizagens.

- A aula na turma do 3º ano “A” com a professora Orquídea

Data – 05.05: a professora anunciou o planejamento da aula. Entregou as provas bimestrais corrigidas e uma aluna perguntou qual a relação entre as letras do gabarito e o valor das questões. Só agora a professora explicou isso, a exemplo do que aconteceu na turma do 1º ano “A”. Os poucos, alguns alunos do 3º ano “C” que compareceram a escola foram acolhidos na sala de aula e apresentados pela professora.

A professora falou em voz alta a nota bimestral dos alunos presentes dizendo que a nota só dizia respeito a cada um. Evidenciando uma atitude contraditória, visto que, em voz alta, falando para a turma, todos escutavam as notas.

A professora lembrou tudo que valeu nota ao longo do primeiro bimestre como uma justificativa para o grande número de notas medianas dizendo que muitas dessas notas se deviam ao fato de que eles não cumpriram suas tarefas.

Os alunos pediram para que a professora repetisse o gabarito e ela prontamente atendeu dizendo que qualquer problema ela compensaria na nota do bimestre subsequente porque não iria mais rasurar o diário, fato que reflete a preocupação com os registros oficiais e também o fato de que nota e aprendizagens são aspectos distintos de um mesmo e contraditório processo.

Data - 23/06: este foi um dia de continuidade das apresentações dos seminários sobre os artistas modernistas iniciados na aula anterior. A professora questionava e também complementava a explicação sobre os temas em todas as apresentações. Fazia avaliação individual do desempenho dos alunos e pedia para que três alunos da turma também fizessem suas apreciações.

Ao final das apresentações, a professora conversou com a turma sobre o fato de eles matarem aula para fazer atividades de outras disciplinas. Ela disse batendo com a régua na mesa:

- "Isso vai acabar, isso é uma falta de respeito que não vou admitir. Vocês não estão se organizando para fazer as coisas em casa e isso vai acabar. Estou muito aborrecida com vocês. É assim, então vou pegar pesado com vocês. Depois não reclamem da nota."

Este foi um fato isolado visto que nunca antes eu havia presenciado uma atitude mais ríspida por parte da professora. Porém, ao chamar a atenção da turma, utilizou-se de notas como recurso punitivo. Fazer-se valer desse tipo de atitude autoritária, evidenciou uma concepção de avaliação tradicional e também a interferência da avaliação disciplinar apontada por Freitas (1995), que se soma a avaliação atitudinal e a instrucional.

Data - 12.09: a aula foi dedicada a construção de um esboço do mural sobre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos que cada grupo iria apresentar na Feira de Ciências. Da forma como foi organizada a atividade, em grupo, tive tempo de conversar um pouco mais com a professora Orquídea. Apreciamos os trabalhos práticos sobre a Arte Gótica das turmas do 1º ano enquanto a turma trabalhava. A professora falou comigo que o 1º ano "A" andava muito desinteressado e não sabia a razão disso nem o que fazer para que eles se comprometessem com o conteúdo e com as aulas.

Nesse momento achei oportuno falar com a professora Orquídea sobre um acontecimento vivido por ela no final do 1º semestre quando alguns alunos do 1º ano "E" adulteraram notas no diário quando esta se ausentou da sala para resolver assuntos na direção.

A professora me disse o quanto esse fato havia mexido emocionalmente com ela. Disse que isso nunca tinha acontecido antes e que ficou o final de semana de cama, adoentada e triste. Disse que de lá até hoje, seu relacionamento com essa turma nunca mais foi o mesmo. Havia alunos que não dirigiam a palavra a ela. Disse ainda guardar mágoa e que

isso prejudicou sensivelmente as relações e o processo de aprendizagens. Ela ainda não se sentia a vontade para analisar a situação vivida.

Data - 28.11: a aula começou com uma conversa da professora com a turma sobre a postura de boa parte dos alunos que optaram por não fazer uma apresentação teatral que era a atividade principal da professora para esse 4º bimestre e disse: - *“Eu até entendo que vocês tenham o direito de não fazer, mas se não faz, não leva nota.”*

Eles alegaram que fizeram a opção por outras disciplinas em que estavam precisando de nota e que na disciplina dela já tinham atingido os pontos necessários para passar. A turma disse que precisaria de tempo para estudar, criar e ensaiar a peça e isso demandaria muito tempo. - *“O problema é que alguns alunos que precisam de nota para passar queriam fazer a atividade, porém como a peça é um trabalho de grupo isso ficaria inviabilizado.”* Disse a professora.

Esse problema apareceu na fala da professora Orquídea sobre os alunos do 3º ano:

- *“Nós já estamos terminando, Artes não vai entrar na minha profissão então eu vou deixar sempre por último porque a gente não vai precisar. Essa é a visão que eu tenho e isso não me choca. Isso é a visão deles. Eu até entendo. É a própria construção da competência profissional deles, ela vai ficando para trás. É assim algo de luxo. A arte é algo de luxo pra eles. A arte não vai fazer parte da vida. Eu vejo desse jeito. Então quando eu cobro, eu cobro porque tenho responsabilidade, eu cobro porque tenho que cumprir um planejamento, eu cobro porque não posso deixar a disciplina não ser vista como uma disciplina dentro do currículo. Se ela fosse assim uma disciplina sem valor não estaria dentro do currículo.”*

Este posicionamento evidenciou um aspecto interessante para reflexão sobre o trabalho dos professores na escola: uma visão hierarquizada das disciplinas. A professora Orquídea não reconhece sua área de atuação disciplinar com o mesmo *status* de outras. Este fato pode trazer interferências na organização do trabalho da escola, como por exemplo, no âmbito do Conselho de Classe e na organização do trabalho pedagógico da própria professora, visto que a mesma reconhece que os alunos não prestigiam sua disciplina como outras que, na lógica capitalista da sociedade, gozam de mais importância.

Outro aspecto observado foi que a organização dos tempos escolares nesse 4º bimestre comprometeu muito o andamento das atividades e foi prejudicial para o trabalho

de professores e alunos, considerando principalmente a aprendizagem. Como desenvolver, dessa forma, um bom trabalho?

Perguntei a professora sobre a forma como ela avalia seus alunos e ela me respondeu:

– “A minha avaliação é assim: eu todos os dias quando acabo a aula, eu volto... as vezes eu estou fazendo as coisas ali caladinha. Eu sou uma pessoa muito tímida, não sou uma pessoa de falar não, não gosto de ficar falando. Se é para ajudar então vamos lá. Se é para derrubar então é melhor ficar calada. Hoje, por exemplo, eu trabalhei o Renascimento com os meninos. O que eu poderia fazer melhor para que entendessem realmente? Porque os meninos hoje não querem nada. Assim no contexto de querer estudar. Eles querem se divertir. Isso não é só comigo. Eu fico buscando com os recursos que tenho, e com as disposições que esses recursos podem oferecer, uma maneira deles poderem mostrar que estão entendendo. Hoje eu achei engraçado, foi com os meninos do 1º “D”. Eles foram receber as provas e olharam assim:” - Professora, eu não estudei, mas com o resumo eu ainda consegui a nota.” Eu fico procurando o que pode ser melhor. Você vê que cada avaliação deles é de uma maneira diferente.”

Ainda que sua concepção de avaliação se fundamente em sua prática cotidiana, foi possível perceber o interesse da professora Orquídea pelas aprendizagens de seus alunos, além do olhar atencioso para com as diversas dimensões envolvidas nestas aprendizagens, sejam elas, afetivas, emocionais e relacionais.

Quanto à coordenação pedagógica coletiva, o olhar da professora não evidenciou a importância desse espaço como vital para construção do seu trabalho e da avaliação que praticava.

– “Acho que a coletiva devia ser só um dia na semana, não dois. Para discutir as dúvidas que temos. Por exemplo: hoje a gente vai debater sobre avaliação. Ai, naquele dia a gente vai fazer um debate sobre avaliação. Não precisa pegar mais de uma hora, uma hora e meia. Mas eu sei que é difícil porque todo mundo quer falar. É complicado.”

– “Não ajuda em nada em seu trabalho de sala?” Perguntei.

– “Não, porque fica assim uma coordenação informativa. Só informativa. Apresentação dia tal, feira disso, feira daquilo. É assim que eu vejo a coordenação coletiva. Todo mundo discutindo problemas. Muito administrativa. A gente vai, a gente senta, a gente conversa, mas não há uma troca principalmente na minha área. Primeiro porque ela não é valorizada, isso é terrível. Segundo a professora é tímida, fica no cantinho dela, entendeu? Eu não gosto muito de aparecer, sou de bastidores. Meu negócio é a parte mais quieta. Então isso é: a valorização é para as disciplinas mais de destaque. Então para Artes fica complicado. Em termos assim práticos, pedagógicos, a coordenação me ajuda muito pouco”.

Não percebi na fala da professora, nem nos momentos de observação de aula de aula, que ela tenha se reportado às contribuições da coordenação pedagógica coletiva para o desenvolvimento do seu trabalho. Observei certo desânimo da professora e de

boa parte do grupo em participar das atividades antes do início dos trabalhos da coordenação. Este possível mal estar dos professores, também revelado na fala da professora, reforça, mais uma vez, a pouca importância que o coletivo de ensino médio dessa escola dava a esse espaço/tempo formador. O tema avaliação poderia ser transformado em estudo e não em uma discussão ou uma informação vazia de sentido pedagógico.

A fala da professora sobre o seu desejo de redução do tempo de coordenação pedagógica coletiva, que também foi relatada pela professora Sempre-Viva, demonstra a pouca importância dada a este espaço/tempo formador que foi uma reivindicação e conquista histórica da classe de professores do DF que entendia a necessidade de o coletivo de professores refletir e construir as bases pedagógicas do trabalho em cada escola.

A professora ainda se posicionou sobre o Conselho de Classe. Para ela, esta instância em nada acrescentava à avaliação da aprendizagem dos alunos e nem ao seu trabalho.

- “Porque você fica ditando se o aluno está bom, se o aluno não está e fica anotando, fazendo suas anotações [...]. Só isso. Então tem uns que ficam conversando na ponta, outro de lá cochilando, outro batendo na mesa... Agora deixa eu te falar: eu, particularmente, não gosto de conselho participativo porque eu já tive uma experiência que não foi boa, por isso eu fico muito com o pé atrás. Não que a situação tenha sido em torno de mim, mas de colegas e isso me fez muito mal e era conselho participativo lá em outra escola de ensino médio.”

– “Porque você acha que não dá certo?” Indaguei.

- “Eu acho que não dá certo porque os alunos não sabem diferenciar o pessoal do profissional, começa daí. Eles não sabem diferenciar quando o professor está seguindo a ordem do seu conteúdo... os direitos do professor. O aluno acha que tem mais direito que o professor então enquanto não fizer um trabalho correto em relação a isso não dá certo. A pessoa não for intermediadora, não souber conduzir, não dá certo. Eu achei um horror. Para mim foi uma experiência horrível. Lá era assim, a turma não participava. Tinha um representante e o vice. Aí os professores ficavam ali sentados e os meninos falavam todos os pontos positivos e todos os pontos negativos dos professores e depois a gente tinha que falar os pontos positivos e negativos da turma. Não era um conselho participativo assim que você pudesse falar de cada aluno, entendeu? Então eu não gostei. Mas se tivesse assim um Conselho de Classe em que tivesse pais do ensino médio, um momento em que você tivesse um professor referência ou qualquer outra pessoa com uma turma e colocasse os pontos positivos e os pontos negativos e você pudesse levar esses pontos positivos e esses pontos negativos para que os professores pudessem falar sobre isso, eu acho que seria até mais ético. Mas do jeito que está aqui também não funciona.”

Mesmo que a professora considere que o trabalho nessa instância não tenha trazido contribuições ao processo avaliativo que ela desenvolvia, diante de uma experiência mal sucedida de participação em Conselho de Classe, não apresentou nenhuma proposta ou mesmo vontade de sugerir mudanças. As experiências são parte significativa na configuração das concepções que os sujeitos constroem ao longo de sua vida em qualquer campo, seja em sua vida pessoal ou profissional. Dessa forma, a professora não reconhecia o Conselho de Classe como espaço de apoio ou transformação de sua prática.

5.8 Considerações sobre o trabalho dos professores colaboradores

Os aspectos observados no trabalho dos professores colaboradores compuseram um conjunto de indicações: (a) suas concepções de avaliação apresentadas; (b) o uso de instrumentos formais; (c) a avaliação informal; (d) as contribuições da coordenação pedagógica coletiva e do Conselho de Classe e (e) o olhar sobre os alunos. Observei que os professores colaboradores evidenciaram alguns avanços, principalmente em relação ao olhar sobre o seu trabalho e o relacionamento com os alunos. Entretanto, apresentaram dificuldades no sentido de construir uma avaliação de caráter formativo o que ocasionou, de alguma maneira, uma forma tradicional de ensino e avaliação conforme análise:

(a) As concepções de avaliação dos professores pautaram-se em suas experiências construídas cotidianamente no trabalho de sala de aula, por meio das orientações recebidas dos órgãos centrais e do grupo gestor da escola. Entre estas concepções destaco:

- O entendimento de avaliação se confundia/restringia ao uso de instrumentos. Essa visão reducionista de avaliação coaduna com o entendimento de Hoffmann (2005b, p. 25) de que os professores “[...] parecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente.” Isto faz com que se reduza a avaliação “[...] a uma prática de registros de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo”, evidenciando a dificuldade de compreensão da avaliação como um processo mais amplo e processual.

- A avaliação se vinculava a notas, a valores numéricos. É uma concepção muito vinculada a primeira, ou seja, o uso de instrumentos serve à mensuração. Não foi

possível reconhecer no trabalho dos colaboradores ações ou palavras que separassem o conceito de avaliação do ato de valorar atividades evidenciando a procura por uma maneira menos complexa de vivenciar o processo avaliativo com seus alunos. Para Gimeno Sacristán

A avaliação com base em códigos numéricos numa escala simplificada, que pretende refletir estados de aprendizagem final dos alunos, é um modo simples, para o professor, de realizar a avaliação, que se ajusta, quanto à comodidade de manejo, à economia de processos psicológicos que ocorrem quando este professor tem que realizar a operação psicológica de emitir opiniões formalizadas sobre seus alunos (2000, p. 319).

Tal atitude aparece como uma necessidade de tornar mais simples [no sentido de se desviar da complexidade inerente a este ato] a efetivação do processo avaliativo que é uma das tarefas mais marcantes do trabalho do professor.

- Os aspectos qualitativos da avaliação eram compreendidos como: a assiduidade do aluno, sua participação em sala de aula e seu comportamento. As próprias diretrizes de avaliação do sistema de ensino do DF não possibilitavam aos professores a compreensão clara desses aspectos.

A respeito disso, Chaves (2004, p. 7) adverte sobre a necessidade de considerar:

[...] a relação mútua existente entre os aspectos qualitativos e quantitativos desse processo, a natureza da relação pedagógica e os objetivos que se propõe alcançar, pois o ensino constitui um processo eminentemente complexo, que evolui de maneira dinâmica, portanto avaliação da aprendizagem deve assumir a dificuldade que a consideração simultânea de todos estes componentes implica ao longo do seu desenvolvimento.

- A avaliação informal não contribuiu para a construção do processo de avaliação formativa. Isso se deveu ao desconhecimento do papel que esta pode desenvolver em benefício dos alunos. Sabe-se que, mesmo não sendo planejada e não apresentando instrumentos formais “[...] o professor deve estar preparado para perceber tudo que acontece e para fazer registros”, pois tais dados coletados podem se associar à avaliação formal. Há que se reconhecer a importância de tais informações coletadas na avaliação informal, visto que elas podem “[...] servir a propósitos positivos ou negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos” (VILLAS BOAS, 2004, p. 24).

- O principal papel do professor junto ao aluno era ensinar conteúdos e mensurar. Os professores colaboradores entendiam que o cerne de sua ação era ensinar conteúdos

como forma de coletar dados mesuráveis ao final de cada período ou atividade desenvolvida.

(b) O uso de instrumentos formais utilizado era limitado. Não foi observada diversidade de instrumentos que pudessem contribuir com o processo avaliativo de modo a desenvolvê-lo com segurança. Estes se resumiram a um grande número de teste/provas. Foram adotados o trabalho em grupo e a verificação de atividades no caderno. Apenas a professora Caliandra utilizou-se de projeto e de observação.

O uso variado de instrumentos de forma integrada no ensino permite, por um lado, a existência de uma avaliação consistente com o ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua função reguladora; e, por outro lado, permite reunir um conjunto significativo de evidências daquilo que o aluno melhor consegue fazer em diferentes tarefas e em diferentes contextos de trabalho. Esta diversidade permite ao professor conhecer melhor o aluno, uma vez que um conjunto de informação consistente assume maior fiabilidade (MENINO; SANTOS, 2004, p. 272).

Sabe-se que nenhum instrumento pode dar conta de todas as dimensões da aprendizagem e que cada aluno reage de forma diferenciada diante de um mesmo instrumento. A dificuldade em variar os instrumentos de coleta de dados para a avaliação pode provocar uma compreensão equivocada das aprendizagens desenvolvidas por cada aluno.

(c) A avaliação informal se evidenciou em diversos momentos da observação. Tanto em conversas informais entre a pesquisadora e os colaboradores como no trabalho de sala de aula.

Algumas características da avaliação informal são relatadas por Vilas Boas (2004; 2008), entre elas que: dá oportunidade de o professor conhecer melhor seus alunos; dá maior flexibilidade de julgamento ao professor; acontece em um ambiente natural e pode, também, ser um momento privilegiado no qual é possível encorajar os alunos e motivar suas aprendizagens quando:

- . dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato dessa necessidade;
- . manifesta paciência, respeito e carinho ao atender suas dúvidas;
- . providencia materiais necessários à aprendizagem;
- . demonstra interesse pela aprendizagem de cada um;

- . atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse, sem demonstrar preferência;
- . elogia o alcance da aprendizagem;
- . não penaliza os alunos pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda;
- . não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos;
- . não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas;
- . não faz comparações;
- . não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004, p. 24-25)

Porém, pelo desconhecimento dessas possibilidades, a avaliação informal não foi utilizada nas salas de aulas observadas como forma de beneficiar as aprendizagens. Ao contrário, pelo entendimento de que a avaliação se vinculava à nota, não houve aproveitamento desses momentos para tal fim.

(d) O entendimento da coordenação pedagógica coletiva e do Conselho de Classe foi de que estes espaços pouco ou nada contribuíram para auxiliar o trabalho dos colaboradores na construção de seu processo avaliativo e de sua ação pedagógica de forma mais ampla como já apresentado. Não foi percebida a compreensão de que os espaços colegiados eram instâncias de participação coletiva nas quais seria possível reavaliar e reorganizar o trabalho desenvolvido junto aos alunos o que tornou o trabalho de sala de aula isolado e solitário se considerado, também, que as grandes áreas do conhecimento não dialogaram em busca de construções coletivas.

(e) o olhar sobre os alunos, ou seja, como evidenciavam o entendimento da relação com os alunos mostrou-se amigável apesar de, em diversos eventos de avaliação informal, terem sido evidenciados aspectos negativos. Esse olhar sobre os alunos é substancialmente responsável pelo relacionamento entre os sujeitos aprendentes, professor e alunos, e responsável, também, pelo favorecimento das aprendizagens, pois

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Esta relação entre o professor e seus alunos, uma relação de disponibilidade à aprendizagem, não foi percebida nas observações, mas foram observados momentos de cuidado e atenção que evidenciaram uma predisposição dos colaboradores para com as necessidades de seus alunos.

Foi possível perceber na prática cotidiana dos colaboradores preocupações com outros aspectos da docência que se refletiram na avaliação praticada: sua formação contínua, a interferência de normas e legislações sobre o ensino médio, as mudanças curriculares, entre outras, que mobilizavam as bases de seus saberes docentes e, notadamente, de seus saberes do ensino para além de seus conteúdos disciplinares, considerando ainda que

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 215).

Os professores colaboradores sentiam necessidade de mudança em sua prática e reconheciam as limitações impostas pelo processo avaliativo que praticavam sem, contudo, compreender a avaliação em seu sentido formativo.

As concepções dos professores colaboradores, ainda arraigadas em um modelo tradicional e classificatório de avaliação, moviam-se diante de demandas sociais, do relacionamento com seus alunos e pares e, também das tantas mudanças ocorridas nas políticas públicas locais e nacionais.

Finalmente, com o olhar sobre as instâncias coletivas que analisei e sobre as experiências vivenciadas com e pelos sujeitos da escola busquei compreender a “teia relacional” na qual eles se envolveram com suas concepções naturalizadas em ações e posicionamentos; os espaços coletivos de discussão e deliberação como instâncias construtoras dos rumos da avaliação efetivada e a interferência das políticas de educação expressas em documentos, decretos, pareceres, normas, etc.

5.9 Tecendo os fios do processo avaliativo

Freire (1993, p. 82) disse que “[...] as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre o que devemos pensar constantemente”. Com o olhar sobre estas relações, entendo que o processo avaliativo construído por uma escola se constitui a partir de uma conjunção de fatores, entre os quais destaco, além destas

relações, as orientações legais, documentais que orientam o sistema de ensino, sem desconsiderar que este é um processo particular e específico de determinada realidade.

Nesta pesquisa, visitei lugares e pessoas, vivi eventos e relações, e sobre elas lancei meu olhar interpretativo: os eventos, as rotinas, o inusitado, as pessoas, o cotidiano de uma escola de ensino médio no qual os fenômenos aconteciam de forma muito mais ampla e profunda do que poderia ser captado. Portanto, este meu olhar interpretativo, de alguma forma, fechou-se em determinadas instâncias e pessoas com foco na construção do processo avaliativo.

Assim, percebi que a escola, formada pelos sujeitos que lá exercem determinados papéis, apresentou práticas avaliativas formais e informais. Estas duas modalidades aconteciam, por vezes, nos mesmos espaços. Onde havia uma, a outra, quase sempre, era vivenciada. As formas e instrumentos de avaliação formal variaram de acordo com os momentos, necessidade e intenções, mas a avaliação informal esteve presente e foi vivenciada de forma marcante. Tanto para promoção das aprendizagens como para expor alunos, professores, gestores e suas dificuldades.

A avaliação formal e a avaliação informal ocuparam espaços em várias das atividades e momentos da escola, como exposto no quadro seguinte:

PRÁTICAS	ESPAÇOS	EVIDÊNCIAS
FORMAIS	1 - Sala de aula	Provas, testes, trabalhos, seminários, correção de atividades.
	2 - Gincana cultural	Tarefas
	3 - Conselho de Classe	Ata
	4 - Reunião de Pais	Uso do boletim
	5 - Projetos interdisciplinares	Trabalhos teóricos e práticos
	6 - Laboratórios	Trabalhos e experiências práticas
	7 - Feira de ciências	Trabalhos teóricos e práticos
	8 – SIADE	Exame
INFORMAIS	1 - Sala de aula	Questionamentos, tarefas, conversas, aulas expositivas, interações
	2 - Gincana cultural	Preparação de atividades, montagem de stands, relacionamento pedagógico e pessoal entre alunos e professores e entre os alunos
	3 - Conselho de Classe	Julgamento da pessoa do aluno e não análise de suas necessidades e aprendizagens
	4 – Reunião de Pais	Conversas entre pais, professores e alunos
	5 - Projetos interdisciplinares	Na construção e execução de atividades. No relacionamento pedagógico e pessoal entre alunos e professores e entre os alunos
	6 - Laboratórios	Na construção e execução de atividades. No relacionamento pedagógico e pessoal entre alunos e professores e entre os alunos
	7 - Feira de Ciências	Na construção e execução de atividades. No relacionamento pedagógico e pessoal entre alunos e professores e entre os alunos
	8 – Coordenação Pedagógica Coletiva	Julgamento da pessoa do aluno e não análise de suas necessidades e aprendizagens
	9 - Pátio	No relacionamento pedagógico e pessoal entre alunos e professores e entre os alunos
	10 - Passeios	Interações de alunos e professores e de alunos
	11 - Sala dos Professores	Nas conversas informais sobre o vivido em sala de aula.

Quadro 11 – Práticas de avaliação formais e informais na escola.

Na escola, a avaliação formal, que envolve instrumentos concretos e podem ser examinados objetivamente, foi vivenciada também fora de sala de aula por meio de projeto e ações e se referiram à avaliação da instrução (FREITAS, 1995).

A avaliação informal, referente à avaliação de atitudes, valores e às ações disciplinares (FREITAS, 1995), foi vivida, além dos espaços formais, no pátio da escola, nos intervalos de aula, quando alunos, gestores, coordenadores e professores se encontravam, em atividades fora da escola, entre outras. Destaquei a sala dos professores e a coordenação pedagógica coletiva como espaços nos quais a avaliação informal foi vivenciada de maneira mais expressiva. Conversas informais, paralelas, mas também de todo o conjunto de professores, coordenadores e gestores evidenciaram a construção da imagem dos alunos para o grupo presente a estes espaços.

[...] construir a imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. [...] O que está em jogo é o controle das conseqüências das imagens produzidas sobre o estudante [...] trata-se das interferências na condução metodológica da aprendizagem do estudante gerada por tais juízos de valor informais [...] (FREITAS *et al.*, 2009, p. 28, Grifos dos autores).

Entretanto, os sujeitos da escola não reconheciam o poder decisório da avaliação informal. Rigorosamente, não conheciam a avaliação informal.

Os professores que não tinham o livro didático como referência na organização de seu trabalho, seguiam as orientações curriculares oficiais, entre outras razões, pela preocupação como o PAS, o vestibular e o Enem, desde o 1º ano do ensino médio, fato que moldou o currículo e determinou o tipo de avaliação praticada.

O instrumento prova teve centralidade no processo avaliativo, fato que expressa não apenas o “*status social*” do qual goza este instrumento, mas também como era ele determinado pelo documento Diretrizes de Avaliação que norteava a avaliação na escola.

Além desses aspectos, considerei o documento que referenciava os trabalhos do Conselho de Classe, a Ata do Conselho, e o boletim entregue aos pais como instrumentos que tinham grande valor social para toda comunidade escolar em torno do qual se referendava a avaliação formal.

Os gestores, a supervisora pedagógica, a coordenadora pedagógica do ensino médio, assim como os professores colaboradores, apresentavam equívocos na compreensão da avaliação de caráter formativo. Estes equívocos estavam ligados às suas concepções e às experiências docentes construídas ao longo da vida profissional. Além disso, os documentos de referência da escola, a exemplo do projeto político-pedagógico e das diretrizes de avaliação que vigoravam, à época, se mostraram contraditórios em sua proposta de avaliação.

Não havia precisão conceitual quanto ao entendimento de avaliação. Havia a intenção de que os alunos realmente aprendessem. Os sujeitos da escola não conseguiam pensar em avaliação sem dissociá-la de notas. Não reconheciam que a avaliação poderia ajudar também no crescimento profissional de todos. Não reconheciam a avaliação como organizadora do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Para os alunos a avaliação se vinculava à classificação, tornando-a punitiva. Tal fato careceu de reflexão por parte da escola, particularmente dos professores que se queixavam de que os alunos só consideravam relevantes as atividades que valiam nota.

Para Gadotti (2003, p. 89),

A nota, no meio escolar, é um julgamento de aproveitamento de estudos, expresso em números; contudo, uma nota dez, por exemplo, não é garantia de uma qualidade virtuosa. A virtude um dos fins da educação em valores é construída a partir do sentimento de dever e do dever e nada tem a ver com notas e conceitos de rendimento escolar.

Sendo ainda uma das finalidades do ensino médio a preparação para cidadania, não era concebível que a barganha, a troca advinda do cumprimento das tarefas em favor de notas, fosse uma prática corriqueira.

Diante dessas constatações, agrupei os indicadores surgidos ao longo do trabalho de campo de das análises em categorias que descrevi a seguir.

6. ELOS DE UMA MESMA CORRENTE: A AVALIAÇÃO

Precisamos exercitar nossa capacidade de observar registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza (FREIRE, 1993, p. 68).

Neste capítulo apresento os indicadores criados a partir do que se mostrou mais relevante nas informações obtidas, assim como as categorias evidenciadas no trabalho pedagógico e, de modo especial, no processo avaliativo.

Os indicadores que levaram a evidenciar tais categorias foram construídos a partir das proposições sugeridas à pesquisa qualitativa de caráter construtivo-interpretativo (GONZALÉZ REY, 2002; 2003; 2005). Para este autor, isto significa que, entre os dados e o resultado, não se pode desconsiderar a mediação feita pelo pesquisador, razão pela qual este não faz, necessariamente, uma coleta de dados, mas sim, uma construção, uma produção de dados. Idéia que se vincula a epígrafe deste capítulo.

Para González Rey (2002, p. 112):

O indicador só se constrói sobre a base de informações implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao estudado; representa só um momento hipotético no processo de produção da informação [...].

Este autor diz ainda que “[...] um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos. Desta forma, construí o quadro a seguir com base nos indicadores que surgiram nas reflexões feitas durante a pesquisa:

Avaliação

INDICADORES	CATEGORIAS
O aluno tinham que seguir regras estabelecidas <i>a priori</i> quanto ao trabalho desenvolvido e à avaliação	Poder
Os professores estabeleciam o processo avaliativo sem o envolvimento dos alunos	
As orientações e normas advindas do poder central eram seguidas sem questionamento	
Organizador das práticas avaliativas da escola	Trabalho coletivo
Definidor de ações e de trabalhos desenvolvidos na escola	
Espaço de conflito e criação de normas tácitas de ação	
Dificuldades em acompanhar a rotina pedagógica	Gestão
Sofria imposição de normas e políticas externas à escola	
Habilidade/dificuldade na constituição do “corpo” da escola como um grupo	
Imprecisão conceitual sobre avaliação	Trabalho docente
Falta de clareza sobre seu sentido	
Trabalho isolado, sem compartilhamento	
Aparece nos discursos oficiais e nos não-oficiais como fundamento básico da ação	Cidadania
Não foi observado o exercício consciente desse princípio	
Aparece nos documentos produzidos pela escola e para escola	
Um dos princípios básicos do currículo	

Quadro 11 – Indicadores e categorias surgidas na pesquisa

A avaliação é o invariante que perpassa todas as categorias apresentadas, assim como todos os momentos pedagógicos vivenciados na escola.

A partir de como se apresentou o processo de construção dos instrumentos de avaliação por parte dos professores e outros sujeitos da escola, pelo cumprimento das

orientações advindas de fora da escola e pela falta de negociação da avaliação, a categoria **poder** surgiu de maneira evidente e marcante. Assim também, o **trabalho coletivo** desenvolvido, mesmo diante de todos os conflitos que o caracterizam, foi um construtor do processo avaliativo, pois as decisões tomadas em grupo eram, mesmo sem serem questionadas, cumpridas. A **gestão** foi uma categoria que se definiu a partir do trabalho desenvolvido pelos gestores analisados e pelo relacionamento com professores, coordenadores, alunos, além da interferência que sofria dos órgãos externos e da dificuldades de compreensão sobre a necessidade de constituir a escola como um grupo.

O **trabalho docente** de quatro professores colaboradores foi acompanhado de perto na pesquisa e mostrou-se conflituoso quanto ao entendimento de avaliação e quanto ao sentido que eles atribuíam ao seu trabalho. Por fim, a **cidadania** apareceu de forma contundente no discurso dos sujeitos da escola: alunos, professores, coordenadores e gestores e, mais ainda, nos documentos e legislações que orientaram o trabalho desenvolvido.

Isso traz grandes implicações para o trabalho desenvolvido na escola de ensino médio, visto que a forma como as relações de poder se estabelece pode assegurar a manutenção de relações hierárquicas tradicionais, dificultar a formação de pessoas autônomas e confirmar práticas classificatórias de avaliação ou, ao contrário, pode criar espaço para construções coletivas, colaborativas em torno de objetivos comuns que visem a autonomia de educandos e educadores, favorecer a participação cidadã e a concretização de uma avaliação de caráter formativo.

A categoria cotidiano foi pensada *a priori*. Antes mesmo da ida a campo, por se tratar de um trabalho de cunho etnográfico, considerei sua relevância para este trabalho de pesquisa.

A respeito do cotidiano, Alves (2003, p.66) revela que:

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”.

Considerarei, a partir dessas palavras, que o cotidiano não deveria destacar-se como categoria a ser discutida isoladamente, mas que seria orientadora “[...] nos

momentos de pensamento do pesquisador” (GONZALÉZ REY, 2002, p. 74) de forma que foi considerada na construção e interpretação dos dados, considerando, ainda, as palavras de Alves:

[...] ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações (2003, p. 66).

A partir desse entendimento, discuti neste capítulo as categorias apresentadas no Quadro 11 que evidenciei a partir do olhar para a avaliação da aprendizagem desenvolvida na escola. Em determinados momentos, reapresento falas dos colaboradores com o intuito de reafirmar e ilustrar as análises a que me propus apresentar.

6.1 Avaliação e poder na escola de ensino médio

Na escola pesquisada as relações estabelecidas evidenciaram as questões de poder vistas nos diversos níveis em que elas se davam. Como exemplo, foi observado o trabalho de professores em sala que decidiam sozinhos as atividades: os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados e a forma de conduziram as aulas e a avaliação sem que o aluno tomasse parte ou interferisse em suas decisões.

A relação professor-aluno, enquanto uma relação entre avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para a vida escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação (AFONSO, 1989, p. 34-35).

Essas relações de poder também se evidenciaram nas atividades vividas fora do espaço da sala de aula, a exemplo das que eram impostas à escola pela Diretoria Regional de Ensino e pela Secretaria de Educação por meio de projetos e ações. Foram estas algumas das formas nas quais o poder autoritário se concretizou, pelo fato de não haver autonomia nas decisões sobre tais projetos e ações decididos fora do espaço escolar e que atingiam a escola.

Hutmacher (1992, p. 58) diz que

[...] uma escola é um agrupamento relativamente permanente de força de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade. Chamemos-lhe uma orientação: um coletivo humano

coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder.

Tomando como base as palavras de Hutmacher é possível pensar que havia um jogo de interesses envolvendo os sujeitos envolvidos no trabalho dentro da escola e fora dela na qual se percebe que o poder é parte da vida de todos eles e está presente nas ações, produzindo e reproduzindo saberes, seja dentro ou fora da escola. As relações de poder impõem a necessidade de considerar alternativas para uma aprendizagem mais democrática. Nesse ponto, a avaliação está absolutamente implicada com as relações de poder.

Tragtenberg (1985) explica, com base em Foucault, que as áreas do saber são responsáveis por manter o aluno sob constante vigilância por meio de registros, observações e anotações, por meio de boletins de avaliação individuais, uniformes, entre outros. Segundo este autor:

As normas pedagógicas têm o poder de marcar, salientar os desvios, reforçando a imagem de alunos tidos como 'problemáticos', estigmatizados como o 'negrão', o 'índio', o 'maloqueiro' ou o morador da 'favela'. A escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a 'retenção' ou a 'exclusão' (TRAGTEMBER, 1985, p. 46).

Nesse movimento o professor tem papel importante pelo contato direto com os alunos. Porém, como afirma ainda Tragtemberg (1985, p. 46), esse professor sofre influência de uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla.

Na unidade escolar básica é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe onde o destino do aluno é julgado, define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de **provas** ou **exames**. Para cumprir essa função ele é inspecionado, é pago por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão [grifos do autor].

Forma-se assim um círculo nas relações de poder que se evidenciam no processo avaliativo constatado na prática já anunciada da utilização de provas e exames como recurso de primeira grandeza para seleção e classificação dos alunos.

No caso do ensino médio, isso se acentua sob a alegação de ter como uma de suas funções a preparação para o ensino superior o que reforça ainda o individualismo e

a competitividade visto que, por não haver vagas para todos, utiliza-se de processos seletivos.

O exame, visto da perspectiva do micro-sistema social escola,

[...] permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FREITAS, 2005, p.164)

Assim, as relações de poder tomam lugar das relações de integração acentuando a subjugação do aluno. Essa é uma marca da sociedade neoliberal no ensino médio que necessita garantir um mercado de reserva competitivo e em permanente qualificação.

Não obstante, as relações de poder envolvidas na avaliação podem ser vistas sob outro ângulo já que partilhada, sua responsabilidade passa a ser coletiva. Tira-se da mão de um único avaliador o poder de decidir todo processo e se reconhece a importância do papel de cada um dentro de um conjunto de ações desenvolvidas e compartilhadas. Essa ação apresenta-se como possibilidade para transformação das práticas avaliativas da escola.

Quando compartilhados, o poder e a autoridade assumem outro sentido, democratizam-se. Isso exige exercício. Exercício de aprender.

Aprender a participar significa aprender a dialogar, a organizar, a criticar; significa, ainda, aprender a aprender. Destacamos a grande importância de aprender a participar fazendo uma série de atividades e permitindo ao indivíduo ou ao grupo ser o real protagonista de sua história. Ele apropriar-se-á do seu conhecimento e de sua cultura, além do patrimônio de outras culturas. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda, que sai do âmbito da Educação e vai para a vida, que é um processo permanente de educação. A busca de aprender a participar objetiva melhorar, genuinamente, a vida da comunidade nas esferas política, econômica, social e emocional (ABRAMOWICZ, 1994, p.39).

Entendo ser este um movimento em direção ao exercício da cidadania, da democratização das relações, da aprendizagem e da avaliação.

Entre as ações possíveis rumo à outra prática avaliativa, destaco o uso da autoavaliação por defender sua importância como exercício de partilha de responsabilidade e de autoregulação dos processos de aprendizagem.

Considerar os diversos recursos para a co-participação na construção dos caminhos possíveis à aprendizagem é uma das tarefas mais desafiadoras na realização do trabalho pedagógico. As dificuldades esbarram em alguns obstáculos, entre eles, a concepção arraigada na cultura escolar de que a responsabilidade pela avaliação/aprendizagem cabe exclusivamente ao professor.

Muitos consideram que a autoavaliação deve ocorrer ao final de um processo, um bimestre, um ano letivo, enfim. Não se descarta a possibilidade de se ter procedimentos que proporcionem um balanço geral ao final de um período como ponto de referência para conhecimento do que foi construído até aquele momento, entretanto, a primazia da autoavaliação está em sua processualidade como atividade de crescimento permanente.

Outro problema concernente à autoavaliação é a dificuldade de construí-la, ou mesmo entender o seu sentido. Esta pode ser efetivada por meio de conversas informais, em atenção ao aluno no desenvolvimento de suas atividades: questionamento de seus erros e acertos em exercícios propostos, nos momentos em que pede outra explicação sobre temas já abordados, quando apresenta textos complementares para aprofundar a sua própria aprendizagem e socializar com os colegas, entre outros.

Um processo de autoavaliação só tem significado como reflexão pelo educando, pela tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais (HOFFMANN, 2001, p. 78).

A auto-avaliação, assistida pelo professor, funciona como um exercício de descentralização do poder e das responsabilidades, além de oferecer para os envolvidos a oportunidade de reconstrução das práticas avaliativas. Por esta razão, este trabalho considera a autoavaliação um mecanismo valioso e eficiente como possibilidade de co-responsabilização da avaliação. Um procedimento que “quebra” o poder autoritário em razão do objetivo maior a ser construído neste espaço: as aprendizagens.

Entretanto, além de mecanismos como a prática de autoavaliação no compartilhamento das responsabilidades, todo e qualquer procedimento deve contar com a participação dos envolvidos na busca por construir sentido ao que se vivencia e se aprende e evidenciando outras possibilidades nas relações para além do poder autoritário.

Entendo que o processo de democratização da avaliação não depende unicamente de procedimentos admitidos no interior da sala de aula. Por toda escola, em todas as instâncias, é preciso que se desenvolva um trabalho coletivo e colaborativo no qual todos assumam sua parte na responsabilidade pelo crescimento da escola e de todos.

6.2 Avaliação e trabalho coletivo na escola no ensino médio

O trabalho coletivo no espaço educativo pode ser pensado a partir das palavras de Oliveira (2006, p. 82):

[...] diferentemente do que acontece na empresa capitalista, não pode ser compreendido apenas como um ato de se colocar certo número de trabalhadores em um mesmo local de trabalho sob as ordens de um administrador. Isto porque, quando a prática educativa é organizada dessa forma dá margem para que ocorram resultados que não interessam ao processo de formação dos sujeitos. Em outras palavras, a práxis dos sujeitos visando objetivos individualizados desencadeia resultados que não foram previstos e até mesmo que se mostram contrário ao objetivo maior da educação.

Apesar das especificidades do trabalho de cada sujeito na escola, tais trabalhos não se desvinculam um do outro e de um contexto maior. Oliveira (2006, p. 82-83) exemplifica essa idéia dizendo que

[...] ao ensinar não são apenas conteúdos disciplinares que estão em jogo (e mais, o que acontece dentro da sala de aula não está desvinculado da organização da escola como um todo, da forma como o espaço é arranjado, o tempo é dividido, as pessoas se relacionam, etc.), mas a um conjunto de valores, crenças atitudes e habilidades.

Dessa maneira, o trabalho que cada um desenvolve na escola se articula com o trabalho coletivo, requer objetivos comuns e “[...] coincidência entre o significado das atividades que cada um desempenha, além do sentido social que a atividade tem para quem executa” (VERSARI, 2007, p. 5).

Esta articulação necessária do trabalho coletivo e o contexto maior foi percebida pelos professores na coordenação pedagógica coletiva por ocasião da apresentação de um projeto desenvolvido por alguns professores:

- *“Agora não se iludam porque não existe fórmula mágica para nada. A gente não pode mudar a escola porque ela está inserida em um contexto.” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA – 29.08.2009).*

Seu posicionamento revelou os vínculos que ele percebe entre as ações desenvolvidas na escola com as questões contextuais mais amplas, as relações de poder.

Como referência as construções coletivas possíveis, que possibilitem relações de poder não hierarquizadas e verticais, busquei discutir sobre a construção do projeto político-pedagógico da escola e as instâncias coletivas analisadas neste trabalho. Nestes espaços, assim como na construção do documento máximo de referência da escola, as aspirações comuns, a partir das intencionalidades individuais, revelaram dificuldades em sua efetivação.

O projeto político-pedagógico foi uma construção que agregou idéias e “fragmentos de intenção” apenas de alguns grupos. Estas idéias e intenções foram agregadas em um documento no qual nem todos os segmentos da escola tiveram representatividade.

Veiga (2004) apresenta contribuições importantes que revelam caminhos para construção do projeto político-pedagógico de forma que este represente uma reflexão de seu cotidiano e possibilite a integração das intenções de todos os segmentos em torno de objetivos comuns:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar (VEIGA, 2004, p. 18).

Considerando alguns pressupostos para sua construção, entre eles, a ação consciente e organizada da escola; a participação efetiva da comunidade escolar e a reflexão coletiva; e ainda, a articulação da escola, da família e da comunidade (VEIGA, 2004, p. 68), é possível construir não um documento obrigatório, “instituído por decreto”, mas um plano de ações e metas que seja reflexo dos anseios sócio-políticos e pedagógicos de uma coletividade. Nessa perspectiva, é preciso compreender que o projeto político-pedagógico se mobiliza e “ganha vida” cotidianamente. Acompanhar este projeto significa, necessariamente, avaliar seus movimentos de forma também coletiva, significativa, como direito legítimo de todos que o construíram.

Da mesma forma, os sujeitos envolvidos no trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica coletiva da escola devem reconhecer sua importância como instância de deliberações e construções fundamentais para o trabalho desenvolvido por

professores e alunos e para concretização dos objetivos educativos propostos no projeto político-pedagógico.

O diálogo abaixo, acontecido na coordenação pedagógica coletiva de vinte e nove de agosto, retrata algumas dificuldades vividas no trabalho coletivo, mas revela também que o grupo tem consciência das possibilidades desse trabalho:

- *“Tudo bem, mas que tem muita gente incomodada de não está fazendo nada tem. Eu me sinto assim. Qual o professor que fica feliz em trabalhar um bimestre inteiro e ver só dois ou três alunos com nota boa? Isso dá um vazio” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO TURNO MATUTINO).*

- *“[...] o pior é você ver que o discurso de alguns de nossos alunos é reproduzido por nós. E nós sabemos o poder que temos como formadores de opinião. Aí nós pensamos o que estamos fazendo por essa sociedade que está por vir? Formada pelos nossos alunos? É assustador” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

- *“Todo mundo aqui tem consciência disso, eu também saio daqui chateado quando não alcanço os meus objetivos, mas está faltando objetividade como grupo. Ninguém dá uma solução” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).*

- *“[...] mas não existe uma solução milagrosa. Tem que ser construída no grupo, a partir do que a gente quer” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).*

- *“A gente tem então que se questionar: o que é que eu posso fazer? O que a gente não pode fazer é ver a coisa acontecer e não fazer nada” (DIRETORA).*

Foi possível reconhecer que na escola pesquisada evidenciou-se, em diversos momentos da coordenação coletiva, falta de clareza na condução e resolução das dificuldades e em relação às finalidades daquele espaço ocasionada, em parte, por uma visão superficial e individual dos problemas que se apresentavam e pela dificuldade de compreensão do que vem a ser um trabalho efetivamente coletivo.

Trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e a longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade. Nesta perspectiva, é preciso que os educadores escolares estejam permanentemente identificando, caracterizando e elaborando propostas para a superação dos problemas que enfrentam. [...] a Escola necessita desenvolver a capacidade de pensar o seu trabalho a longo prazo, com objetivos a serem atingidos [...] (FUSARI, 1993, p. 70).

O trabalho coletivo da coordenação pedagógica na escola careceu de planejamento e avaliação coletivos como exercício de descentralização de poder, construção da autonomia e respeito às idéias de todos sobre as atividades pensadas e

construídas naquele espaço. Como exercício democrático, o trabalho coletivo da coordenação pedagógica deve encaminhar ações a serem concretizadas na sala de aula.

Fusari (1993, p. 72-74) apresenta algumas questões a serem consideradas no trabalho coletivo da coordenação pedagógica da escola de maneira que torne possível tornar este trabalho mais articulado:

(a) Avaliação do ano anterior: a necessidade de que, no início do ano letivo, este espaço seja utilizado para avaliação do ano anterior no qual seja possível refletir sobre os problemas enfrentados que impediram o sucesso das ações; para que se estudem criticamente os índices do ano vivido; para que sejam reveladas as dificuldades enfrentadas na sala de aula.

(b) Construção do planejamento do ano em curso: reconhecer os problemas da comunidade na qual está inserida para que se evidenciem as características dos alunos visando à construção das metas; conhecer as características e formação do grupo de professores; conhecer os materiais e a infraestrutura da qual se dispõe; discutir a avaliação a ser praticada na escola e na sala de aula a partir dos objetivos que se deseja para ação educativa. Iniciar as discussões em torno das questões básicas que darão suporte a construção do projeto político-pedagógico.

(c) Construção da proposta educativa: pensar a proposta educacional e, a partir dela, construir os planos de ensino e de aulas de forma que seja possível articular as diversas áreas de conhecimento do ensino médio. Construir, coletivamente, as propostas de projetos da escola.

Tais questões referentes ao trabalho coletivo desenvolvido na coordenação pedagógica da escola remetem à idéia de que este é também um espaço privilegiado de formação continuada. Porém esta formação continuada terá valor para os envolvidos “[...] se for estruturada como um processo evolutivo e qualitativo, contributivo do avanço profissional [...] em termos de aprendizagens, novas posturas, capacidade e autonomia [...]” (BRASIL, 2007, p. 10).

Assim como a coordenação pedagógica coletiva, o Conselho de Classe da escola pesquisada foi também espaço de atividade coletiva que apresentou dificuldades para construir mudanças no processo avaliativo. Da forma como estava organizado, e foi vivenciado, revelou a dificuldade de compreensão sobre o seu papel como rica instância de trocas e análises sobre a avaliação e a ação docente. Isto se mostrou nas falas abaixo:

- “[...] você fica ditando se o aluno está bom, se o aluno não tá e você fica anotando, fazendo suas anotações se a turma está boa se a turma não está. Só isso. Então tem uns que ficam conversando na ponta, outro de lá cochilando, outro batendo na mesa...” (PROFESSORA ORQUÍDEA – 10.12.2008).

- “Turma boa é a que tem notas boas. Outros aspectos são irrelevantes” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

- “Se é para gente avaliar, se é pra gente dá nota, se a gente está administrando, convivendo com aquela pessoa, porque que a outra pessoa vai ter mais poder sobre a gente se a gente que está sendo a pessoa que passa o que deve ser avaliado? Entendeu o que estou dizendo?” (PROFESSORA SEMPRE-VIVA).

Nos posicionamentos acima, além da dificuldade apresentada quanto ao entendimento das funções do Conselho de Classe, foi possível reconhecer as incompreensões sobre avaliação.

Algumas possibilidades devem ser consideradas na efetivação do Conselho de Classe, não sem antes serem compreendidas as suas reais finalidades. Como espaço de construção da avaliação da escola, esta instância é central na análise da atividade docente e no exercício das relações de poder compartilhado.

Neste sentido, com base nas idéias de Cruz (2005, p. 15-18), o Conselho de Classe apresenta algumas possibilidades que podem ser consideradas, entre elas: que democraticamente orientado pode reforçar e valorizar as experiências práticas de todos os segmentos envolvidos como uma possibilidade de transformação da cultura escolar; que deve ser espaço de reflexão pedagógica para tomada de consciência de todos, particularmente de professores e alunos, sobre os processos vividos; deve, também, ter em vista o que se fez, o que se pode fazer, e os objetivos a serem atingidos e não ser apenas debate e revisão do que foi feito e, ainda, relacionar um conselho com o outro para que esta ação possibilite a avaliação do que foi vivenciado e promova outras ações a partir das anteriores que possam interferir na prática educativa.

Dias-da-Silva e Fernandes (2006, p. 7) dizem que “É decisivo reconhecer que não há em nossas escolas públicas uma tradição na valorização ou validação de práticas coletivas de decisão”, entretanto há muitos caminhos possíveis para mudança. Pode-se partir do princípio que

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não

é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos (CURTO, 2000, p. 94).

Entendo que o trabalho coletivo visa, antes tudo, conferir aos sujeitos da escola legitimidade e segurança na construção e no sentido que dão seu trabalho. Mas que isso, pode fazer ruir, paulatinamente, a força das decisões autoritárias e unilaterais ainda presentes na escola.

Parte decisiva neste processo de demolir as práticas autoritárias, sejam elas no nível da sala de aula, nas instâncias coletivas e administrativas, está o grupo gestor.

6.3 Avaliação e gestão na escola de ensino médio

Para refletir sobre a gestão da escola pesquisada, a visão dos gestores sobre seu papel naquela comunidade, a avaliação e as relações de poder que se estabeleceram, foi preciso partir do seguinte pressuposto:

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (GIROUX e SIMON, 1995, p. 95).

Não se pode pensar nas funções da escola se nela não forem privilegiadas as relações de crescimento humano como ponto de partida para construção das ações a serem efetivadas.

Para Cury (2002, p. 165), em sua origem etimológica, gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Antes de ser uma opção dos gestores, democratizar a gestão é uma imposição constitucional, porém, entre um modelo estabelecido na legislação e a forma como se efetiva na prática cotidiana das escolas, muitos fatores se implicam (FREITAS, D., 2007, p. 501). Dessa forma, é possível pensar na convergência da gestão com a avaliação que a escola pratica.

Os gestores da escola reconheciam a necessidade de compartilhamento, mas este compartilhar fazia referência ao interior do grupo. A visão de trabalho coletivo apresentada pela equipe se referia ao trabalho dentro do próprio grupo gestor. É evidente

que o bom relacionamento e o trabalho coletivo da equipe são importantes para o bom andamento dos trabalhos da escola, entretanto, era preciso compreender que esta forma de trabalho precisava ser vivenciada em todas as ações e deliberações da escola não podendo se centrar no próprio grupo gestor.

A Diretora fazia mais referência à ação do grupo na escola sempre centrada no próprio grupo:

- “Agora assim: nossa proposta como direção de escola era de que sempre teria um de nós na escola e nas instâncias. Não é uma gestão centralizada. Por exemplo, a [nome da supervisora] tinha que estar em todos os momentos pedagógicos e depois sentávamos e decidíamos o que poderia ser feito. Eu tinha, eu e o [Vice-Diretor], que sempre estaríamos representados por alguém da direção, formamos uma equipe. Não há como ser diretora e não saber das coisas que estão acontecendo na escola.”

Além dessa forma de entender o trabalho coletivo, algumas características requeridas aos gestores estavam legalmente postas na lei que dispõe sobre a gestão compartilhada na rede de ensino do DF, prevê, no artigo Art. 5º, algumas características exigidas ao perfil do grupo gestor entre as quais destaco:

I - articular, liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de **mediador entre essas e a proposta pedagógica e administrativa da instituição educacional, elaborada em conjunto com a comunidade**, observadas as diretrizes e metas gerais da política educacional definida para o Governo do Distrito Federal e **o uso dos resultados das avaliações internas e externas como subsídio à construção da proposta pedagógica da instituição educacional**;

II - compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar para **promover a integração e a participação da comunidade escolar, construindo relações de cooperação** que favoreçam a formação de redes de apoio e de aprendizagem recíproca; [...]

VII - **acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, do Ministério da Educação — MEC, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional**; [...] [Grifos meus].

A partir dos grifos que fiz, duas questões se colocam como marcantes do ponto de vista da avaliação: o trabalho coletivo a ser efetivado nas ações da equipe gestora e a presença de indicadores e de avaliações externas como referência para o trabalho desenvolvido na escola como aspectos fundamentais que terão reflexos na avaliação desenvolvida com os alunos.

A este fato se agregou um dos componentes da avaliação institucional, implantado em 2008, que serve também, conforme anunciado na lei que dispõe sobre a gestão compartilhada no DF, como instrumento de avaliação do trabalho dos gestores, sendo uma das condições de sua permanência. A diretora da escola, em uma conversa informal, gravada em 2009, ano seguinte à implantação do SIADE, se expressou:

- *“Então, assim, errado ou certo, é classificatório? Vai discriminar as escolas? Teríamos que cumprir. Há uma hierarquia dentro do governo. A gente tem que fazer? Então vamos fazer”.*

Tal posicionamento evidenciou que a presença de avaliações que extrapolavam o âmbito da sala de aula, mas que nela repercutia mudanças efetivas nas relações entre o professor e seus alunos, no currículo prescrito e no currículo vivenciado, na metodologia utilizada e, finalmente, nos propósitos da avaliação da aprendizagem.

Sobre estas avaliações, Freitas (2007) apresenta contribuições importantes a serem pensadas pelos gestores e por todos os sujeitos da escola, pois a forma como vêm sendo utilizados os dados de tais avaliações “[...] para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados” (FREITAS, 2007, p. 2), pode reduzir a idéia de qualidade ao simples acesso das classes populares ao ensino ou ao combate a reprovação. Entretanto, dentro do formato ideológico do projeto liberal posto atualmente, baseado na meritocracia e no empreendedorismo pessoal, o sistema escolar não consegue se desvincular da idéia da competição. Nessa competição não se desconsidera, como querem propagar as políticas, que as classes populares possuem um *ethos* (BOURDIEU) cultural diferenciado das classes dominantes o que, sabemos, interfere no desempenho dos alunos, principalmente, se for considerado que o ensino médio é o estágio final da educação básica e preparação para o exame vestibular.

A exposição pública dos índices da escola, e os usos previstos para eles, responsabilizam a escola pelo seu sucesso/fracasso eximindo o Estado de suas responsabilidades, o que pode gerar certos estigmas para as unidades escolares e dificuldades de reavaliação de suas práticas.

A escola também não pode se omitir de suas responsabilidades. “Ao contrário, dela se espera mais competência ainda. Mas os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica” (FREITAS, 2007, p. 3). A cobrança da qualidade anunciada pelos índices das avaliações de sistema

interfere na busca coletiva que cada escola deve fazer para melhorar a aprendizagem de seus alunos gerando grandes entraves para o trabalho da equipe gestora no caminho das construções coletivas.

Sobre os índices, o Professor Jatobá disse:

- *“Quando mexem na minha vida profissional eu fico ressabiado, eu não gosto de ser chamado a atenção, porque eu procuro trabalhar sempre da forma correta. [...] você vê seu índice lá em baixo. Que procedimento faz com que seu índice seja tão baixo? O que levou meu índice a ter tanta reprovação? O que é a avaliação que eles tão aplicando? Só queria saber” (26.11.2008).*

Como percebido no posicionamento do professor Jatobá, o tratamento dado aos índices, sua compreensão e a forma como são anunciados não servem à reflexão sobre o trabalho e, em uma perspectiva mais ampla, podem provocar novas formas de exclusão “[...] que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno da escola básica por reprovação” (FREITAS, 2007, p. 6), provocando o que este autor chamou de “eliminação adiada” (FREITAS, 1991). Esse processo faz com que a avaliação informal ganhe espaço em detrimento dos processos formais e pontuais que devem ser garantidos dentro das salas de aula como parte do acompanhamento da aprendizagem. Aqui se unem as avaliações externas à avaliação praticada nas salas de aula.

Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos (FREITAS, 2007, p. 973).

Entendo que o grupo gestor, e também toda comunidade da escola pesquisada, não deveria deixar de considerar as dificuldades que enfrenta, tais como: falta e/ou rotatividade de professores, poucos recursos, espaço físico limitado, número de alunos em sala, entre outros, pois são esses alguns dos fatores limitadores da “qualidade” oferecida e acentuam as desigualdades de acesso ao nível superior e a profissionalização.

A Lei que dispõe sobre a gestão compartilhada nas escolas públicas do DF precisa ser vista também do ponto de vista das práticas avaliativas, já que o “Termo de Compromisso”, assinado pelo gestor e presente na própria Lei, busca garantir a melhoria dos índices como se pudessem ser esses índices garantidos “por decreto”. Tão grave quanto isso é o fato de a legislação apontar como avaliação do trabalho desenvolvido pelo gestor o cumprimento de tal termo.

Outra possibilidade de avaliação institucional pode ser pensada. A escola, por meio de seu projeto político-pedagógico construído coletivamente, pode buscar uma implicação mais racional e justa entre os processos avaliativos externos e os internos, para oferecer uma aprendizagem que prepare para o enfrentamento dos desafios que possam surgir pós educação básica, pois

[...] pensar a avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS et. al., 2009, p. 35).

Esta é uma possibilidade, um caminho e também um desafio posto a equipe gestora: unir, coletiva e solidariamente, a comunidade escolar em torno do projeto político-pedagógico que, sendo uma construção colaborativa na qual são pensados os objetivos educacionais a partir do aluno que se deseja formar, evidencia uma forma democrática de conduzir os rumos da escola contribuindo para a igualdade das relações neste espaço. Mais uma vez, é possível reconhecer a centralidade da avaliação no processo educativo.

Esta centralidade se apresenta também no trabalho desenvolvido pelo professor.

6.4 Avaliação e trabalho docente no ensino médio

A partir da experiência de acompanhar o trabalho em sala de aula de quatro professores do ensino médio, nas três grandes áreas do conhecimento propostos na legislação brasileira e do DF, e também o trabalho de todo o conjunto de professores do ensino médio na coordenação pedagógica coletiva, no Conselho de Classe e em outras instâncias, construí reflexões sobre o trabalho docente. Ressalto que o trabalho desenvolvido pelos professores surgiu nesta pesquisa como uma referência importante para compreensão do processo avaliativo que a escola desenvolveu.

A atividade que o docente desenvolve precisa ser pensada a partir do sentido que ele reconhece no seu trabalho. O trabalho humano, diferente do trabalho de outros animais, segundo Marx e Engels (1989), efetiva-se mediante reflexão anterior à sua concretização e reconhecimento de sua finalidade. O trabalho humano, fundamentalmente, reconhece-se em seus objetivos (TINÉ, 2004).

A discussão sobre o trabalho docente não foi observada no transcorrer da pesquisa. Na realidade, espaço havia: a coordenação pedagógica coletiva, porém apenas alguns aspectos do trabalho do professor eram discutidos sempre que algumas ações propostas aumentavam a sua carga de trabalho a exemplo de um projeto já descrito nas análises do espaço da coordenação pedagógica coletiva quando o professor de matemática disse:

- “Nós estamos, com essa proposta de projeto de metodologia científica, aumentando a nossa carga de trabalho, prestem bem atenção ao que estamos fazendo.”

A falta dessa reflexão sobre o trabalho do professor evidenciou aspectos da proletarianização (ENGUITA, 1991) da profissão e certa facilidade de concretização da ideologia governamental. Em outras palavras, a proposta de educação do GDF pode ser integralmente concretizada sem que se reflita sobre o seu impacto no trabalho desenvolvido por professores e alunos em sala de aula.

O objetivo do trabalho docente precisa ser reconhecido pelos professores da escola e devem se articular aos objetivos relativo à lei e aos objetivos da escola. Essa é uma articulação difícil por diversos aspectos, entre eles, de ser um trabalho coletivo, um trabalho que envolva o sentido de grupo.

Os objetivos desse trabalho se vinculam e se refletem na avaliação que se pratica. É preciso refletir se ação do professor, a docência, corrobora a concretização das intenções postas nos projetos da instituição.

A ação docente pode determinar o compromisso com os poderes dominantes e a reprodução da hierarquia social como apontam Bourdieu e Passeron (1975), entre outros, ou evidenciar o compromisso com a liberdade, autonomia, alegria e esperança conforme afirma Freire (1996, p. 8): "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo."

O trabalho humano existe pela sua finalidade, ou seja, não se trabalha sem objetivos. Isso ocorre, e é determinado, no momento de sua ação mesmo se

consideradas as intenções iniciais e seus projetos porque é durante a ação, guardadas as circunstâncias e recursos disponíveis, que essas finalidades vão se transformando e se consolidando.

Tardif e Lessard (2005, p. 195) concordam com Schwarts (1988) quando este esclarece que

Os fins vão se transformando com a experiência adquirida pelo trabalhador. Essa experiência não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação e aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador, e suas próprias relações com o trabalho.

O trabalho do professor segue essa idéia, entre tantos fatores, pela sua peculiaridade de ser uma construção que conta com a interferência e subjetividade dele e de outros atores, entre eles, os alunos.

Os objetivos da educação impõem relações complexas ao trabalho do professor em sala de aula pela ligação com as demandas sociais, já que é uma atividade que não se desconecta do mundo, antes, pelo contrário, busca compreender essa sociedade.

É preciso reconhecer que não se pode delimitar o movimento dinâmico e flexível do trabalho desenvolvido na sala de aula, pela autonomia que deve possibilitar aos educandos e pela responsabilidade de construir em um ambiente que comporta grande diversidade de ações e intenções.

Tardif e Lessard (2005) em suas pesquisas sobre o trabalho docente fazem algumas considerações sobre os objetivos desse trabalho. Entre elas é importante considerar que a atividade do professor pressupõe objetivos que podem ser construídos coletivamente e, entretanto, são executados individualmente pois

[...] o professor não age em função de situações cujos objetivos são imediatos e precisos, mas, sim, ele se baseia em antecipações, horizontes de ação que dependem de sua própria iniciativa e decisões atuais (TARDIF e LESSARD, 2005, p.203)

A medida que o professor se qualifica, avançam sua responsabilidade e sua autonomia. Dessa maneira, os professores da escola pesquisada, precisariam ampliar suas discussões sobre o sentido de seu trabalho como uma das formas de compreender a avaliação de efetivam na sala de aula e sobre a qual pairavam grandes interrogações.

Faz parte do trabalho docente ministrar aulas, realizar planejamentos, incentivar o aluno, compreender o conteúdo a ser desenvolvido, acompanhar a aprendizagem e

avaliar, entre outras ações. São muitos os atributos necessários a esta ação e isso exige uma qualificação permanente diante de desafios como: classes numerosas, problemas de evasão e repetência, comuns no ensino médio e na escola pesquisada, em particular, material de apoio insuficiente, acervo bibliográfico insatisfatório, falta de planejamento coletivo. Estes aspectos deveriam ter sido vivenciados de forma mais profissional na escola se fossem considerados os estudos aprofundados da realidade vivida.

O planejamento, para a maioria dos professores da escola pesquisada era um ritual obrigatório, formal e comportava poucos vínculos com a realidade dos alunos muito em função da falta de reflexão de quem os produzia. As estratégias didáticas também não ocuparam espaço relevante no trabalho de planejamento desenvolvido pelos professores, muito embora reflitam de alguma forma sobre esta questão:

- “Eu tenho que fazer alguma coisa diferente. Vamos supor: às vezes eu quero dar aula no datashow, no Power Point. Fico pensando em variar porque uma coisa só satura. Power point demais satura, vídeo demais satura” (PROFESSOR JATOBÁ – 26.11.2008).

Anastasiou e Alves (2006, p. 24), preocupadas com a construção do conhecimento em sala de aula, dizem que:

Se o objeto que estava à margem deve ser colocado no pensamento através da ação do sujeito sobre ele, tanto as ações docentes quanto a do aluno, como sujeito aprendiz, deverão ser deliberadamente planejadas e propostas pelo professor, responsável pelo processo de ensinagem [termo por elas defendido]. E assim, o estudo das estratégias tem um novo lugar, um novo espaço na docência [...], no florescimento das possibilidades dos alunos [...].

A ação do aluno está diretamente vinculada as estratégias adotadas pelo professor e isso demonstra seu papel e responsabilidade na condução das atividades e demonstra, também, o status adquirido pelas estratégias na aprendizagem.

O trabalho do professor: sua função, suas finalidades necessitam de constante reflexão. Sem clareza sobre a que serve seu trabalho corre-se o risco de não saber o tipo de alunos que se está formando a que tipo de sociedade esse está servindo. Sem este entendimento, possivelmente, não se compreende a avaliação que se pratica.

Pensar a docência é pensar sobre a complexa tarefa de avaliar. Todo e qualquer procedimento de avaliação exige critérios necessários à sua realização. Os critérios referenciam esta importante ação docente, proporcionam a possibilidade de conhecer o avanço das aprendizagens e ter mais segurança em saber se os objetivos foram atingidos satisfatoriamente.

A origem da palavra critério vem do vocábulo grego *kriterion* e significa a capacidade de discernir mediante o uso de critérios (MORAIS, 2000, p. 55). No dicionário Michaelis Eletrônico, critério significa faculdade ou modo de apreciar; de distinguir, de conhecer a verdade. Se construídos coletivamente pelos envolvidos, professores e alunos, os critérios apresentam algumas garantias de conformidade e justiça. Para tal, exige que a análise seja conscienciosa. Este exercício não foi observado no trabalho dos professores da escola.

O fato de os professores observados nesta pesquisa apresentarem dificuldades na efetivação da avaliação que praticavam, de utilizarem instrumentos e procedimentos que evidenciaram o caráter autoritário e solitário do qual pode se revestir a avaliação não era, entretanto, fruto de deliberada ação, mas carência de conhecimentos sobre o tema, de formação continuada adequada e de um trabalho sistemático da escola de olhar e analisar suas ações.

6.5 Avaliação e cidadania no ensino médio

O tema cidadania apareceu, com freqüência, no discurso dos sujeitos da escola, particularmente aqueles ligados diretamente ao trabalho pedagógico com o aluno. Havia uma grande preocupação em reconhecer a “preparação para cidadania” como uma das exigências para formação no ensino médio. Entretanto, o entendimento sobre como deve acontecer esta “preparação” depara-se com dois equívocos: primeiro o entendimento do que vem a ser cidadania, segundo, o equívoco no uso do termo “preparação para cidadania” como uma das finalidades do ensino médio.

Sobre o entendimento do que vem a ser cidadania, alguns sujeitos da escola disseram: - “É você ter **direitos e deveres** para com sua comunidade e para com você mesmo” (PROFESSORA SEMPRE-VIVA – 20.03.2009, Grifos meus).

- “É a participação de cada um, de cada indivíduo dentro da sociedade, produzindo, dando de si a resposta do que a sociedade infunde e aquilo que ele vivencia no seu dia-a-dia. Cidadania é você ter um olhar atento àquilo que você tem ao seu redor, ter o poder de julgar, desenvolver aquilo na sua cabeça e trabalhar de forma que as coisas melhores. É você ter a visão dentro daquilo que é social, político, econômico, de uma forma abrangente, de uma forma que você possa estar contribuindo com a sua sociedade. **Isso é ser cidadão: a participação ativa da pessoa no meio em que ela vive, de forma que ajude os outros**” (DIRETORA – 08.07.2009, Grifos meus).

- “É cumprir com o papel, **direitos e deveres** de um cidadão” (PROFESSORA ORQUÍDEA – 12.06.2009, Grifos meus).

- “Ser cidadão é saber exatamente os **direitos e deveres, saber questionar**, não necessariamente protestar em vão, saber questionar com fundamentação. Saber preparar o aluno para ser cidadão é isso mesmo. A ser um **ser questionador sem ser um ser baderneiro**. Só que isso é muito difícil. Porque se a gente forma um aluno para ser questionador, a gente vai ser questionado e muitas vezes a gente não está preparado para isso” (SUPERVISORA PEDAGÓGICA – 08.07.2009).

- “**É você ser uma pessoa que tenha, digamos, as ferramentas que a gente se utiliza para atuar como cidadão** e conhecimento é fundamental e quando você fala em conhecimento, não é só reter o conhecimento, é você saber utilizar esse conhecimento, as competências, para a pessoa saber, no seu dia-a-dia, utilizando esses conhecimentos a pessoa saber tomar decisões, participar, ser atuante, saber seus direitos, seus deveres. As vezes você tem o conhecimento, mas não sabe utilizar esse conhecimento como uma ferramenta para melhora a sua vida e das pessoas que estão a sua volta. **Para participar dos movimentos sociais, da sua comunidade**” (VICE-DIRETOR – 09.07.2009, Grifos meus).

É possível reconhecer nos depoimentos acima que há diversos entendimentos sobre o que é cidadania. Para um grupo de sujeitos da escola, a cidadania se restringe aos direitos e deveres, outros ampliam seu entendimento se reportando a necessidade de participação social.

Para Tonet (2005, p. 470):

O termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. É comum ouvir-se falar, por estes autores, em educação cidadã, educar para a cidadania, formar cidadãos críticos. Embora haja diferenças entre os diversos autores acerca do conteúdo deste termo, pode-se dizer que, de modo geral, ele é tomado como sinônimo de liberdade.

A partir desta afirmação, o autor expõe duas indagações importantes:

[...] este conceito de cidadania não estaria sendo utilizado de forma pouco crítica ou seria ele, efetivamente, aceito como sinônimo de plena liberdade humana? [...] Não haverá uma confusão entre socialidade e cidadania, sendo a primeira um componente da natureza essencial do ser social e a segunda uma categoria histórica e concretamente datada? (TONET, 2005, p. 470).

Pulino (2008, p. 23) se expressou dizendo que:

O termo ‘cidadania’ [...] tem sido usado para se falar das relações entre as pessoas no cotidiano e na vida pública e dos direitos e deveres, no compromisso e na responsabilidade, da pessoa no contexto civil, o cidadão, a cidadã. Temos, inclusive, ampliado esse termo para considerarmos o cidadão do mundo, o habitante do planeta Terra.

Poder-se-ia ainda ampliar o debate sobre cidadania com a partir de outros estudos e pesquisas, a exemplo de Silva (2000, p. 42) que discute o entendimento de cidadania democrática como “[...] uma forma de contraposição à cidadania liberal, que tem predominado na história do nosso país. A construção da cidadania democrática exige o controle dos cidadãos sobre os governantes, como forma de proteção contra o poder arbitrário” para quem a responsabilidade pela formulação das leis cabe ao povo e ainda outros autores que se debruçaram sobre este importante tema.

Entretanto, para este trabalho, o importante é compreender que a cidadania precisa encontrar na escola, por meio de seu coletivo, um sentido que seja aquele a ser evidenciado nas ações da escola e de seus sujeitos. A dificuldade neste exercício coletivo de pensar que cidadania se deseja para a comunidade escolar, particularmente para o trabalho direto com os alunos, é que torna difícil encaminhar as discussões sobre o sentido de “preparar para cidadania” como finalidade do ensino médio.

O segundo aspecto que merece atenção é o próprio uso do termo expresso na LBD/96 como finalidade do ensino médio. Nascemos cidadãos, assim, entendo que não temos que ser preparados para cidadania, mas para exercer plenamente a cidadania. Poderíamos dizer que a escola deve preparar para o exercício da cidadania. Isto pode evidenciar apenas uma questão de reorganização no uso de terminologias, porém, diante dos diversos entendimentos encontrados para a compreensão do que vem a ser cidadania na escola pesquisada, entendo que é preciso refletir sobre seu significado.

O ensino, as aprendizagens e as relações na escola devem ser “[...] um processo que se realize de forma a dar a oportunidade de participação para todas as pessoas envolvidas” (PULINO, 2008, p. 27), razão pela qual, neste caso, seria mais apropriado que, ao invés de se ter a “educação para cidadania”, se compreendesse ser este um processo de “educação pela cidadania” (PULINO, 2008).

O pleno direito à participação é o exercício de dar voz aos envolvidos no processo educativos – exercício a ser desenvolvido em todas as instâncias -, ou seja, quando os sujeitos da escola trabalham na perspectiva de que todos tem direito a participação de forma que seja assim construído o projeto político-pedagógico da escola e as atividades cotidianas decorrentes dele, vive-se a “educação pela cidadania”.

Esta questão, pensada a partir do trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula pode ser vislumbrada da seguinte forma que adaptei a partir do exemplo dado por Pulino (2008): se o professor inicia sua aula apresentando conceitos prontos, definitivos, definidos pela comunidade científica, ele trabalha em uma perspectiva. De outra forma, o professor pode iniciar a abordagem do tema ouvindo seus alunos, conhecendo o que pensam, propondo problemas, dando margem ao processo imaginativo, exercitando o pensamento dedutivo, para então expor os conceitos definidos pela ciência, tem-se outra perspectiva de ação. Nesta segunda opção estaria o professor educando pela cidadania, pelo direito a elaboração, ao livre pronunciamento, ao respeito pelo que os alunos já trazem do senso comum para, então, reelaborarem os conceitos estudados.

Neste sentido, entendo que a avaliação formativa é, por excelência, um exercício de educação pela cidadania. Na medida em que

[...] se enquadra numa lógica de promoção das aprendizagens dos alunos, pela adequação do processo ensino-aprendizagem às necessidades, aos interesses e às características dos alunos, já que é da sua natureza a informação e a regulação do referido processo (FERREIRA, 2007, p. 9).

Na avaliação formativa

O ensino não pode resumir-se à mera transmissão de conteúdo feita pelo professor de uma forma mais ou menos expositiva, que são assimilados pelos alunos e que deles dão provas na resolução de um teste, após os conteúdos terem sido selecionados. [...] pressupõe que a aprendizagem seja construída significativamente pelo aluno, o que implica a diferenciação de estratégias de ensino em função dos ritmos, das necessidades e dos interesses dos alunos [...] A avaliação não pode só centrar-se nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas e nos processos de construção dessas aprendizagens (FERREIRA, 2007, p. 9-10).

Se a avaliação formativa reconhece o direito aos diferentes tempos e modos de aprendizagens, se permite a livre expressão do pensamento, incluindo a idéia de que o erro é um privilegiado momento para investigação do professor e para a retomada das aprendizagens pelo aluno e, ainda, se a avaliação formativa permite ao professor reorganizar sua ação e se perceber também como aprendente, então, afirmo, que a avaliação formativa é uma referência para uma educação pela cidadania.

Por essa razão é possível pensar também no processo autoavaliativo como expressão da liberdade e co-responsabilidade pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento da escola, aspectos fundamentais para cidadania.

Este é o desafio. Até porque, o que nos une como seres humanos, o que nos coloca 'no mesmo barco', não é o fato de sermos iguais de fato, mas, sim, iguais em direitos e deveres, em podermos compartilhar maneiras de ser, fazer escolhas, abrir brechas no já pronto, para introduzir aí o novo, o diferente, o estranho (PULINO, 2008, p. 20).

Assim entendo que devem também se efetivar os processos avaliativos a serem vividos fora da sala de aula, nas instâncias coletivas, no processo permanente de construção e reconstrução do projeto político-pedagógico, sob o olhar sereno de compreender a avaliação como prática que visa à emancipação dos sujeitos e da escola.

O entrelaçamento dessas categorias: relações de poder, trabalho coletivo, gestão, trabalho docente e cidadania se deu a partir da avaliação que, de forma transversal, perpassou todo trabalho da escola. Por isso, entendo que a avaliação faz os elos da corrente que liga as pessoas, os espaços e instâncias da escola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA COM E NA ESCOLA

Início minhas considerações com a questão que foi referência para esta pesquisa: como se concretiza o processo de avaliação que uma escola de ensino médio desenvolve?

O espaço/tempo da escola pode ser visto sob diversos aspectos. Dois desses aspectos, em particular, foram objeto de minha observação e análise: primeiro, a maneira como cada pessoa agia e se posicionava de acordo com suas concepções e intenções e, segundo, as instâncias coletivas, que se constituíram, a partir do encontro destas subjetividades sobre este espaço/tempo que permitiu a escola desenvolver o seu trabalho, incluindo a avaliação.

Antes de responder a questão inicial, percorri um caminho que construí antes da ida à escola e quando nela estive.

Iniciei este percurso a partir da necessidade de compreender como as situações e fenômenos da realidade cotidiana da escola de ensino médio apresentadas em pesquisas, índices e exames a respeito da avaliação se mostravam em uma escola de ensino médio do DF.

Nesse percurso evidenciei que há: uma histórica dificuldade de atendimento às finalidades do ensino médio; um grande índice de evasão; de repetência e a falta de políticas adequadas. A esses fatores, juntava-se um número de pesquisas sobre este nível de ensino. Foram estas as razões que aguçaram minha curiosidade de pesquisadora e de professora.

A partir dos objetivos construídos, vivi uma singular experiência de estar na escola e com os sujeitos envolvidos na implementação do processo avaliativo no ensino médio. Dessa experiência se originaram as respostas que apresento a seguir:

- A pesquisa evidenciou práticas avaliativas formais e informais construídas no interior da escola e também baseadas em determinações normativas e legais. As práticas avaliativas formais se revelaram em momentos pontuais, por meio de rituais, característicos desse momento simbólico - a aplicação de provas, diante da importância dada pelos sujeitos da escola à nota como uma referência, ainda que equivocada, sobre

as aprendizagens dos alunos. As práticas avaliativas formais incidiram, neste período, de forma muito marcante, apenas sobre os alunos. O instrumento prova evidenciou-se como referência máxima para mensuração dos processos de aprendizagens: para a escola a prova era o instrumento mais importante de avaliação.

As práticas informais de avaliação foram percebidas inúmeras vezes, representaram momentos, também marcantes, e se fizeram presentes no trabalho desenvolvido por professores na sala de aula, nas instâncias coletivas e em outros espaços e momentos que não foram analisados, mas que foram evidenciados por mim no cotidiano da pesquisa. Ressalto que os sujeitos da escola não tinham consciência de suas práticas de avaliação informal de modo que pudessem fazer dela uma referência construtora da avaliação e em benefício dos alunos. As imagens que os professores construíram dos alunos, via avaliação informal, não se mostraram, na maioria das vezes, benéficas do ponto de vista da reorganização de sua ação metodológica e avaliativa.

- Os documentos da escola: seu projeto político-pedagógico, as Diretrizes de Avaliação, o Currículo da Rede Pública para o ensino médio e a Agenda do Professor, construída pelo grupo gestor da escola, apresentaram equívocos na compreensão da avaliação formativa que anunciavam.

A concepção de avaliação presente no projeto político-pedagógico da escola apontou para o rompimento com a avaliação classificatória fornecendo subsídios para o trabalho do professor. O projeto só reconhece a atividade do professor como mediador das aprendizagens dos alunos. As ações voltadas para uma avaliação de cunho formativo no projeto situaram-se unicamente na ação promovida pelo professor. Nele, não consta a inserção e o comprometimento de outros sujeitos, além do professor, com a avaliação praticada. O projeto político-pedagógico coaduna com o cumprimento das normas legais de valorar, por meio de notas, o trabalho do aluno. Neste documento, evidenciei um discurso contraditório sobre avaliação.

As Diretrizes que referenciavam a avaliação no ensino médio do DF apresentavam a necessidade de acompanhamento processual e individual das aprendizagens, mas também a compreensão de que as provas e testes eram instrumentos centrais na avaliação pelo fato de representarem metade da nota bimestral explicitada no documento, razão pela qual a escola, cumprindo tais determinações, manteve a mesma postura na organização do seu trabalho pedagógico.

No Currículo analisado não havia uma compreensão evidente do que vinha a ser competências e habilidades, o que pode influenciar como se considerava a avaliação. No

documento, alguns itens apontavam para a mudança na prática avaliativa. Porém, a própria legislação educacional do DF trazia a contradição entre uma avaliação formativa, emancipatória e a presença de notas como forma de valorar as aprendizagens.

A Agenda do Professor priorizou o método como fonte de interesse do aluno pelas aulas. Portanto, desconsiderou os objetivos de aprendizagem como promotores do trabalho pedagógico. Havia expressões que sugeriam a ação do professor como fórmula pronta. Ao longo de toda agenda foi possível verificar que havia o uso de termos provenientes da concepção da avaliação tradicional, classificatória, referenciada por números e notas.

- As instâncias coletivas observadas: o Conselho de Classe, a coordenação pedagógica coletiva e a reunião de pais contribuíram para a construção do processo avaliativo da escola na medida em que eram momentos de deliberações que interferiam, diretamente, no trabalho com os alunos: aplicação de provas, construção de projetos, propostas metodológicas de ação, atividades extra-classe, entre outras. Estes eventos foram constituídos, de maneira contundente, de avaliações informais. O Conselho de Classe, a reunião de pais e a coordenação pedagógica coletiva foram espaços nos quais se construiu boa parte da imagem que tinham professores, gestores e pais sobre os alunos.

O Conselho de Classe da escola, condizente com as Diretrizes de Avaliação da Rede Pública do DF, não envolveu a participação de pais e alunos e nem apresentou características de colegiado.

- Os sujeitos da escola não tinham clareza conceitual sobre os princípios que norteiam a avaliação de caráter formativo. Anunciavam uma concepção de avaliação e praticavam outra. Os professores da escola confundiam/restringiam a avaliação ao uso de instrumentos. Por isso, a avaliação se vinculava a notas e a valores numéricos e consideravam que seu trabalho pedagógico se limitava a ensinar conteúdos e mensurar. Os aspectos qualitativos da avaliação eram compreendidos como: a assiduidade do aluno, sua participação em sala de aula e seu comportamento. As próprias Diretrizes de Avaliação do sistema de ensino do DF não possibilitavam aos professores a compreensão clara desses aspectos.

Evidenciei contradições na concepção de avaliação dos gestores. Revelaram sua compreensão de que a avaliação deve se efetivar em processo e servir para (re)organização do trabalho, mas que era um aspecto do trabalho pedagógico difícil de ser concretizado e que poderia ser um *feedback* de todo o processo pedagógico.

A coordenadora pedagógica do ensino médio apresentou, em seu discurso, uma concepção de avaliação formativa. Entretanto, na prática, sua concepção era silenciada.

-Os alunos de 1º ano e de 3º ano, assim como os professores, demonstraram possuir uma concepção de avaliação classificatória e desenvolveram suas tarefas escolares sempre em função de notas. Assim, a nota foi razão de barganha para solução de problemas disciplinares entre professores e alunos. Evidenciei ainda que as razões pelas quais faziam/fizeram o ensino médio se resumiu fortemente ao desejo de acesso ao ensino superior.

O acompanhamento e a observação do trabalho dos professores colaboradores representaram, para esta pesquisa, um valioso momento de trocas de experiências entre a pesquisadora e os colaboradores. Estas trocas foram muito significativas do ponto de vista de aprendizagens. Os professores colaboradores reconheciam as limitações impostas pela avaliação que praticavam, sentiam necessidade de mudança em sua prática docente, porém não tinham compreensão de como poderiam avançar nessa direção.

A partir do que vivi no trabalho de campo, compreendi que as relações de poder foram uma marca forte na construção do processo avaliativo e estiveram presentes em todas as instâncias.

Estes aspectos, que se constituíram nas categorias apresentadas: poder, trabalho coletivo, gestão, trabalho docente e cidadania, confirmaram a tese de que o processo avaliativo na escola pública de ensino médio se configurou na confluência de ações desenvolvidas pelos diversos sujeitos que a compõem. Para efetivação de suas ações, esses sujeitos se respaldaram em sua concepção sobre avaliação, nas relações estabelecidas entre os pares e, também, na forma particular como a escola compreendia as prescrições legais como ilustrado no quadro seguinte.

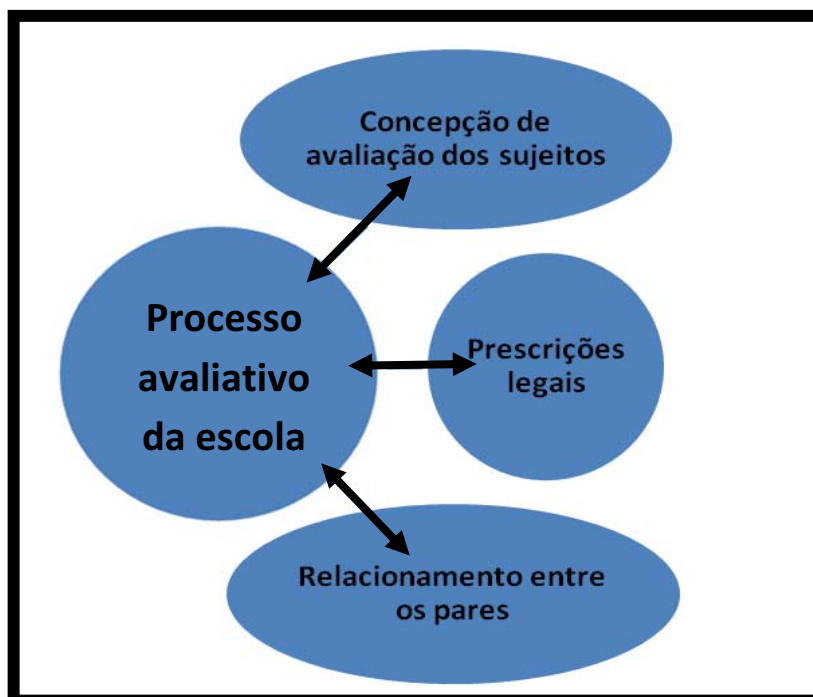


Figura 5 – Aspectos constitutivos do processo avaliativo da escola de ensino médio.

Outro elemento contribuiu com a construção do processo avaliativo da escola: os exames de ingresso no ensino superior. O vestibular e o PAS interferiam na organização do currículo e quando era utilizados como recurso dos professores para conseguir a atenção e o interesse dos alunos em atividades desenvolvidas.

Em resposta a questão inicial dessas considerações, as práticas avaliativas da escola de ensino médio investigada se concretizaram, cotidianamente, por meio do trabalho exercido pelos sujeitos que atuavam na escola em cumprimento às demandas individuais das disciplinas, algumas demandas das instâncias superiores, e, de forma alienada, atender às necessidades impostas pela sociedade competitiva.

As ações e deliberações dos sujeitos da escola, a forma como agiam e defendiam posições em relação à avaliação que praticavam se pautava em suas concepções que, na maioria das vezes, não dialogava com as concepções dos outros sujeitos que participavam do mesmo trabalho pedagógico e com quem construíam o processo avaliativo da escola.

Com relação as minhas cinco asserções apenas uma delas, a segunda, não se confirmou, em parte, nesta pesquisa. A organização do trabalho pedagógico não sofreu interferência direta da coordenação pedagógica coletiva, mas foi organizada em função das determinações legais advindas de instâncias superiores e de demandas externas à escola.

Na escola investigada, muitas possibilidades de mudança favorecedoras da construção de um processo avaliativo formativo puderam ser relatadas e surgiram como proposições a serem consideradas, entre elas que:

- A escola precisa ser espaço de educação continuada na qual professores e equipe gestora aprofundem seus estudos e discussões acerca da avaliação de caráter formativo.
- É fundamental para construção de processo educativo democrático e participativo que os sujeitos envolvidos no trabalho com o ensino médio estudem e construam, coletivamente, o entendimento de avaliação formativa. O olhar diferenciado de cada sujeito sobre a avaliação dificulta o avanço da escola no sentido de cumprir seu papel emancipador.
- É necessário que se compreenda, sobretudo nas instâncias coletivas, a importância e o sentido do projeto político-pedagógico para construção da educação e do ensino que se deseja.
- O projeto político-pedagógico, deixando que ser um documento inerte, serve à reflexão avaliativa institucional. Quando bem fundamentado, construído coletivamente e revisitado periodicamente pode desvelar as dificuldades relativas às finalidades da escola de ensino médio e declarar a formação pretendida.
- Os sujeitos que vivem o cotidiano da escola de ensino médio devem refletir sobre alternativas de ações práticas a serem vivenciadas no sentido de promover a aprendizagem participativa e significativa de todos.
- As relações de poder podem servir ao exercício solidário e democrático do “construir juntos”, da responsabilização compartilhada pelas aprendizagens. O fato de se pensar a avaliação como poder não leva, necessariamente, ao pensamento de poder autoritário. Ela pode ser vivenciada de forma partilhada na qual todos se responsabilizem.
- A escola de ensino médio continua sendo, para os alunos, o lugar de aprender. Dessa forma, é preciso dar ênfase à construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada de maneira que se exercite a autonomia e, conseqüentemente, a cidadania.
- A autoavaliação deve ser vivenciada na escola, tanto pelos alunos quanto pelos professores e grupo gestor. Esta prática é um exercício de autoregulação das aprendizagens e é, também, exercício de construção da autonomia requerida ao cidadão.

- A escola de ensino médio deve educar pela cidadania. Isso se dá pela participação democrática nas decisões, pelo respeito aos tempos de aprendizagens dos sujeitos, igualmente pelo respeito aos posicionamentos de cada um.
- Os cursos de formação inicial de professores necessitam ampliar e aprofundar os estudos sobre avaliação como forma de subsidiar os futuros docentes em sua ação.

Finalmente, falo como professora pesquisadora que experimentou a “convivência etnográfica” com a escola e seus sujeitos. Os alunos, razão central da profissão docente, particularmente aqueles na faixa etária do ensino médio, são jovens cheios de sonhos e vivem um momento no qual as perspectivas de futuro são imensas. Tal fato foi determinante para entender que valeu a pena me envolver na compreensão da avaliação desenvolvida na escola, pois ela, a avaliação, é o exercício de ver no outro as suas possibilidades e fazê-las emergir.

Por vezes, me senti enfraquecida durante este processo, particularmente na escrita da tese, mas encontrei apoio nas palavras de Freire:

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (1987, p.15-16).

Este pensamento me acompanhou durante a pesquisa, nos momentos em que me emocionei, em que me avaliei – com um olhar nem sempre generoso -, em que construí idéias, em que me construí com os outros.

No final, encontra-se o começo para outros aprendizados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural. Publicação Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p035-044_c.pdf>. Acesso em: 18.jan.2009.

AFONSO, Almerindo J. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga - Portugal: Universidade do Minho, 1998. 421 p.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Caderno CEDES. Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa, ano XVIII n. 43, p. 46-57, 1997.

_____. *Etnografia da prática escolar*. 5ª Ed. Campina - São Paulo: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica). 128 p.

ÁLVAREZ MENDÉZ, Juan M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução: Magda Schuwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002. 133 p.

_____. *La evaluación como actividad crítica de aprendizaje*. In: *Cuadernos de Pedagogia*, n. 219, p 28-32, 1993.

ALVES, Maria. P. C. *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto-Portugal: Editora Porto, 2004. 143p.

_____. *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Minho, Braga: Portugal. 2001.

ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 Número Especial. Tema: Cultura, culturas e educação, p. 62-74, 2003.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar no campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série: Cultura, Memória e Currículo, v.2). 237 p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2ª Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 203 p.

ANASTASIOU, Léa das G.C.; ALVES, Leonir P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6ª Ed. Joinville – SC: UNIVILLE, 2006. 145 p.

ARANTES, Maria J. G. M. de A. Concepções e práticas de avaliação de professores estagiários de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho. Portugal, 2004. 284p.

ARAÚJO, Luiz. *Dados finais do censo 2008 foram publicados*. Página eletrônica da Fundação Lauro Campos. Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/educacao/65-artigo/733-dados-finais-do-censo-2008-foram-publicados->>. Acesso em: 09. jun.2009.

ARAÚJO, José C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A.(org). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas – SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 149 p.

ATAÍDE, Maria I. *Práticas avaliativas no ensino médio: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2004, 97p.

ATLAN, Henry. *Com razão ou sem ela*. São Paulo. Editora Instituto Piaget, 1993. 397p.

BARBOSA, Najla V. S.; MOTA, Carlos R. *Currículo em sintonia com seu tempo*. Programa Salto para o Futuro. Série: Currículos e Projetos, 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/cp/tetxt1.htm>>. Acesso em: 30.mar.2009.

BARLOW, Michel. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 176 p.

BATISTA, Carmyra O. *A prova como instrumento de avaliação: da intenção do professor à compreensão do estudante*. Monografia de Especialização em Educação Matemática – Universidade de Santa Catarina – UNISUL Virtual, 2005.

BERTAGNA, Regiane H. O formal e o informal na avaliação. In: FREITAS, Luiz C. (org). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentários*. Tradução: Cláudia Schillig. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 367 p

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998. 256 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOZZIN, Isabela C. T.; WEIGERT, Célia; OLIVEIRA, Márcia R. G. de. A importância do trabalho coletivo na escola. Revista Logos, n. 15, 2007. Disponível em: <http://www.ffcl.edu.br/logos/artigos/2007/Ponto_de_Vista_Isabela_LOGOS_5_2007.pdf>. Acesso em: 10.abr.2009.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 1971.

_____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei no. 5692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=448>>. Acesso em 12.jan.2009

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. *Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade*. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 2005.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília - DF. 1996

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM)*. Brasília/DF: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), Brasília/DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 11.mar.2008.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCN+). Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), Brasília/DF: 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 11.mar.2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde. Programa de saúde do adolescente - PROSAD. Brasília, nov.1989.

_____. Parecer n. 15 de 01 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15_98.pdf>. Acesso em: 13.mar.2008.

_____. Resolução n. 03 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>> Acesso em 13.mar.2008.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Tradução João Reis. Lisboa – Portugal: Ed. Teorema, 1987. 112 p.

CAMPREGHER, Gláucia. *Das novas possibilidades do trabalho coletivo*. Economia. Niterói - RJ, v.5, n.1, jan/jun, p 123-159, 2004. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol5/vol5n1p123_159.pdf>. Acesso em: 12. jun.2009.

CANAU, Vera. et al. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1995. 125 p.

CANO, Maria A. T.; FERRIANI, Maria das G. C.; ALVES, Ana C.; NAKATA, Cristina Y. *A produção do conhecimento sobre adolescência na enfermagem: período 1983 a 1996*. Revista latino-americana de enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 91-97, jan/1998.

CASTRO, Marli de. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito*. Revista da Faculdade de Educação da USP. vol. 24, nº 1. São Paulo, Jan/Jun, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 30.jan.2008.

CIANFLONE, Ana Raquel L.; ANDRADE, Érika N. F. de. *Práticas Avaliativas no Ensino Fundamental e Cultura escolar*. Revista Paidéia. No. 17. V. 38, p 389-402, 2007.

CHAVES, Sandramara. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Reunião Anual da ANPEd. GT. 4: Didática, 2004. Disponível em< <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0412.pdf>>. Acesso em 30.jun.2009.

CHRISTOV, Luiza H. da S. *Educação Continuada: Função essencial do coordenador pedagógico*. In: SARMENTO, Maristela L. de M., et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Ed. Loyola. 1998.55 p.

COUTO, Roberta B. *A equipe pedagógica e a construção do trabalho coletivo*. Texto produzido para o VIII Simpósio Nacional de Educação Básica de Araçatuba- SP julho/2005. Disponível em: <http://gruhbas2.tempsite.ws/area-atuacao/01_a_equipe_pedagogica_e_a_construcao_do_trabalho_coletivo.doc>. Acesso em: 12.jan.2009

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. 2ª Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007. 248 p.

CRUZ, Carlos H. C. *Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar*. São Paulo: Edições Loyola: 2005. 67 p.

CUNHA, Myrtes D. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas – Unicamp, 2000. 259 p.

CURTO, Luís M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 236p.

CURY, Carlos.R.J. "Gestão democrática" da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

_____. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1986.

DALBEN, ÂNGELA I. L. de F. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas-SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 192 p.

_____. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 207 p.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Mariana M. R.; NUNES, César A. A. *Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.

DeLUIZ, Neise. *O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo – Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, Volume 27, Número 3, Set/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 13.jan.2009.

DEL PRETTE, Almir, & DEL PRETTE, Zilda A. P. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001. 231 p.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 124p

DESAULNIERS, Julieta B. R. (Org.). *Formação & trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DIAS, Regina L. C. *O trabalho docente e a questão da autonomia: um estudo a partir das percepções de professores sobre seus ciclos de vida profissional*. Dissertação (Faculdade de Educação), UFMG, Belo Horizonte - MG, 2001. 123 p.

DIAS-DA-SILVA, Maria H.; FERNANDES, Maria J.S. As Condições de Trabalho dos Professores e o Trabalho Coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: IV Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ: Rio de Janeiro, nov/2006. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/.../as_condicoes_de_trab_do_prof.doc>. Acesso em: 09.jul.2009.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000. 235p.

DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO

DICIONÁRIO MICHAELIS ELETRÔNICO.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Decreto n.º 28.513, de 06 de dezembro de 2007. Institui o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF, para as Instituições Educacionais e Diretorias Regionais de Ensino da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal. Ano xli nº 233, Brasília – DF, 2007.

_____. Decreto n. 29.244, de 02 de julho de 2008. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), e dá outras providências. Diário Oficial do DF, 03.07.2008. Disponível em:

<http://sileg.sga.df.gov.br/default.asp?arquivo=http%3A//sileg.sga.df.gov.br/legislacao/distrital/decretos/Decretos%25202008/dec_29244_08.htm>. Acesso em: 12.jul.2009.

_____. Decreto n. 29.604, de 15 de outubro de 2008. Institui o Prêmio de Mérito pela Melhoria do Desempenho Escolar das Instituições Educacionais do Distrito Federal - Pró-Mérito-, nos termos do artigo 20 da Lei nº 4.036, de 12 de outubro de 2007, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=14317>. Acesso em: 22.jun.2009.

_____. *Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2000.

_____. Lei n. 4.036, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Distrito Federal em 26 de outubro de 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino médio*. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002. 294 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Para Avaliação da Aprendizagem*. 2ª. Ed. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: 2006. 19 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Parecer n. 27 de 1 de fevereiro de 2008. Diário Oficial do Distrito Federal, Ano XLII n. 24, Brasília – DF, 6 de fevereiro de 2008

_____. Secretaria de Estado de Educação. Projeto *Repensando Diretrizes para avaliação*. Brasília, 2004.

DOMINGUES, José L.; TOSCHI, Nirza; OLIVEIRA, João F. *A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. Educação & Sociedade, Campinas – SP. V. 21, n. 70, p. 63-79, abril, 2000.

DORE SOARES, Rosemary. Escola Média no Brasil: por que não unitária? Texto produzido para o site: www.gramsci.org.br, 2001. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>>. Acesso em 10.dez.2008. Não paginado.

ELSENBACK, Clairton. *A escola possível: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta escola cidadã*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. 213 p.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução; Tomáz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1989. 227p.

_____. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESTEBAN, Maria T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003a. (Série cultura, memória e currículo, v.5). 167 p.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria T. (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. 142 p.

_____. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 198 p.

FALCÃO FILHO, José Leão. Supervisão: uma análise crítica das críticas. In: *Vida na Escola: Os Caminhos do Saber Coletivo*. Belo Horizonte, Coletânea AMAE, p. 42-49, maio/1994.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. 221 p.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional. V. 19. N. 41. P. 347-372, Set/dez. 2008.

FERREIRA, Carlos A. *Avaliação no cotidiano da sala de aula*. Porto – Portugal: Editora Porto, 2007. 237p.

FERREIRA, Naura S. C. (org). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000. 119 p.

FIGARI, Gerard. *Avaliar: que referencial?* Tradução Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto, Portugal: Editora Porto, 1996 189 p.

FRANCO, Creso, BONAMINO, Alicia. *O Enem no contexto das políticas para o ensino médio*. Química Nova, Sociedade Brasileira de Química, São Paulo, n. 10, pp. 26-31, nov. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996. 165p.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1993. 127p.

_____. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9-21.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 5. Ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p.

FREITAS, Dirce T. F. *Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar*. Educação & Sociedade. Campinas – SP: vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007. p. 501-521.

FREITAS, L. C. [et al.]. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais). 86 p.

_____. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. Educação & Sociedade, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, outubro, 2007.

_____. *Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas*. Revista Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48). p. 111-144, Campinas – SP, set./dez 2005

_____. *Ciclos de Progressão continuada: vermelho para as políticas públicas*. EccoS Revista Científica Uninove. no. 1. v. 4. pp 79-93. São Paulo, 2002.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 4ª Ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 288 p.

FREITAS, Luiz C. de. *A dialética da eliminação no processo seletivo*. Educação & Sociedade, Campinas – SP, v. 12, n. 39, p. 301-327, agosto, 1991.

FUSARI, José C. *A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar*. Publicação: Série Idéias n. 16. p. 69-77 São Paulo: FDE, 1993. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf>. Acesso em: 29.maio.2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo; Cortez, 2003.

GALLO, Silvio. *Filosofia, educação e cidadania*. In: PEIXOTO, A. J. (org) *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Editora Alínea, 2004. 235p.

GAMA, Zacarias J. *A avaliação na escola de 2º grau*. 2ª Ed. Campinas –SP: Papyrus, 1993. 172 p.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1). 87 p.

GATTO, Carmen I. *Quando os sujeitos expressam suas vozes: trabalhando o currículo a partir de suas ausências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. 210 p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 323 p.

GENTILI, Pablo. *Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático*. IN: AZEVEDO, J. C. et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2000.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996. 188 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1986. 336 p.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 93-124, 1995.

GOHN, Maria da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. *Eccos: revista científica*. Vol. 1 n. 1(1º sem.). São Paulo: Centro Universitário nove de julho, p. 253-274, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-social*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290p.

_____. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 187 p.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução: Patrícia C.Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

_____. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994. 189 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 262p.

HOFFMANN, Jussara M. L. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005a. 192 p.

_____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 2005b. 104 p.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 20ª edição revisada. Porto Alegre: Mediação, 2003. 160 p.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001. 219p.

HOLANDA, Adriano. *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*. Revista *Análise Psicológica*, n. 3, (XXIV), 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 25.mar.2009.

HUGUES, Jonh. *A filosofia da pesquisa social*. Tradução: Elisa Toler Gomes. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983. 133 p.

HUTMACHER, Walo. *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In: *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, p. 43-74, 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996. 296 p.

KOSLOWSKI, Shirley de S. R. *Diretrizes para a avaliação – repercussão nas práticas avaliativas de uma escola de ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB, 2003

KUENZER, Acácia Z. (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para quem vive do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000. 246 p

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. Questões da nossa época, nº 63. São Paulo: Cortez, 1997. 104

LEITE, Denise. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. 144 p.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. 262 p.

LIMA, Maria da G. B. *As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 43/7 – 10 de septiembre de 2007 Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>>. Acesso em: 03.jul.2009.

LOPES, Alice C. *Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 19.abr.2006.

_____. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização*. Revista Educação & Sociedade: Campinas - SP, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 10.jan.2009

_____. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. In: Boletim Técnico do Senac. Vol. 27, n. 70, abr. 2001. p. 15 a 39. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em 05.jan.2009.

LOVISOLO, Hugo R. *Estética, Esporte e Educação Física Escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 1997. 171 p.

LUCE, Maria B.; MEDEIROS, Isabel L. P. de. *Gestão democrática escolar*. In: Portal Ensinando. Disponível em: <<http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=2666>>. Acesso em: 30.04.2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo EPU, 1986. 99 p.

MACEDO, Roberto S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. (Série Pesquisa v. 15). 179 p.

MACEDO, Elizabeth. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise crítica*. Salto Para o Futuro. Propostas curriculares para o ensino médio. Programa 1. Jun/2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/pc/>>. Acesso em: 10.out.2008.

MACHADO, Lucília R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989. 271 p.

MAGALHÃES, Antonio M. *A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento*. Revista crítica de ciências sociais, Coimbra, Portugal, nº 59, p. 125-143, fev. 2001.

MARINHO, Marilene P. *A avaliação sob a ótica do aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. 132 p.

MARKERT, Werner. *Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência*. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A Ideologia Alemã*. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1989. 138p.

MATE, Cecília Hanna. *Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?* Texto apresentado no encontro de professores promovido pela Secretaria de Educação de Caxias do Sul, em 14.03.2007. Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/novo_site/_uploads/educacao/cp_textos1.pdf>. Acesso em: 12.jan.2009.

MATOS, J. F. *Atitudes e concepções dos alunos: definições e problemas de investigação*. In: M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. P. Ponte (orgs). *Educação e Matemática*. Lisboa IIE. Seção de Educação e Matemática da SPCE, 1992. (Série Temas de investigação).

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Research in Education: a conceptual introduction*. 5ª Ed. Nova York: Ed. Longman, 2001.

MENINO, H. & SANTOS, L. *Instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico. Ata do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática)*, pp. 271-29. Lisboa - Portugal: APM, 2004. Disponível em : <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Hugomenino.pdf>>. Acesso em: 12.jul.2009.

MITRULIS, Eleny. *Ensaio de inovação no ensino médio*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. p. 217-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf>>. Acesso em: 28.jun.2009.

MIZIARA, Leni A. S.; PAVAN, Ruth. *A coordenação pedagógica e sua importância para a ação-reflexão docente*. In: II seminário internacional: fronteiras étnico-raciais. Fronteiras da Exclusão. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS, 2006

MORAIS, Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria E. L. M. (orgs). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas – SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 248 p.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 2). 109 p.

MOURA, Selma de A. *Para que serve a educação?* Instituto Ayrton Senna, 2000. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=22>. Acesso em 10.maio.2009. Não paginado.

MUNIZ, Cristiano A. *Educação e Linguagem Matemática*. Curso de Pedagogia Para professores em Início de Escolarização. Brasília: SEEDF/UnB. Módulo 1, v. 2, 2001.

MUNIZ, Luciana S. *O Fórum de Classe na Escola Pública: Significados e Práticas direcionados à Construção de uma Coletividade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2006. 250 p.

NAVARRO, Ignês P. et al. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC, SEB, 2004. 56 p

NÓVOA, António. *Para uma análise das Instruções Escolares*. In: As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-42.

NUNES, Cláudia. C. *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática: Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa – Portugal, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/716/1/Tese%20Mestrado.pdf>>. Acesso em: 30.jun.2009.

OLIVEIRA, Cristina B. de; PINTO, Irene de F.; RODRIGUES, Zenólia. *Avaliar para que? Uma reflexão sobre o papel da avaliação no ensino fundamental*. Artigo eletrônico. 2007. Disponível em: <<http://www.isal.com.br/site/>>. Acesso em 02.set.2009.

OLIVEIRA, Inês B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 10.jun.2009.

OLIVEIRA, Lilian H. da R. *Trabalho coletivo em Educação: os desafios para construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo. Universidade de São Paulo, 2006. 295 p.

OLIVEIRA, Luciel H. de. Alunos não são clientes. In: *Administradores: o Portal da Administração*, 2004. Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/alunos_nao_sao_clientes/10023.17/06/2004> Acesso em: 06. maio.2009.

OLIVEIRA, Romualdo P. de; ARAUJO, Gilda C. de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação / ANPED*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 05-23, 2005.

ORSOLON, Luiza A. M. O coordenador/formador como agente de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. *O coordenador pedagógico*. São Paulo: Loyola, 2007. 128 p.

PARO, Vitor H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175 p.

PEDROSA, José G. Comentários sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Revista Eletrônica do Curso Normal Superior de Educação de Cláudio – ISEC e de Divinópolis – ISED*, novembro de 2001. Disponível em: <<http://www2.funedi.edu.br/revista/revista-eletronica1/Artigo1.htm>>. Acesso em: 07.01.2008>. Acesso em: 09.fev.2008.

PEREIRA, Lúcia C. *Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina-PR, 2002. 149 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo competências*. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. In *Revista Nova Escola*, Setembro de 2000, pp. 19-31.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

_____. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata; La coruña: Fundación Paidéia, 1990.

PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gerard. *As Ciências da Educação*. São Paulo: Loyola, 2003. 147 p.

PONTE, João. P. *Concepções dos professores de Matemática e processos de formação, Educação Matemática: Temas de Investigação*. p. 185-239. Lisboa - Portugal: IIE. 1992.

PULINO, Lucia H.C. Z. As Ciências Humanas no Ensino Médio: compromisso social e ético e no cotidiano. Brasília-DF: CEAD/UnB, 2008. 40p.

QUIXADÁ VIANA, Cleide M.; VEIGA, Ilma P. de A. ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA RELAÇÃO DE SOLIDÃO OU DE SOLIDARIEDADE? 30ª. Reunião Anual da ANPED. GT: Didática / n.04, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3345--Int.pdf>>. Acesso em 02.set.2009.

RAMOS, Carlos A. Educação agora é para vida? A marca social do ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP: 2005. 193 p.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004. 340 p.

REIGOTA, M. Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. In: REIGOTA, M.; POSSAS, R.; RIBEIRO, A. (orgs.). *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 155p.

RICARDO, Elio C.; ZYLBERSZYAJN, Arden. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as ciências de Ensino Médio: uma análise a partir da visão dos seus elaboradores*. Investigação em Ensino de Ciências, V. 13(3), 2008. pp 257-274.

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. Psicologia Reflexão e Crítica. UFRGS: 2003, 16 (1), pp. 109-116.

RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Colaboradores: José Augusto de Souza Perez et al. São Paulo: Atlas, 1999. 336 p.

ROMÃO. José E. *Avaliação diagnóstica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie.(orgs). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução: Patrícia C. Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas-SP: Papyrus, 1997. 207 p.

RUBEGA. Cristina C. *Uma breve análise do discurso da formação Por comPetências no Ensino Médio e no Ensino Técnico e a visão da Politecnia*. Revista Ciência & Ensino. No. 12. Dez, 2004. pp. 16-24. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/89/90>>. Acesso em: 12.jan. 2009.

_____. *A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectiva de uma profissão*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual e Campinas, 2000. 211 p.

SALVADOR, Cristina M. *A coordenação pedagógica: uma releitura partir de Paulo Freire*. In: Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife-PE-Brasil. 2001. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa02-b.pdf>>. Acesso em: 12.01.2009.

SANTIN, Valquiria de S. L.; ESQUINSANI, Rosimar S. S.; ESQUINSANI, Valdocir A. *Problematizando o conceito de qualidade na educação básica: versos e reversos*. In: VI Congresso Internacional de Educação da Universidade do Contestado. Concórdia- SC: 2007. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao/PROBLEMATIZANDO_CONCEITO_QUALIDADE_EDUCACAO_BASICA_VERSOS_REVERSOS.pdf>. Acesso em 15. jan.2009.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004. 92p.

SANTOS, Flávia R. V. dos. *Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2007. 137p.

SANTOS, Joana D'Arc dos; MELO, Celiane de M.; NASCIMENTO, Eliane A. *Avaliação em Larga Escala: um estudo sobre aspectos da multifatorialidade que interferem na avaliação*. In: XXIII Simpósio Nacional de Políticas de Administração da Educação. Cadernos Anpae, Porto Alegre – RS: 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/195.pdf>>. Acesso em: 04. jan.2009.

SAUL, Ana M. A. *A avaliação educacional*. Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, p. 61-68, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf>. Acesso em: 11.jun.2009.

SAVIANI, Demerval. *Educação e colonização: as idéias pedagógicas nos séculos XVI, XVII, XVIII*. (Mimeo). In: IV Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. Santiago, Chile, p. 1-12, 1998.

SILVA, Aida M. M. *Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites*. Tese. (Faculdade de Educação). USP, São Paulo: 2000. 222 p.

SILVA, Denys B. R. da. *A comunidade disciplinar de ensino de física na produção de políticas de currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ: 2006. 144 p.

SILVA, Patrícia Sousa e. *A relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem*. Revista Espaço da Sophia, n. 07, Ano I, Out/2007. Disponível em: <<http://www.espacodasophia.com.br/revista/161-revista-espaco-da-sophia-no-07-outubro-2007-mensal-ano-i-issn-1981-318x>>. Acesso em: 08. out.2009..

SOARES, Magda. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, Maria H. S. *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. 430 p.

SORDI, Mara R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.182 p.

_____. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: uma inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. L. M. (orgs). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas – SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico). 248 p.

SOUSA, Sandra M. Z. L. *Conselho de Classe: Um Ritual Burocrático ou Um Espaço de Avaliação Coletiva?* Série Idéias n. 25, p. 45-59. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p045-059_c.pdf>. Acesso em: 10.fev.2009

TACCA, Maria C. V. R. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: Fernando Luiz González Rey. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson, 2005, p. 215-239.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Dezembro/ 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 10.jun.2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 320p.

TERRA, D V. *Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico*. Movimento. Universidade Federal do Rio grande do Sul. Escola de Educação Física. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan/abril, 2004.

TINÉ, Sandra Z. S. *Curso Normal Superior: políticas e percurso no Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília, Universidade de Brasília, 2004. 120p.

TRAGTENBERG, M. *Relações de poder na escola*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 7, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? Revista Perspectiva. Florianópolis- SC, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos S. O *Professor e o ato de ensinar*. Caderno de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em: 10.abr.2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2008. 230p.

_____. *Avaliação, concepção dialética* - libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo. Editora Libertad, 2005. 112 p.

_____. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002. 213p.

VEDOVE, Cereda D.; CAMARGOS, Rosi T. M. de. *A influência da empatia na relação tutor-aluno*. Intersaberes – Revista Científica. Jul/Dez 2008. Ano 3 - Número 6. Disponível em: <<http://intersaberes.grupouninter.com.br/arquivos/3.pdf>>. Acesso em: 28.jun.2009.

VEIGA, Ilma. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas-SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 298p.

_____. *Projeto político-pedagógico, Conselho escolar e Conselho de Classe: Instrumentos de organização do trabalho*. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política da Educação. Porto Alegre – RS, novembro, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/176.pdf>>. Acesso em 10.maio.2009.

_____. *Educação Básica: Projeto Político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas – SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). 256 p.

_____. Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social. In: VEIGA, Ilma P. A. AMARAL, Ana L.(org.). *Formação de professores: Políticas e Debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. 174p.

_____. Projeto político-pedagógico da escola; uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 192 p.

VEIGA, Zilá. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 1998. 200 p.

VESARI, Zélia C. *O Pedagogo e o trabalho coletivo na escola: uma articulação necessária*. Material didático. Governo do Paraná. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10334.pdf?PHPSESSID=2009050608420196>>. Acesso em: 10.jul.2009.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v.5). 105 p.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas-SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 144 p.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 191 p.

_____. *Saeb, Enem e Provão: onde fica a avaliação escolar?* In: SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete S. B. (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 2002. 192 p.

_____. *As Práticas avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico*. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp: Campinas –SP, 1993. 471p.

WOLCOTT, Harry F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R. M. *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, p. 187- 221,1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – 1º ANO

Olá,

Eu sou a professora Sandra e você, possivelmente, já me viu na escola porque estou aqui desde o começo do ano fazendo minha pesquisa de doutorado. Parte desta pesquisa necessita que eu conheça suas opiniões sobre alguns assuntos relacionados à sua vida de estudante de ensino médio. Por essa razão, gostaria de contar com sua colaboração ao responder este questionário. Desde já agradeço pela sua atenção em participar.

Nome (opcional): _____

Você é repetente? _____ Qual a sua idade? _____ anos. 1º Ano _____

Sexo: () masculino () Feminino

1 – Porque está fazendo o ensino médio?

2 - O que você espera do ensino médio?

3 – Para você, o que é avaliação?

4 – O que acha que deve ser avaliado? Por quê?

5 – Quem deve avaliar? Por quê?

6 – Você acha que deve se envolver na avaliação? De que forma? Como você pode participar desse processo?

7 – O que é, para você, o Conselho de Classe e para que serve?

8 – Deixo este espaço para que você escreva livremente sobre qualquer assunto que deseje.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – 3º ANO

Olá,

Eu sou a professora Sandra e você, possivelmente, já me viu na escola porque estou aqui desde o começo do ano fazendo minha pesquisa de doutorado. Parte desta pesquisa necessita que eu conheça suas opiniões sobre alguns assuntos relacionados à sua vida de estudante de ensino médio. Por essa razão, gostaria de contar com sua colaboração ao responder este questionário. Desde já agradeço pela sua atenção em participar.

Nome(opcional): _____

Você é repetente? _____. Qual a sua idade? ____ anos. 1º Ano ____
Sexo: () masculino () Feminino

1 – Porque está fazendo o ensino médio?

2 – Já que você é um aluno concluinte, o que achou do ensino médio? Atendeu suas expectativas? Explique sua resposta

3 – Para você, o que é avaliação?

4 – O que acha que deve ser avaliado? Por quê?

5 – Quem deve avaliar? Por quê?

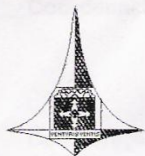
6 – Você acha que deve se envolver na avaliação? De que forma? Como você pode participar desse processo?

7- Relate sua experiência com o processo avaliativo que você viveu no ensino médio.

8 – O que é, para você, o Conselho de Classe e para que serve?

9 – Deixo este espaço para que você escreva livremente sobre qualquer assunto que deseje.

ANEXO



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA**



**Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem
Ensino Fundamental – Anos Finais
Ensino Médio**

Brasília
2006

**SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL**

**SUBSECRETARIA DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Coordenação: Karla Rejane Canova (Presidente)
Cícero Roberto de Melo
Maria Cristina Costa Sanromã
Cecília Valentina Souza e Silva Martins
Terezinha do Socorro de Novais

Colaboração: Prof. ^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB).

Elaboração:

Brazlândia

André Lúcio Bento
Andréa Cristina Vaz
Cirne Ferreira de Araújo
Maria Lúcia de Souza
Rita de Cássia da Cruz Marinho
Tanir Souto Santos Ribeiro
Vanira Vieira de França

Guará

Gláucia Maria Soares de Sales
Kelly Cristina de Almeida Moreira
Mauro Assis
Orlando Correa Matos C. Filho
Patrícia Íris Moreira Silva
Surama Régia Martins de Sousa
Vanessa Maria Teixeira Cantanella

Planaltina

Cleonice Ferreira de Barros
Lílian Carvalho de Oliveira
Liuza Maria da Silva

Samambaia

Clarimar Justino da Silva
Elvis Vilela
Israel Vieira dos Santos
Ivonete Jesuino da Silva
Julia da Cruz Esber
Kaline Bastos de Carvalho

Sobradinho

Heron de Serra Filho
Rosilene Martins da Silva
Rui Ferreira de Carvalho

Ceilândia

Adriana Lima Madureira
Antônio Carlos dos Santos
Lisianne Teixeira da Silva
Marilza Francisco de Oliveira
Waldes Leila Cunha

Núcleo Bandeirante

Arlindo Fernandes dos Santos
Débora Raquel Andrade
Elves Leal Barbosa
Ilma Corrêa Bittencourt
Jubileia de Almeida Miranda Vitor
Liz Maria Garcia Santos
Luciano Barbosa Ferreira
Maria da Conceição Monteiro de Abreu
Maria da Fé Batista do Nascimento
Maria Edna Torres de Carvalho
Renzo Vieira Lessa
Ruth Fonseca de Alencar e Silva
Vanessa Nogueira Paranaguá

Plano Piloto e Cruzeiro

Alyne Cardoso Ferreira
Carlos Evandro Santos
Cristina de Freitas Rocha
Elton Fernando dos Santos Borges
Eurípedes de Freitas
José Eustáquio da Silva Cortes
Juliana Alves de Araújo Bottechia
Maria Helena B. B. de Brito
Marília Terezinha de Sousa Machado
Marines Ferreira da Silva
Mônica Menezes de Souza
Rosane Machado Barbosa Moscatto
Shirley de Souza R. Koslowski
Tereza Cristina R. C. do Nascimento

Santa Maria

Ângelo Baubino Soares Pereira
Elenir de Sousa Lima
Josemar Gontijo Mourão
Luís Edvar Cavalcante Filho
Patrícia Carlos Trajano Peixoto

Taguatinga

Ana Lúcia de Moura
Ana Lúcia Marques
Jackeline Vilela Eiras
Jafé Fontenele Peçanha
Luis Costa Lima
Maria Jeanette Pereira de A. M. Ribeiro
Marluce Maria Porto
Patrícia Milanez Guimarães

Gama

Francisco Assis de Sousa
Josselita Evangelista da Silva
Kênia Fabíola Nunes Soares
Maristela Pereira dos Santos Aragão
Pedro Ergnaldo Gontijo
Terezinha Maria de Jesus Silva Carvalho

Paranoá

Jorge Alves Monteiro
Maria Zífirina Roma Buzar Perroni
Sonaly Carvalho de Miranda da Silva

Recanto das Emas

Clênia Fonseca Melo
Cleuza Moreira de Oliveira
Edney Soares
Maria Jusceline pinheiro de Sousa
Maurício Meira de Sousa
Osmar Pinheiro Vasconcelos

São Sebastião

Andréa Luiza Ferreira
Elizabeth Piantino
Elizete Lopes Fonseca
Maria de Lourdes P. de Oliveira
Maria Teresa F. De Oliveira leite Jeffris
Marilene Gomes Santana

Sumário

- Apresentação, **5**
Introdução, **7**
1 Uma Nova Proposta Avaliativa, **9**
2 Considerações sobre Avaliação Formativa, **11**
3 Procedimentos Avaliativos, **12**
4 Conselho de Classe, **16**
5 Avaliação em Processo/Recuperação, **17**
Considerações Finais, **18**
Bibliografia, **19**

Apresentação

A nova edição das *Diretrizes para Avaliação* constitui a síntese de um amplo processo de reflexão que foi desencadeado pelas demandas dos sujeitos sociais que compõem o processo de ensino e de aprendizagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O desconforto dos professores perante as dificuldades de operacionalização da sistemática de avaliação adotada pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a partir da implantação do *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas*, em 2000, foi fator determinante e propulsor para a construção desta nova versão que teve como base a participação efetiva de profissionais que atuam em todos os segmentos pedagógicos da Secretaria de Educação.

Por outro lado, os resultados do desempenho dos alunos, o aumento crescente da evasão e do abandono escolar, os elevados índices de reprovação e o baixo rendimento, como confirmam as estatísticas oficiais, também alavancaram as discussões.

Dessa forma, a Subsecretaria de Educação Pública – SUBEP, na busca de opções de equacionamento do problema, “(...) suscita a busca de instrumental que aprimore a avaliação na direção da qualidade (...)” mediante a promoção de encontros com os atores envolvidos no fazer pedagógico, resultando no projeto *Repensando as Diretrizes para Avaliação* que objetivou fundamentalmente:

Reestruturar as *Diretrizes para Avaliação* levando em conta o contexto escolar e os fins pedagógicos a que se destina, observando os fundamentos descritos no *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*, no sentido de aprimorar o ensino e a aprendizagem¹.

Planejado para o período de outubro de 2003 a julho de 2004, o projeto *Repensando as Diretrizes para Avaliação* estendeu-se até o final de 2005. Partindo do levantamento de informações dos professores, mediante respostas em questionário, foram identificados os indicadores para encaminhamento dos trabalhos.

A equipe responsável pelo projeto, em referência, subdividiu-se em três comissões que embora tivessem atribuições específicas, atuaram inter-relacionadas no transcurso do processo. A Comissão de Coordenação, integrada por membros da SUBEP, encarregou-se da organização, articulação e acompanhamento do projeto; a Comissão de Sistematização, integrada por representantes das DREs, ficou responsável pela sistematização e síntese dos relatórios finais das instituições educacionais sob sua responsabilidade e a Comissão de Reelaboração, composta por Professores Regentes, Coordenadores Intermediários e Locais, esteve encarregada da conclusão dos relatórios por instituição educacional, a partir de estudos e reflexões sobre a temática *Avaliação da Aprendizagem*.

Os procedimentos utilizados no decorrer desse processo incluíram conferências, palestras, seminários, dinâmicas de grupo, vivências e produção de propostas; ancorados por bibliografia de destacados autores nacionais e estrangeiros com reconhecido trânsito pela questão da avaliação educacional, contando ainda com a participação de pesquisadores da própria casa que contribuíram com a exposição de seus estudos sobre a temática em referência².

O documento, ora apresentado, introduz-se suscitando a reflexão sobre as concepções e os pressupostos da avaliação educacional. Aborda na seqüência, a Nova Proposta Avaliativa; considerações sobre a Avaliação Formativa; os Procedimentos Avaliativos; a interface com o Conselho de Classe e o tratamento da avaliação em processo/Recuperação.

¹ Projeto *Repensando as Diretrizes para Avaliação*, p. 5.

² Dissertações apresentadas pelas Professoras Mestres Alyne Cardoso Ferreira e Shirley de Souza R. Koslowski

É imprescindível registrar-se a valiosa contribuição dos professores Lucília Maria do Carmo Garcez, Antônio José Barbosa, Nilza Eigenheer Bertoni, Jussara Hoffmann e a inestimável colaboração da professora Benigna Maria Villas Boas de Freitas para a elaboração desta nova edição das *Diretrizes para Avaliação*.

(...) não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la

Paulo Freire. *A importância do ato de ler.*

Introdução

Sendo a avaliação uma das questões mais prementes a exigir respostas, levando em conta a sua complexidade, a Secretaria de Estado de Educação, ao reestruturar este documento, considera o que está preconizado no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto do ponto de vista pedagógico da avaliação.

A situação de fracasso escolar que atinge uma parte considerável dos alunos da Educação Básica encontra nos mecanismos de avaliação, uma de suas principais causas. Embora reconheça o peso das causas socioeconômicas na seletividade do ensino, é crescente a tomada de consciência de se estudar, também, os fatores internos da instituição educacional, reconhecendo que as práticas de ensino e de avaliação são aspectos que contribuem para a evasão escolar, nos casos de persistentes reprovações.

Diante desse quadro, necessário se faz repensar o conceito de avaliação como sinônimo de classificar, selecionar e julgar a aquisição de conhecimentos e habilidades pois, nesse contexto, utilizam-se os mesmos instrumentos para todos, desconsiderando-se a diversidade dos alunos que estão sendo avaliados, bem como o impacto dessa diversidade em seu desempenho, baseados, muitas vezes, em padrões culturais distantes de grande parte dos alunos.

Exigir que todos os alunos, independente das diferenças psicossociais, apresentem o mesmo desempenho, é ignorar que cada pessoa tem o seu tempo para aprendizagem, é dotada de identidade própria, visões de mundo e padrões culturais próprios, a serem considerados em práticas docentes e avaliativas, tendo em vista uma apropriação efetiva e significativa do conhecimento.

Em um mundo cada vez mais complexo, dinâmico e mutável, adotou-se uma concepção de aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades e por área de conhecimento. Sendo assim, torna-se imprescindível uma mudança na forma de se avaliar, que considere entre outras questões, não só o contexto sociocultural do aluno,³

mas também as suas características pessoais.

Com a efetivação dessa proposta, será possível, por meio de práticas pedagógicas diversificadas, realizar um processo avaliativo mais democrático, que valorize a formação global do cidadão, bem como suas oportunidades de desenvolver-se.

Para que isso ocorra de fato, o professor deverá ter uma concepção de mundo que considere o aluno como um ser autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões, pois ele é agente do seu próprio desenvolvimento; um ser crítico, criativo e participativo. A esse respeito, encontra-se no *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*:

A avaliação, portanto, é baseada na confiança, na possibilidade dos educandos constituírem suas próprias verdades, além de valorizarem suas manifestações e interesses. Deve ser indissociável da ação educativa, observadora e investigativa, considerada como mais uma oportunidade que favorece e amplia as possibilidades de aprendizagens significativas do aluno (p. 269).

A avaliação deve ser entendida como uma ferramenta a serviço da aprendizagem cujo objetivo é a melhoria das práticas educativas e sua constante qualificação, possibilitando identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos...

Neste sentido, objetivando superar distorções no processo de avaliação vigente, a Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da Subsecretaria de Educação Pública, em consonância ao que preconiza a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e o novo Currículo de Educação Básica, reelaborou as Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem.

³ Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitação no Processo de Desenvolvimento, MEC, 2004.

Portanto, mesmo reconhecendo a importância das muitas concepções teóricas e práticas distintas acerca do que significa avaliar, e por acreditar que a avaliação deve ser entendida como uma ferramenta a serviço da aprendizagem, a Avaliação Formativa é a abordagem proposta pela Subsecretaria de Educação Pública da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Uma Nova Proposta Avaliativa

Pensar uma nova proposta avaliativa significa superar a visão estática e classificatória mesmo que ainda tenha que se retomar os símbolos quantitativos para registrar os resultados alcançados pelo educando ao longo do ano letivo.

O resgate da função formativa da avaliação pressupõe respeitar o desenvolvimento contínuo do aluno, considerando o seu crescimento individual, suas necessidades e potencialidades.

Considerando que a aprendizagem ocorre por meio da aquisição e construção de competências e habilidades úteis a novas experiências, o aluno passa a ser avaliado em relação a si mesmo, pois diferem quanto a interesses, capacidades e aptidões, cabendo à escola proporcionar oportunidades de ensino e de aprendizagem que favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Trabalhar as diferenças significa, portanto, planejar e conduzir a aprendizagem de forma a adequar a prática pedagógica às necessidades e características bio-psicossociais de cada aluno. Nessa perspectiva, os processos de planejamento, execução e de avaliação precisam andar juntos para que o educando cresça e se desenvolva.

Para saber o que avaliar, não se pode ignorar os objetivos definidos no planejamento, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a contextualização, a cultura, os hábitos, as crenças, a linguagem e a visão de mundo. Portanto, devemos considerar que:

- o processo avaliativo deve priorizar o crescimento do aluno, por meio de aprendizagens significativas;
- iniciar pela avaliação diagnóstica, constitui instrumento preciso para o planejamento das intervenções pertinentes, objetivando conhecer os perfis individuais, para a elaboração de um trabalho diferenciado e individualizado;
- respeitar os níveis de conhecimentos prévios (subsunçores – Ausubel) e as potencialidades individuais é imprescindível para atingir-se resultados satisfatórios;
- avaliar numa perspectiva formativa construtivista, é basear-se em quatro dimensões: diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa;
- estimular a reflexão da práxis pedagógica e orientar os professores quanto à avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, permite identificar o desenvolvimento de competências e habilidades;
- reconhecer as necessidades do aluno auxilia o professor na tomada de decisão do que e como deve avaliar; e sua intencionalidade, no sentido de intervir no processo de ensino e de aprendizagem, promove superações de fato.

Nesse contexto, a ação avaliativa ultrapassa os limites quantitativos, mas não os ignora, devendo, portanto observar quatro dimensões mencionadas anteriormente.

Uma vez a ação avaliativa convertendo-se em um ato que contribua para o contínuo desenvolvimento dos alunos, visando seu sucesso, pode ser considerada uma ferramenta pedagógica fundamental para a melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade de ensino. Este é o sentido definitivo da *avaliação formativa*.

O ato de avaliar inicia-se pela **diagnose**, pela investigação e visa o levantamento de informações e mapeamento de dados para compreensão do processo de aprendizagem do aluno. Ao identificar os conhecimentos prévios que o aluno possui, o professor terá subsídios para refletir sobre sua prática pedagógica, conseqüentemente, auxiliará o aluno no processo de desenvolvimento de suas competências, bem como no crescimento da autonomia.

A avaliação assume uma **dimensão participativa** quando o professor, a partir de mecanismos adequados, discute com os alunos o estágio de aprendizagem alcançado. A relação de reciprocidade estabelecida entre ambos, por meio da intercomunicação, proporcionará o planejamento de novas situações de aprendizagem.

Ao considerar cada aspecto progressivo da produção de conhecimento do aluno, o professor estará fazendo da sala de aula um espaço de interlocução, estimulando seu caminhar por meio de mudanças de procedimentos. Neste cenário, o professor conseguirá ajustar as suas ações educativas tendo a possibilidade de tomar decisões em relação à continuidade do que foi planejado ou redimensionar algumas ações.

A avaliação concebida sob esta ótica, ocorre naturalmente de forma **processual e contínua**, uma vez que as intervenções acontecem de imediato, no dia-a-dia, evitando-se momentos estanques de recuperação.

A construção do conhecimento do aluno também deverá ser refletida pelo professor na perspectiva da **dimensão cumulativa**, ao considerar que tanto as competências quanto as habilidades não são adquiridas de forma dividida ou isolada no tempo e no espaço. Esta dimensão, ao contemplar três aspectos: cognitivo (conhecimento), afetivo (emoção) e psicossocial (aspectos psicológicos e sociais), visa facilitar ao professor a compreensão de como se processa a aquisição de novas aprendizagens, bem como ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno, valorizando suas descobertas e tentativas. Dessa forma, o aluno, autor de sua própria aprendizagem, não reproduzirá apenas as informações a ele confiadas, mas será capaz de compreendê-las e utilizá-las dentro de novos contextos.

A proposta de trabalhar-se a avaliação dentro de uma abordagem formativa possibilita uma dupla retroalimentação. Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, o processo de ensino, assim como os aspectos mais bem sucedidos ou os mais conflitantes, que exigem mudanças.

Nesse sentido, a avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo – por um lado é impulsionadora da aprendizagem do aluno e por outro é promotora da melhoria do ensino.

Considerações sobre a Avaliação Formativa

A *avaliação formativa* tem como objetivo identificar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, a fim de que se providenciem os meios necessários à continuidade dos seus estudos. Compromete-se, então, com a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da instituição educacional. Nesse sentido, é vista como uma grande aliada do aluno e do professor, porque possibilita a co-responsabilidade e a reorganização do trabalho pedagógico da instituição educacional e o da sala de aula. Não se avalia apenas para atribuir nota, conceito ou menção, nem somente para aprovar ou reprovar o aluno. Todos os esforços da instituição educacional são envidados para que a aprendizagem se realize promovendo o desenvolvimento do aluno – aprender é um direito de cada aluno. Portanto, a avaliação está a serviço da aprendizagem enquanto o trabalho se desenvolve, avaliação e aprendizagem andam de mãos dadas – a avaliação sempre orientando os rumos da aprendizagem.

A *avaliação formativa* apresenta as seguintes características:

- é conduzida pelo professor;
- destina-se a promover a aprendizagem;
- leva em conta diferentes linguagens e estilos de aprendizagem;
- dá tratamento didático aos “erros”, considerando-os como informações diagnósticas;
- inclui todas as atividades realizadas;
- os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem.

A *avaliação formativa* utiliza todas as informações disponíveis sobre a aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor estar atento para identificá-las, registrá-las e analisá-las. Não se descarta a utilização da prova, ela pode ser útil quando seus resultados são associados aos demais procedimentos avaliativos.

Nessa avaliação entende-se que os alunos progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e souberem como se relacionar com elas. Nesse sentido, a auto-avaliação pelo aluno assume um papel importante.

A *avaliação formativa* constitui um processo construído pelo grupo de professores da instituição educacional e não por pessoas externas a ela. Para isso, torna-se fundamental que os objetivos a serem atingidos estejam claros para todos, inclusive para os alunos e seus responsáveis. O que faz a avaliação ser formativa é a intenção do professor individualmente e a do grupo que interage com os alunos.

Procedimentos Avaliativos

O desenvolvimento curricular na abordagem por competências requer, necessariamente, a transformação dos procedimentos de avaliação.

O fundamental é a transformação no processo de interação entre professor e aluno - ação essencial à docência. Cabe ao professor refletir passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos.

Nessa perspectiva, deve-se evitar a adoção da função classificatória da avaliação como única forma de avaliar, porque sua função principal é a classificação, avaliando-se simplesmente para registrar um resultado numérico que determina a aprovação ou reprovação do aluno. As provas aplicadas em momento estanque, nas quais a quantidade de pontos é que determina o resultado, oprimem o aluno, impedindo seu crescimento, servindo de mecanismos mediadores da reprodução e conservação da sociedade e disciplinadoras das condutas sociais.

Os erros e as dúvidas dos alunos são vistos numa nova perspectiva de avaliação como episódios altamente significativos para a ação educativa, gerando novas oportunidades de conhecimento. Cabe ao professor manter uma postura questionadora; transformando a reflexão em ação e desenvolvendo um processo interativo, no qual professor e aluno aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade da escola. Questionar e questionar-se são premissas básicas de uma perspectiva construtivista de avaliação.

Uma sugestão inicial seria uma ação coletiva e cooperativa entre os professores na discussão de questões avaliativas, no sentido de trocar idéias, levantar problemas e construir, em conjunto, um *resignificado* para a sua prática. Afinal, tanto as ações individualizadas quanto a omissão reforçam a manutenção das desigualdades sociais.

Um outro ponto importante a ser considerado diz respeito ao fato de que não há receitas de avaliação. Essas novas diretrizes estão fundamentadas em uma concepção de valorização do aluno, num processo contínuo que ultrapassa os muros das instituições para que de fato se efetivem.

Nessa proposta, apresentam-se alguns dos princípios norteadores da nova prática avaliativa:

- **Do sucesso:** a atividade de avaliar caracteriza-se como meio subsidiário na construção do resultado satisfatório.
- **Das diferenças individuais:** o aluno deve ser avaliado em relação a si mesmo, de acordo com suas potencialidades e necessidades.
- **Das diferenças socioculturais:** o professor deve observar os diferentes padrões culturais e sociais, não esperando respostas padronizadas dos alunos.
- **Do progresso contínuo:** o trabalho educativo deve ser adequado de forma a permitir o desenvolvimento contínuo do aluno, numa abordagem interdisciplinar.
- **Da liberdade:** o professor deve propiciar condições para que o aluno questione, reflita e seja capaz de se posicionar em um mundo complexo e mutável.
- **Da cooperação:** o aluno só pode desenvolver-se harmoniosamente, na medida em que aprende a integrar-se. A integração propicia troca de experiências que enriquece cada um, de forma diferente. No grupo, o espírito crítico, a capacidade de observação e o respeito mútuo se manifestam de forma muito mais completa.
- **Do diálogo:** a comunicação professor-aluno deve ser de igual para igual, sempre numa perspectiva de comunicação horizontal. Em um ambiente de comunicação autêntica, os alunos se conhecem e manifestam livremente suas inovações, suas idéias, suas dúvidas e seus anseios.

- o **Da transformação:** a avaliação educacional deve estar a serviço de uma pedagogia que leva em consideração o crescimento pessoal.

A ação avaliativa formativa interdisciplinar estabelece a observância dos seguintes aspectos:

- o é o instrumento dialógico do avanço, identificando e propondo novos rumos.
- o a avaliação da aprendizagem, numa abordagem interdisciplinar, ocorrerá a partir dos mínimos necessários, em busca dos máximos possíveis.
- o não deverá assumir o caráter de mecanismo disciplinador de condutas sociais.
- o no decorrer do ano letivo, deve ser ofertado ao aluno uma avaliação diversificada; utilizando-se vários instrumentos avaliativos, não sendo permitida uma única forma como critério de aprovação ou reprovação. Vários mecanismos devem ser utilizados, de forma dirigida ou espontânea, dentre os quais: observação, relatórios, questionários, pesquisas, testes/provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação, dramatizações, apresentação de projetos, seminários e outros. Quaisquer que sejam os instrumentos adotados devem estar adequados ao tipo de competência e habilidade que se está avaliando e à linguagem utilizada.
- o a aprendizagem de acordo com o preconizado pela LDB, em seu artigo 24, será organizada de modo a promover o crescimento do aluno, “(...) com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Nesse sentido, cabe à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, garantir o desenvolvimento da avaliação formativa, envolvendo as suas dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social no processo avaliativo do aluno.

No caso de serem adotados testes/provas como instrumento de avaliação, o valor a eles atribuído não pode ultrapassar 50% da nota final de cada bimestre.

Dessa forma, dos 100% da média bimestral, o professor utilizará:

- o **50% para testes e provas;**
- o **50% para outras formas de avaliação, tais como: observação, trabalhos de pesquisa, seminários, monografias, dramatizações, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação, *portfolios* e outros.**

Segundo a LDB, em seu artigo 26,

os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

A **Parte Diversificada - PD** constitui-se, portanto, numa dimensão do currículo e a contextualização pode ser a forma de organizá-la, sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum - BNC.

A integração entre ambas (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação e desdobramento, podendo incluir os conteúdos da Base Nacional Comum ou parte deles; selecionados, nucleados em áreas ou não, mas sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.⁴

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Básica. Mec. 2001.

Os projetos desenvolvidos na Parte Diversificada devem levar em consideração a interdisciplinaridade e a contextualização.

“A interdisciplinaridade pressupõe o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre os componentes curriculares, por meio do enriquecimento das relações entre elas”.(Machado *in* Mello, 2004, p.60). Para entender a complexidade do mundo, os conhecimentos a seu respeito foram divididos em disciplinas. Porém,

para que esse conhecimento sobre o mundo transforme-se em um conhecimento do mundo, isto é, em competência para compreender, extrapolar, agir, mudar, há necessidade de reintegrar as disciplinas em um conhecimento não fragmentado. É preciso conhecer os fenômenos de modo integrado, inter-relacionado e dinâmico (Mello, 2004, p.60).

Com a intenção de dar um tratamento da realidade existente, os Projetos Interdisciplinares permitem constituir um conjunto de noções ou explicações que constituem nexos entre si, expressando níveis de cooperação entre as disciplinas.

O aluno, ao estudar as relações entre as diferentes formas de conhecer os fenômenos, reconstrói conceitos com a contribuição de cada área, resultando em conhecimento diferente, mais complexo e abrangente que aquele que cada um dos componentes curriculares em separado poderia ter oferecido.

Para Mello (2004, p.61), o aluno instado a mobilizar os diferentes “conhecimentos” para reconstruir e dar sentido ao fenômeno, objeto ou tema em estudo, fica mais próximo da constituição de competências a serem alcançadas. O outro aspecto que a interdisciplinaridade remete é ao conceito de contextualização que, etimologicamente, significa enraizar uma referência em um texto, de onde fora extraído, e longe do qual perde parte substancial de seu significado.

Contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações.

Não há nada no mundo físico, social ou psíquico que, em princípio, não possa ser relacionado aos conteúdos curriculares da educação básica, porque o próprio currículo é um recorte representativo da herança cultural, científica e espiritual de uma nação, de um grupo, de uma comunidade. Sendo assim, todos os contextos próximos ou remotamente familiares ao aluno têm uma dimensão de conhecimento ou informação, portanto, quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal do aluno e no mundo onde ele transita, mais o conhecimento terá significado (Mello, 2004, p.61).

Os Projetos Interdisciplinares devem ter por essência a reflexão da vida real vivida pelos alunos e precisam, mediante a interdisciplinaridade e contextualização com os demais componentes curriculares envolvidos, preparar o aluno para a vida futura – para o exercício da cidadania e para o trabalho.

A intercomunicação efetiva dos componentes curriculares e a contextualização de conhecimentos proporcionarão ao aluno a possibilidade de incorporar o seu aprendizado em novas vivências.

De acordo com Mello (2004, p.62), contextualizar não é exemplificar o tempo todo, mas seduzir o aluno além da motivação intelectual. Ao envolver-se com os projetos interdisciplinares, o aluno vai construindo significados e incorporando valores porque explicam o cotidiano, constroem compreensão de problemas do meio social e mundial ou facilitam vivenciar o processo de descoberta.

O professor deverá estabelecer as relações entre os componentes curriculares envolvidos nos Projetos Interdisciplinares, e assim construir as suas próprias competências, afinal, todos os elementos que compõem a estrutura e o funcionamento dos projetos são partes intrínsecas de um mesmo e complexo fenômeno: do ensino e da aprendizagem.

A importância da Parte Diversificada no currículo é estabelecer elos de integração e interconexão com os demais componentes curriculares. Sendo organicamente integrada à Base Nacional Comum, não deve existir, entre ambas, dualismo, divórcio ou incompatibilidade curricular, pois o Projeto Interdisciplinar, constitui-se num componente fundamental dessa dimensão curricular, por incorporar as vocações da comunidade local, as necessidades do meio

social, econômico e cultural, representando a heterogeneidade e a complexidade inerente a cada grupo social.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar – PI, é necessário ressaltar a importância do trabalho coletivo no interior da instituição educacional, estabelecendo os critérios para a escolha dos temas a serem desenvolvidos, bem como sua transposição didática. A Proposta Pedagógica deverá apresentar os procedimentos metodológicos que irão nortear a coleta e análise de dados sobre a realidade da comunidade escolar.

Após esta diagnose, uma vez identificadas as necessidades locais, eleger um problema gerador, até onde as diversas áreas do conhecimento possam explicar, compreender, intervir, mudar e prever algo que os desafia. Dessa forma, a Proposta Pedagógica contém o Projeto Interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação.

A interdisciplinaridade é fundamental para o desenvolvimento da Parte Diversificada/Projeto Interdisciplinar. A integração entre os componentes curriculares mobiliza competências e habilidades favoráveis à resolução dos problemas. Vale ressaltar que o trabalho interdisciplinar não dilui os componentes curriculares, ao contrário, os mantém com suas individualidades.

Objetivando valorizar os Projetos Interdisciplinares, no que se refere à avaliação da aprendizagem, a partir de 2006, a Parte Diversificada/Projetos Interdisciplinares – PD/PI terá o mesmo tratamento oferecido aos demais componentes curriculares, tendo como eixo central o desenvolvimento de valores éticos, cujas questões deverão ser tratadas explicitamente e permear todos os Projetos Interdisciplinares.

Nessa perspectiva, o Projeto Interdisciplinar por se tratar de um projeto que estabelece conexão entre dois ou mais componentes curriculares da Base Nacional Comum, faz-se necessário que os processos avaliativos mantenham o caráter interdisciplinar, haja vista que o tratamento é igual aos demais componentes que configuram a Matriz Curricular, ou seja, com nota de zero a dez, considerando 50 % para testes e provas e 50 % para outras formas de avaliação. Portanto, a avaliação da aprendizagem será um reflexo do diálogo entre os componentes curriculares envolvidos. Caso o aluno obtenha desempenho insatisfatório no Projeto Interdisciplinar, após recuperação em processo, somente será submetido à recuperação final e dependência, após deliberação do Conselho de Classe.

Para a execução dos Projetos Interdisciplinares será imprescindível:

- apresentar planejamento que conste as competências, habilidades, procedimentos do professor, carga horária, cronograma, bem como estratégias de avaliação e
- programar a duração mínima de um bimestre letivo.

O registro do desempenho e frequência do aluno na Parte Diversificada deverá constar nos documentos de escrituração escolar.

Conselho de Classe

O Conselho de Classe – instância deliberativa da instituição educacional –, proporciona a participação ampla de todos no processo educativo. É organizado e presidido pela direção da instituição educacional com a efetiva participação do grupo de professores que desenvolvem suas atividades com os alunos de uma mesma série. Por meio de um cronograma de reuniões, o conselho de classe, objetiva conhecer sistematicamente cada aluno e conseqüentemente cada turma.

Diagnosticar, aconselhar, realizar prognóstico, analisar rendimento, buscar alternativas, elaborar projetos interventivos, repensar estratégias de trabalho, desenvolver ações coletivas e identificar evidências de mudanças de comportamento no aluno são atribuições de suma importância do Conselho de Classe. Nesse sentido, promove-se o desenvolvimento de competências. Portanto, constitui-se num momento importante dentro dessa nova perspectiva de avaliação.

A organização/operacionalização do Conselho de Classe deverá constar da Proposta Pedagógica de cada instituição educacional, ficando a cargo da Direção, a frequência dos encontros, de acordo com suas necessidades e interesses.

Avaliação em Processo/Recuperação

O *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* aborda uma concepção de aprendizagem que valoriza as potencialidades do aluno, respeitando a sua individualidade, focando as suas reais possibilidades e o seu centro de interesse. Assim, a aprendizagem torna-se dinâmica, ficando claro que não há necessidades de realizar momentos estanques de recuperação.

A avaliação é desenvolvida ao longo do processo, cotidianamente, e, para isso, faz-se necessária a utilização de diversos instrumentos e estratégias, tais como: observações, resoluções de problemas, situações de comunicação, trabalhos em grupos, produções de textos, pesquisas, *portfolios* e outros. A reflexão deve ser o elemento fundamental para o professor analisar os resultados obtidos dos alunos, subsidiando, assim, sua prática educativa com esses indicadores, e utilizando-os para repensar seu planejamento que visa aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o acompanhamento sistematizado e permanente do desenvolvimento dos alunos é fundamental para favorecer o caráter preventivo nas eventuais dificuldades de aprendizagem. Por outro lado proporciona as intervenções pedagógicas com mais precisão, ajustada de acordo com a necessidade que cada caso requer.

Dessa forma, fica claro que a regulação da aprendizagem não ocorre num momento específico da ação pedagógica, sendo um componente intrínseco a ela. Portanto, as regulações intensas e individualizadas são responsáveis pelo sucesso das aprendizagens, ocorrendo ao longo de todo o processo, não apenas em momentos especiais.

Diante do exposto, necessitamos desvincular a concepção de que a recuperação está diretamente ligada ao fracasso do aluno, numa visão discriminatória. Contrapondo-se, a recuperação deve visar sempre seu crescimento.

A recuperação dentro dessa filosofia tem que ser desenvolvida levando em conta instrumentos bastante diversificados, proporcionando práticas que promovam o ensino individualizado aproximando-se das necessidades do aluno. Sem dúvida, a recuperação dentro dessa filosofia, torna-se um instrumento poderoso a favor da aprendizagem, assumindo um caráter positivo despertando, em quem aprende, a confiança em si e a capacidade de progredir.

Portanto, percebemos que a avaliação formativa rompe com a lógica totalizante do igualitarismo, ao mesmo tempo oferece, ao professor, as informações necessárias que os instrumentaliza para fortalecer a sua intervenção na regulação das aprendizagens daqueles que aprendem.

Cabe a instituição educacional garantir esta prática avaliativa em sua Proposta Pedagógica, e de acordo com o que estabelece o *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do Distrito Federal*, organizar a recuperação, no sentido de potencializar o ensino e a aprendizagem.

Considerações Finais

A avaliação da aprendizagem é tema de permanente reflexão, porque tem por finalidade principal auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, colocando-o como protagonista do processo educativo, favorecendo, assim, a tomada de consciência de suas potencialidades, conquistas e dificuldades.

Para que os momentos de reflexão pedagógica sejam otimizados, podemos levar em consideração a abordagem construtivista e afirmar que, assim como o aluno constrói o conhecimento, o mesmo ocorre com o educador. Os professores devem passar por experiências de aprendizagem para confrontar suas vivências, suas crenças, dúvidas, angústias, e conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos, entre outras questões.

Nesse contexto, cabe fazer referência sobre o aproveitamento positivo do espaço da coordenação pedagógica, respaldado pela abordagem da Escola Reflexiva que, segundo Isabel Alarcão (2001), concebe-a como aquela que

se pensa e se avalia em relação ao projeto pedagógico e a sua missão social, constituindo-se uma organização *aprendente*, que qualifica não só os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, além de todos que apóiam professores e alunos.

Um trabalho efetivamente construído coletivamente proporcionará à equipe pedagógica da instituição educacional, compreender e respeitar os tempos e saberes do aluno, entendendo o ensino como uma forma de ajudá-lo a aprender, abrindo espaço para atividades construídas coletivamente/cooperativamente, favorecendo a apropriação de conhecimentos significativos.

Assim, as mudanças nas práticas pedagógicas, transformam estruturalmente a instituição educacional e a sala de aula, passando a exigir estudos sobre novas concepções de aprendizagem em toda as áreas de conhecimento e provoca nos alunos maior interesse pela instituição educacional e maior compromisso com suas próprias dificuldades.

Ao término desse trabalho sente-se que a Educação é um fazer e re-fazer constante, resultante do diálogo, da comunicação e da integração entre pessoas, na busca incessante de completar essa incompletude que somos e como afirma Hoffmann (2000):

(...) nenhum texto é pronto, no sentido de estar acabado, de ser completo, porque sempre enfrentará sua incompletude na releitura que dele fará cada um dos seus leitores. Ao escrever sobre avaliação, sobretudo, não me é possível concluí-lo com pontos finais. Pontos finais, na maioria das vezes, encerram afirmativas, pontuam negativas. E o tema "avaliação educacional" não se edifica sobre esse terreno firme, mas sobre um terreno arenoso, íngreme, a exigir garra e tenacidade em sua fundação.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel. *A Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade* – Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1994. (Inovações, 5).
- _____. *Salto para o futuro*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância. 1999. (Estudos. V.I).
- _____. *Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitação no Processo de Desenvolvimento*, Brasília, MEC, 2004.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: [s.n.], 1999. Semestral (19).
- GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. *Diretrizes de avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Salvador: Secretaria de Educação, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 24. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- KOZLOWSKI, Shirley de Souza Rodrigues. *Diretrizes de Avaliação – repercussão nas práticas avaliativas de uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*, 8. ed. São Paulo:- Cortez, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, Phillipe.pe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens...* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Texto político-pedagógico*. Brasília: [s.n.], 1998.